

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JÉSSICA DA COSTA JACINTO

**(IN)VISIBILIDADES E REFLEXÕES A PARTIR DA EVASÃO
DE ESTUDANTES TRANS**



ARARAQUARA

2022

JÉSSICA DA COSTA JACINTO

**(IN)VISIBILIDADES E REFLEXÕES A PARTIR DA EVASÃO
DE ESTUDANTES TRANS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Pós-graduação em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

ARARAQUARA – SP

2022

Jacinto, Jéssica da Costa
(In)visibilidades e reflexões a partir da evasão de estudantes
trans / Jéssica da Costa Jacinto. – Araraquara, 2022
199 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) —
Universidade Estadual Paullista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Ricardo Desidério da Silva

1 Evasão Escolar. 2.Trans. 3. Educação. 4 Transfobia.. Título.

JÉSSICA DA COSTA JACINTO

INVISIBILIDADES E REFLEXÕES A PARTIR DA EVASÃO DE ESTUDANTES TRANS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Pós-graduação em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

Data da Defesa: 22/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva.

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná/Campus Apucarana

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Paula Leivar Brancaloni.

UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara

Membro Titular: Luana Pagano Peres Molina.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a Ong Núbia Rafaela Nogueira, agradeço por todos os momentos de aprendizagem em conjunto.

Como não poderia ser de outra forma, dedico esse trabalho a minha mãe Maria, e ao meu pai Emilio, por todo o esforço incondicional dedicado  minha formação.

AGRADECIMENTOS

Venho por meio deste agradecer a determinadas pessoas que contribuíram de forma significativa para a realização dessa Dissertação de mestrado em Educação Sexual.

Primeiramente agradeço a minha mãe Maria Firmino da Costa, um exemplo de empoderamento e determinação e persistência, sempre acreditou nos meus sonhos, e por mais difícil que fossem as barreiras sempre acreditou no meu potencial.

Agradeço ao meu Pai Emilio Jacinto por me ajudar sem medir esforços, mesmo não compreendo muitas das minhas particularidades, sempre esteve ao meu lado.

Agradeço a minha irmã Cristiane da Costa Jacinto, pelo apoio incondicional e pelas longas horas de debate, isso me possibilitou vislumbrar um horizonte de novas perspectivas.

Agradeço a minha irmã Dayellen da Costa Jacinto, por todo, o tempo dedicado e por sua ajuda e compreensão, que foram os pilares dessa Dissertação de mestrado.

Agradeço ao meu orientador Ricardo Desidério da Silva por me guiar na elaboração desta Dissertação, a todo tempo dedicado a esse trabalho bem como o enorme conhecimento compartilhado.

Agradeço a banca avaliadora composta pela Profa. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleone e Profa. Dr. Luana Pagano Peres Molina pelas contribuições que enriqueceram o presente trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado em Educação Sexual, foram muitos conhecimentos adquiridos no decorrer das disciplinas, cada professor contribuiu neste projeto com uma parcela do seu saber.

Agradeço a Univesp, por me proporcionar a oportunidade de aprender e aprimorar meus conhecimentos sobre a prática docente.

Agradeço a ONG Nubia Rafaela Nogueira, e a comunidade ALGBTIQ, por todo o apoio e por terem me inspirado a acreditar na realização deste trabalho.

A partir da ideia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte.

Michel Foucault

RESUMO

Em 2020, o Brasil liderou o *ranking* de assassinatos de pessoas transexuais, a vítima mais jovem da transfobia, tinha 15 anos, idade escolar e de vigência de proteção do Estatuto da Criança e do adolescente. Tal fato, explicita o ciclo de exclusão inferido aos jovens trans na sociedade, a escola, órgão inerente a sociedade acaba por contribuir para o processo marginalização de estudantes trans, o que, constantemente ocasiona a evasão de alunos transexuais do sistema escolar formal, estima-se que 72% da população trans brasileira não possua Ensino médio completo, 56% não concluiu o Ensino Fundamental (dados do projeto Além do Arco-íris/Afroreggae). A presente pesquisa tem como objetivo investigar como se desenvolve o processo educacional de estudantes transexuais no sistema escolar do Estado do Paraná e a (não) aceitação da transexualidade para que, assim possa-se discutir a internalização da transfobia no ambiente escolar, a sua (in)visibilidade e seus desdobramentos no Estado do Paraná. Esta pesquisa é de carácter qualitativo e descritivo, com procedimentos monográficos, bibliográficos e documentais, e foi construída a partir de dados coletados em uma pesquisa de campo, realizada a partir de uma entrevista semiestruturada com questões referentes ao processo de evasão escolar. A partir dos dados coletados, compreendemos que os motivos elencados como as causas da evasão escolar de estudantes trans no Estado do Paraná, diferem dos motivos elencados pelos estudantes cis gêneros. *Bullying*, agressões e humilhações são práticas inferidas com constância aos corpos trans no sistema escolar, quando o alunado trans se evade do sistema escolar formal, passa ter possibilidades reduzidas de acessar postos formais de empregos, ficando restrito a atividades laborais marginais e expostos às violências transfóbicas das ruas.

Palavras – chave: Evasão Escolar; Trans; Educação; Transfobia.

ABSTRACT

In 2020, Brazil led the ranking of murders of transgender people, the youngest victim of transphobia, was 15 years old, school age and protection under the Statute of the Child and Adolescent. This fact explains the cycle of exclusion inferred to trans young people in society, the school, an organ inherent in society, ends up contributing to the process of marginalization of trans students, which constantly causes transgender students to drop out of the formal school system, it is estimated. It is known that 72% of the Brazilian trans population does not have completed high school, 56% have not completed elementary school (data from the Além do Arco-Íris/Afroreggae project). This research aims to investigate how the educational process of transsexual students develops in the school system of the State of Paraná and the (non) acceptance of transsexuality so that, in this way, the internalization of transphobia in the school environment, its (in)visibility and its consequences in the State of Paraná. This research is of a qualitative and descriptive nature, with monographic, bibliographical and documental procedures, and was built from data collected in a field research, carried out from a semi-structured interview with questions referring to the school dropout process. From the collected data, we understand that the reasons listed as the causes of school dropout of trans students in the State of Paraná, differ from the reasons listed by cisgender students. Bullying, aggression and humiliation are practices inferred with constancy to trans bodies in the school system, when trans students evade the formal school system, they have reduced possibilities of accessing formal job positions, being restricted to marginal work activities and exposed to transphobic violence from the streets.

Keywords: School Evasion; Trans; Education; Transphobia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALGBTQI+	Assexuais, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Intersexuais, e demais identidades
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CD	Compact Disc
CID	Código Internacional de Doenças
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgênero
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Intersexuais, e demais identidades
MEC	Ministério da Educação
NEDDJ	Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por amostras de domicílio (IDEM ACIMA)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP	Progressistas
RBP	Rede Brasileira De Prostitutas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 DISCIPLINAMENTO DA SEXUALIDADE.....	33
2.1 SCENCIA SEXUALIS A SERVIÇO DA BIOPOLÍTICA.....	43
2.2 CLASSIFICAÇÕES SEXUAIS PATOLOGIZANTES.....	54
2.3 O CORPO PATOLÓGICO.....	59
3 CORPOS ABJETOS.....	75
3.1 QUEM DEFENDE O ADOLESCENTE TRANS?.....	78
3.2 FAMÍLIA.....	80
3.3 ESCOLA.....	95
3.4 MERCADO DE TRABALHO.....	104
4 ESTÉTICA DA (RE) EXISTÊNCIA.....	110
5 EVASÃO ESCOLAR.....	120
5.1 EVASÃO ESCOLAR DE PESSOAS TRANSEXUAIS.....	123
5.2 METODOLOGIA.....	128
5.3 ESTADO DO PARANÁ.....	133
5.4 CONTATO COM AS COLABORADORAS (ES).....	136
5.5 AS (OS) COLABORADORAS (ES).....	138

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	180

PALAVRAS INICIAIS

Parada em frente à janela, observei as gotas de chuva que batiam e escorriam pelo vidro. Perguntei-me o quanto, em minha forma atual, eu me assemelhava àquelas gotas. Não só a forma instável e momentânea com que a água caia, mas também nas variedades de estados em que a água se apresenta no mundo. E me assimilei! Não é somente minha forma atual que se assemelha à água; o atual somente seria ignorância de minha parte; houve várias fases em que eu e a água fomos próximas, pois, pensemos na gestação: alguns consideram a formação do ser humano como algo "feito" em seu desenvolvimento corporal, mas relembro que, como feto, realizei uma dança intuitiva durante nove meses; mais uma vez, não só com a água realizando mudanças em mim, como também sendo protegida pelo líquido amniótico.

Posso descrever, também, as memórias de minha infância às quais não possuo acesso. Alguns as nomeiam como inconsciente, mas, para uma explicação visual, as comparações sempre permeiam como *um iceberg cuja parte submersa não é acessível*, e mais uma vez, a água se liga a mim. Quando executo a memória acessível, sim! A parte que está sob a superfície do mar congelado, ainda assim sob forma sólida. Retomo, como lembrança, uma canção de autocriação sem sentido algum, apenas sendo pronunciada com sons como "da-da-da", mas não coloco sob julgamento a criação de uma versão minha de três anos. Da mesma forma, enquanto tentei desenhar, com falha ou mesmo com êxito, o alfabeto e rascunhos de meu nome, a água se apresentou novamente, mas em forma de nervosismo no suor das mãos, e digo, categoricamente, que não foi à primeira vez...

Caminhando um pouco mais pelo gelo ainda acessível, posso tirar uma pequena camada, está essa que, com o meu toque, imediatamente, passou a se transformar em

seu estado líquido. O mesmo toque que averigui em cada gota que caiu transformou-se em diversos desenhos sobre o gelo, quase como imagens fotográficas em minha memória. Pois, alguns reconheci como meus de imediato; outros, questionei-me se realmente haviam sido feitos por mim, mas, sendo a minha geleira, logo aceitei a hipótese. Entre os que reconheci, estava a estampa de uma camiseta já amarelada pelo tempo, cuja estampa seria dificilmente ignorada por mim: uma menina em *Cartoon* vestida de blusa branca e shorts vermelho. Era o uniforme de minha antiga escola, a Escola Municipal Prof^o Renato Azzolini, que me recordo, com veemência, ser integrada ao Colégio Estadual Luiz Setti, onde estudei, ri e me diverti até a sétima série.

Ainda em reconhecimento, me afastei e observei, logo ao lado, outro desenho. Esse estava mais vivido, quase como uma pintura feita a óleo. Jamais poderia esquecer a curta estadia por aqueles longos muros, que se assemelhavam facilmente a uma prisão quando vistos sem contexto: eram os muros do Colégio Estadual Rui Barbosa, onde estudei da sétima à oitava série.

Ouvi o som suave do degelo; atentei-me a um desenho encoberto por gotas suaves em meio à neve, e apesar da aparência antiga da construção, não havia, em minha memória, lembranças referidas a tempestades, mas sim a uma chuva calma, como as dos sábados de manhã. Era assim em minha memória quando lembro minha passagem pelo Colégio Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, onde concluí o ensino médio.

Sem medo, toquei a figura, que se cristalizou imediatamente e, como um rio, fluiu em direção a um novo desenho, petrificando-o instantaneamente, com uma representação fiel da Universidade Estadual do Norte do Paraná, transformando-se em memórias que se constituíram lentamente por minha mente, como minha participação no diretório acadêmico, o estágio na Escola de Educação Especial Maria de Nazaré –

APAE, as aulas do curso de Pedagogia... Com isso, recordo que, se educação é vida, mais uma vez, liguei-me à água! E pelo desejo interno de proteger a vida, tornei-me diretora e fundadora da ONG Núbia Rafaela Nogueira – ALGBTI de minha cidade natal, e também trabalhei, depois de formada, no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDDJJ.

E ainda que a água retornasse a mim, pelo nervosismo, a mesma, em emoção, tornou-se lágrimas de felicidade ao ingressar o programa de Mestrado em Educação Sexual da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Outra vez, associei-me à água, à educação e à vida, e, em sincronia, lembrei-me da forma química da água, em processo quase que dialético.

Mas me atentei aos desenhos caídos que não reconhecia, os quais estavam quase completamente congelados, e cada vez mais, se formava mais neve sobre eles, de tal forma que era extremamente difícil ver as formas desenhadas. Questionei-me quanto ao momento em que foram feitos, em dúvida se os criei em uma época anterior àquela de que possuo memória ou se, talvez, fossem lembranças que ainda estão por vir.

E, sem pensar, mergulhei procurando o início daquele *iceberg*, sentindo a água se apresentar a mim novamente, mesmo que o momento desta pesquisa seja o meu último lapso em sua presença, digo, categoricamente, que este projeto é um reflexo de todas as águas que se ligaram a mim, que me fizeram nadar até esse momento.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Invisibilidades e reflexões a partir da evasão de estudantes trans”, busca investigar os discursos, as atitudes e os comportamentos de carácter vexatório que, ora de maneira explícita, ora de maneira simbólica, impedem que os estudantes trans¹ permaneçam no sistema escolar do estado do Paraná.

Estudantes trans, se evadem da escola com frequência, e a negligência familiar, a comunidade violenta e a omissão do estado são agentes desse processo. A escola (gestores, professores, alunos, funcionários em geral) acabam por afastar, do seu interior, alunos trans, por meio da expulsão compulsória, invisibilizada sob o manto do fracasso escolar. Conforme esclarece, Fabricio Alves Ferreira (2013, p. 25). “o fracasso escolar e a conseqüente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo”.

A transfobia consiste na estigmatização e na negação de necessidades básicas necessárias para a permanência do alunado trans, tais como o reconhecimento do nome social, o livre acesso a espaços no interior da escola e o uso de sanitários correspondentes ao gênero com que se identifica, além de processos simbólicos de exclusão que culminam na evasão escolar². De acordo com José Ricardo Marques Braga:

¹ Nesta pesquisa optamos por utilizar o termo “estudantes trans” para nos referirmos as travestis, mulheres transexuais e homens transexuais.

² O termo evasão escolar permite diversas interpretações e é utilizado em diferentes contextos com significados ligeiramente diversos. Também são diversificadas as iniciativas para a definição e aplicação de índices que permitem realizar comparações e a avaliações a seu respeito. Em alguns casos condissera-se como evasão a desistência do curso pelo estudante, independentemente da quantidade de participações efetuadas (FAVERO, 2006); em outras situações diferencia-se evasão de acordo com os períodos em que a evasão ocorreu, permitindo diversas interpretações. É utilizado em alguns contextos com significados ligeiramente diversos. Também são diversificadas as iniciativas para a definição e aplicação de índices que permitem realizar comparações e a avaliações a seu respeito. Em alguns casos

Pelo ambiente escolar constituir-se como lugar de negação, invisibilidade e humilhação, travestis e pessoas transexuais são marginalizadas no seu interior, tendo como destino continuar entre os muros escolares – mas não possuindo a mesma fruição da escola e suas benesses – ou sendo expulsas explicitamente desse ambiente (2019, p. 5).

Conforme exposto, podemos apontar uma das formas de marginalizar o indivíduo no que se refere às questões de gênero; alunos trans “transbordam” a norma de gênero delimitada tanto na sociedade de forma geral como nos processos de ordem educacional. Para Autora Claudia Bonfim³:

A identidade de gênero consiste na forma como alguém se sente, identifica-se e apresenta-se para si próprio e para os que o rodeiam; relaciona-se também à percepção de si como ser “masculino” ou “feminino”, ou ambos; independe do sexo biológico ou de sua orientação sexual, ou seja, da sua maneira subjetiva de ser masculino e feminino, de acordo com comportamentos ou papéis socialmente estabelecidos (2012, p. 38).

Dessa forma, considera-se relevante a abordagem dessa temática devido aos constantes embates e retrocessos que envolvem o processo formal de escolarização do

condissera-se como evasão a desistência do curso pelo estudante, independentemente da quantidade de participações efetuadas (FAVERO, 2006); em outras situações diferencia-se evasão de acordo com os períodos médios para conclusão do curso e períodos anuais (LOBO, 2007); bem como identificam-se como evasão as situações de desistência definitiva após determinado contato com o curso (Sandro J. Rigo; Silvio C. Cazella; Wagner Cambruzzi, 2012, p. 170)

³ Este estudo optou por utilizar a escrita feminista; por isso, todas as autoras e autores são citados pelos nomes completos.

indivíduo trans, isto é, as relações de poder e dominações impostas à sociedade que interferem no processo de humanização, desqualificando o indivíduo, moldando-o conforme os interesses hegemônicos⁴ e heteronormativos perpetuados sob a ótica da biopolítica. Conforme salienta Jaqueline Gomes de Jesus

Ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão de gênero. Logo o conceito básico para entendermos homens e mulheres é o de gênero. Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a formação genital, mais a auto – percepção e forma como a pessoa se expressa socialmente (2012, p. 8).

A escola é um importante espaço social, pois, para além das disciplinas teóricas fundamentais, é nessa instituição que ocorre uma boa parte da socialização de crianças, jovens e adultos para com seus pares. Conforme salienta Ricardo Desidério:

A questão sexual não pode ser desvinculada da transformação social, que precisa ser percebida como processo, em uma perspectiva dialética, ou seja, em um contexto em que verdades, ideias, visões de mundo, experiências e vivências não são absolutas. Assim, a proposta de Educação Sexual é toda ação que envolve a aprendizagem sobre

⁴ [...] a Hegemonia se realiza a partir de um conjunto de conteúdos que contemplam normas e valores da ideologia, constroem generalizações, que permitem à práxis política o ultrapassar o imediato sentido de classe e transforma-se num momento socialmente universal, ou seja, em um ambiente hegemônico não existem antagonismos na representação de um “real” orientado por interesses todas as situações são tomadas como absolutas. Para que essas ‘generalizações’ sejam possíveis sem a necessidade do exercício do poder explícito e da coerção são necessárias alianças realizadas a partir de um contrato que tem como base a dinâmica das escolas culturais, em que são buscados os elementos organizadores (THOMPSON, [199-?], p. 18, grifo do autor).

sexualidade humana, que esteja inserida em contexto histórico-cultural e que permita a busca por sentimentos, valores, emoções e atitudes frente a vida sexual (2014, p. 88).

Desse modo, a escola atua como formadora de cidadãos e, enquanto importante espaço de socialização e fundamental na formação da cidadania, deve colaborar para o respeito à diversidade humana. Assim, em sua busca para que ocorra o aprendizado desse respeito, deve buscar, mediante suas disciplinas, trabalhar as questões de gênero e sexualidade, desde a primeira infância. Para Rogério Diniz Junqueira:

A escola não pode servir como estratégia de exclusão, ao contrário, de inclusão provendo a formação dos cidadãos em termos de direitos e deveres. Entre estes deveres, tem-se o instituído pela Constituição, o direito à igualdade de todos, independente da orientação do desejo sexual e do gênero. (2009, p.62).

Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (1998), ao falar sobre gênero, aponta que, em um sentido específico e particular, ao qual ela se refere, o gênero não aparece no *Dicionário Aurélio*, mas suas palavras podem significar muitas coisas, sendo essas, na realidade, fugidias, instáveis, com múltiplos apelos. Segundo Raewyn Connell (1995), ao se referir ao conceito de gênero, a prática social se dirige aos corpos. Guacira Lopes Louro (1998) afirma que, no que tange ao conceito de gênero, refere-se: “[...] ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas [...] como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Guacira Lopes Louro, 1998, p. 23).

Conforme Guacira Lopes Louro, em seu livro intitulado *Gênero, Sexualidade e Educação* (1998), o conceito de gênero passa a ser utilizado como um apelo relacional, já que se constrói no âmbito das relações sociais. A autora afirma, ainda, que

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (Guacira Lopes Louro, 1998, p.22).

Dessa maneira, segundo Gisele Monteiro Gagliotto (2009), a sexualidade é uma das dimensões humanas mais complexas, tendo em vista que é concebida por “[...] um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais).” (2009, p.18). Segundo Yara de Paula Seffner e Fernando Picchetti:

No caso particular das identidades de gênero e sexualidade, tivemos uma explosão de visibilidade, que vai das paradas de orgulho até as novelas, passando pela presença cotidiana, em todos os ambientes, de sujeitos que assumem suas preferências de gênero e sexualidade. Numa importante reviravolta em relação aos tempos passados, sujeitos de gênero e sexo, que antes eram narrados pela voz de alguns profissionais – psicólogos, médicos, enfermeiras, juízes, assistentes sociais, pedagogas – passaram a dizer de si, a serem protagonistas de suas vidas, negociando com as instâncias que antes detinham o poder

de lhes representar. A luta pela conquista de direitos iguais ao que desfrutam os que seguem a heterossexualidade também traz reviravoltas nos modos tradicionais de hierarquizar as pessoas que “fogem” à norma em matéria de gênero e sexo. (2014, p.69).

Dentro das escolas, não é difícil perceber que existe uma naturalização relativa aos preconceitos de gênero e orientação sexual, pois é comum, para alguns educadores, aceitar atitudes que produzem e reproduzem preconceitos, por meio de comentários e "brincadeiras" de cunho ofensivo. Em sua passagem pela escola, Leidiane Santana (2019) afirma:

Inúmeras vezes, senti preconceito em relação à minha orientação sexual se manifestando nos (as) profissionais das escolas em que fazia estágios. Um espaço que deveria ensinar sobre respeito, me ensinou que ainda temos muito a caminhar na direção de uma sociedade que respeita a diversidade sexual. (2019, p.10).

Com base nesse relato, percebe-se a urgência em trabalhar as questões de gênero e sexualidade, não apenas no âmbito escolar, com crianças, jovens e adultos, mas também na formação de docentes, sendo necessário que os futuros profissionais da área educacional tenham uma formação acadêmica com “[...] os referenciais teóricos, históricos, antropológicos e educacionais, para desenvolver uma didática da sexualidade” (Gisele Monteiro Gagliotto, 2009, p.18).

A escola, enquanto meio no qual se reproduzem os discursos vigentes na sociedade, acaba por reproduzir as normas de gênero e de sexualidade, de modo que, com poucas exceções, as instituições escolares, em sua grande maioria, “[...]”

desconsideram e repudiam todos aqueles e aquelas que fogem do que lhes foi previamente estabelecido." (Leidiane Santana, 2019, p.13). De acordo com Rogério Diniz Junqueira:

Em suma, a vigilância de gênero cumpre um papel central na pedagogia do armário, construída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão (2013, p.486).

Sendo assim, é preciso a compreensão de que gênero "[...] é uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural com base nas diferenças sexuais percebidas." (Marília Pinto Carvalho, *et. al.*, 2009, p.18). Logo, é necessário compreender, também, que a sexualidade se trata de uma identidade, e essa se constitui por meio dos modos como os sujeitos vivem sua sexualidade, isto é, as práticas de sexualidade, e estas, conforme Guacira Lopes Louro (1998),

[...] se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (1998, p. 26).

Segundo Joan Scott (1995, p.75), "[...] com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.”

Entretanto mulheres (cis ou trans) e homens (cis ou trans) são diferentes uns dos outros, tendo em vista que todo ser humano é diferente um do outro de acordo com suas subjetividades e vive de maneiras diferentes. Conforme explica Jaqueline Gomes de Jesus:

Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. [...] nem todas as pessoas são assim, porque, repetindo, há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos pessoas não-cisgênero, as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero ou trans (2012, p.10).

O tratamento desigual atribuído ao gênero é um modo de estereótipo, o qual segundo Marília Pinto Carvalho et al. (2009), trata-se de uma representação simplista e simplificadora, exagerada, parcial, de caráter negativo, que prejudica um grupo e é resistente à correção mediante a evidência empírica e o discurso lógico. Segundo Débora Britzman:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para

ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não (grifos da autora). (1996, p. 74).

Portanto, é por meio dos estudos acerca das questões da sexualidade humana e de gênero que se pode naturalizar tais relações, tornando mais fácil o trabalho docente e desnaturalizando o silêncio relacionado aos aspectos de sexualidade humana no espaço escolar. Nesse sentido, Gisele Monteiro Gagliotto afirma que:

[...] a modernidade produziu uma nova síntese da Sexualidade, tendo como concepção predominante a perspectiva médico-higienista que se preocupou sobremaneira com a descrição e constituição anatômica e fisiológica dos órgãos sexuais, suas funções procriativas e doenças sexualmente transmissíveis. (2009, p. 46).

Assim, tratar de gênero e sexualidade no espaço escolar significa incluir os assuntos referentes a esse espaço como tema no currículo, abordando conteúdos que se encontram nas diretrizes curriculares, não sendo, portanto, obrigatória a criação de uma disciplina de Educação Sexual especificamente para que haja a abordagem da problemática. Fernando Teixeira explica:

A educação sexual apareceu oficialmente no currículo das escolas através dos Temas Transversais dos PCN, na justificativa de que é natural temas ligados à sexualidade aflorarem na mente das crianças e dos/das adolescentes. Sendo assim, a escola precisava oferecer aos/às alunos/as uma intervenção pedagógica que pudesse transmitir

informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo valores, posturas, crenças, tabus. Ribeiro (2007) salienta, no entanto, que com a justificativa de implantação da Orientação Sexual, através de suas proposições e de seus discursos que normatizam a sexualidade, foi utilizada uma estratégia de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada, que vem atuando como uma estratégia regulamentadora da sexualidade, através de uma tecnologia de poder chamada biopolítica. (2014, p.103)

É nítido, porém, que a escola, desde seus primórdios, foi responsabilizada pela separação dos sujeitos, que adentram ou não seus espaços. Conforme Guacira Lopes Louro (1998, p. 57), "A escola que nos foi legada [...] começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela [...] fez diferente para os ricos e para os pobres e [...] separou os meninos das meninas." Rogério Diniz Junqueira, argumenta que:

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses dois conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um, ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito à nossa sexualidade. Para ser "homem" alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com

meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acoessar sexualmente as mulheres? (2013, p.487).

É justamente dessa separação que surgem os meios de manifestação preconceituosa contra homens e mulheres que não se enquadram nos determinantes sociais. Os estereótipos ligados ao gênero são dados como naturais, mesmo quando não ocorre nenhum argumento que, de fato, os justifique. Neste sentido Rogério Diniz Junqueira alerta que:

O preconceito e a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais masculinos ou femininos e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam significativamente, sobretudo, em relação a transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à pedagogia do armário. Situadas nos patamares inferiores da estratificação sexual, veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral. Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade (2013, p.491).

Esse é um dos principais motivos de se trabalhar, nas escolas, as questões de gênero e, por consequência, a sexualidade, pois são evidentes os problemas que derivam da construção social feita desses aspectos. Um desses problemas é a violência de gênero, cuja desconstrução é de extrema urgência.

Sobre esse ponto, Heleieth Saffioti discorre que:

Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo esta necessidade de fazer uso da violência. (2001, p. 115).

Isso não significa, entretanto, que a violência de gênero não possa ocorrer por parte de mulheres para com seus maridos ou companheiros. Mas, geralmente, no que se refere ao percurso histórico brasileiro, no âmbito jurídico, tal violência é, majoritariamente, relacionada à agressividade dos homens, o que se equipara à contextualização social, atribuída aos e às mulheres historicamente, de que eles são concebidos como sujeitos agressivos e elas, como seres pacíficos (Heleieth Saffioti, 1987).

É possível pensar as identidades de gênero de forma semelhante, pois estas se constroem e se transformam cotidianamente e de modo contínuo, sendo, em suas relações sociais, na abordagem dos diferentes discursos, símbolos, nas diversas representações e variadas práticas, que os sujeitos se constroem como masculinos ou

femininos, por meio de arranjos e desarranjos, e constituem seus lugares sociais, suas disposições, seus modos de ser e de estar no mundo (Guacira Lopes Louro, 1998).

A pesquisa se justifica considerando-se que as questões de gênero e sexualidade são fundamentais para o processo de humanização, bem como para a emancipação política e humana do indivíduo, uma vez que a escola sustentada por bases normativas disciplina e desqualifica os seres de acordo com a sua identidade de gênero. Os indivíduos que não se enquadram no padrão heteronormativo sofrem um processo de exclusão, ficam à margem da sociedade e se tornam corpos abjetos diante da sociedade moderna (Judith Butler, 2012). Por isso, para Jaqueline Gomes de Jesus:

No Brasil, ainda não há consenso sobre o termo, vale ressaltar. Há quem se considere transgênero, como uma categoria à parte das pessoas travestis e transexuais. Existem ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, não há consenso quanto a como dominá-las. Alguns utilizam o termo *queer*, outros, a antiga denominação “andrógino”, ou reutilizam a palavra transgênero. [...] historicamente, a população transgênero ou trans é estigmatizada, marginalizada e perseguida, devido à crença na sua anormalidade decorrente da crença de que o “natural” é que o gênero atribuído ao nascimento seja aquele com o qual as pessoas se identificam e, portanto, espera-se que elas se comportem de acordo com o que se julga ser o “adequado” para esse ou aquele gênero. Entretanto, a variedade de experiências humanas sobre como se identificar a partir de seu corpo mostra que essa ideia é falaciosa, especialmente em relação as pessoas trans, que mostram ser possível haver homens com vagina e mulheres com pênis. Em nosso país, o espaço reservado a

homens e mulheres transexuais e a travestis, é o da exclusão extrema, sem acesso a direitos civis básicos sequer ao reconhecimento de sua identidade. São cidadãs e cidadãos que ainda têm de lutar muito para terem garantidos os seus direitos fundamentais, tais como o direito a vida, ameaçado cotidianamente (2012, p. 12).

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é compreender como se desenvolve o processo educacional de alunos transexuais no ambiente escolar, sua (in) visibilidade e seus desdobramentos, e, conseqüentemente, investigar e os mecanismos adotados durante o processo de formação escolar de alunos transexuais; verificar os discursos de transfobia no ambiente escolar; desvelar de que forma a transfobia se fez presente no cotidiano escolar do sujeito, bem como, contribuir para a construção de conhecimento teórico-prático e científico acerca das questões que envolvem o alunado trans.

O primeiro capítulo constitui um apanhado teórico acerca dos processos políticos, históricos e culturais que culminaram no desenvolvimento da *Scencia Sexualis*, uma ferramenta essencial para o sucesso da biopolítica, no controle, classificação e hierarquização dos corpos, e, conseqüentemente, sua valorização ou abjeção.

No segundo capítulo, é feito um breve traçado das identidades gênero-divergentes relatado na literatura. É comum, na atualidade, a ideia perpassada de senso comum de que a transexualidade se trata de “fenômeno atual”, logo, intenção desse capítulo é evidenciar de que maneira, velada ou aberta, a sociedade sempre conviveu com identidades gênero-divergentes.

O terceiro capítulo efetua uma discussão em torno do conceito de “corpo objeto”, elaborado por Judith Butler. Segundo a autora, trata-se de corpos que não são considerados essenciais, corpos cuja existência tem uma desvalorização em função dos

marcadores sociais imbuídos no processo de subjetivação de cada indivíduo.

O quarto capítulo corresponde a estética da existência, trazendo ideias centrais desse conceito, evidenciando uma nova forma de fazer único.

O capítulo quinto discute a evasão escolar de estudantes brasileiros e suas causas intraescolares e extraescolares, comparando, posteriormente, aos possíveis motivos, descritos na literatura de autoras e autores que discorram sobre o tema, que dificultam a vivência escolar dos alunos transexuais.

O sexto e último capítulo trata da análise de conteúdo recurso utilizado procedimentos na coleta e análise dos dados descritos nos resultados e discussões.

2 DISCIPLINAMENTO DA SEXUALIDADE

*Brasil, país que mais mata pessoas trans
Espero que a estatística não suba amanhã
Me diz, por que o jeito de alguém te incomoda?
Foda-se se te incomoda
É meu corpo, e a minha história*

*E sobre a minha carne, cê não tem autoridade
Não seja mais um covarde, de zero mentalidade
Seja inteligente, abra a sua mente
O mundo é de todos, não seja prepotente*

*Seja gay, seja trans, negro ou oriental
Coração que pulsa no peito é de igual pra igual
O individual de cada um não se discute
Seja elevado, busque altitude*

*Zé povinho falou: Vai fazer a sobrancelha
Dar um trato no cabelo e mudar sua aparência
Eu acho que é mulher, eu acho que é um homem
Eu acho que cê tem que vestir esse uniforme – Triz.*

Para compreender a atual configuração da sociedade e das movimentações político-sociais que se apresentam, é preciso considerar o curso dos acontecimentos históricos que se sucederam e determinaram a forma como os sujeitos se relacionam na sociedade atualmente. De acordo com João Maria da Gama Berquó (1887, p. 1), “História é a ciência que tem por fim tratar dos acontecimentos notáveis da vida da humanidade e estudar as leis que presidem o progresso e decadência das sociedades humanas.”

Ao tentar compreender os percursos elaborados no plano da materialidade da civilização ocidental, esbarramos em um complexo de emaranhados de sentimentos e ações que permeiam as relações dos indivíduos inseridos em uma cultura coletiva que

denominamos “civilização”. Portanto, ao explorar essas questões, pretende-se fazer um apanhado histórico e teórico. A “[...] história tem por objeto narrar metodicamente os fatos notáveis sucedidos nas sociedades humanas civilizadas procurando deduzir metodicamente tanto quanto possível as relações que os ligam” (Bruna Benevides, 1912, p. 4), a fim de se compreender e questionar quais são os mecanismos de produção de regimes de verdades e de controle que foram incorporados pela sociedade e quais são suas influências no processo de evasão dos estudantes transexuais do estado do Paraná.

As origens das civilizações ocidentais envolvem um longo caminho até culminar na contemporaneidade, de modo que a sexualidade não é um dado natural da humanidade; ela representa, na verdade, um conjunto de técnicas construídas na cultura ao longo da trajetória da civilização. Dessa forma, partiremos do pressuposto de que ela pode ser flexível e modificada para atender aos interesses do sistema político, econômico e disciplinar. Para Berenice Bento:

A norma de gênero repete que somos o que nossas genitálias informam. Esse sistema, fundamentado na diferença sexual, nos faz acreditar que deve haver uma concordância entre gênero, sexualidade e corpo. Vagina-mulher-emoção-maternidade-procriação heterossexualidade; pênis-homem-racional paternidade-procriação-heterossexualidade. As instituições estão aí, normatizando, policiando, vigiando os possíveis deslizes, os deslocamentos. Mas os deslocamentos existem. Apresentam-se. (2006, p. 13).

Nesse horizonte, redimensiona-se a discussão acerca do conceito da sexualidade, a qual não se limita e não se esgota unicamente em uma atração física entre pessoas, bem como não se restringe apenas ao aparelho genital das pessoas, mas envolve um

repertório vasto de possibilidade que incluem componentes físicos, afetivos, intelectuais e socioculturais. Tais características fazem a sexualidade humana ser única e diferente da dos demais animais da natureza. Como afirma Judith Butler (2003, p. 195), “Se a verdade interna do sujeito é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros, nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade”. Segundo o autor francês Paul Preciado,

O sexo, como órgão e prática, não é nem um lugar biológico preciso nem uma pulsão natural a natureza humana é um efeito da tecnologia de dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros”. (2017, p. 25).

Dessa forma, buscamos compreender o conceito de verticalidade das relações de gênero presente no campo da materialidade das relações humanas, visto que, ao recorrermos à História, encontramos diversas maneiras de expressar a sexualidade e o gênero que se distanciam da política de sexualidade e gênero naturalizada e instituída como verdade. “A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos jovens passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (Michel Foucault, 1993, p. 32).

A nova configuração da sociedade exigiu novas práticas de disciplina do corpo, conseqüentemente, essa nova formulação do cidadão com direitos civis e igualitários entre todos os membros da sociedade não foi suficiente ou efetiva para cessar a objeção em relação aos corpos que a sociedade coisifica como corpos abjetos (Judith Butler, 1993).

[...] o que frequentemente acaba acontecendo é que as pessoas apresentam teorias abstratas sobre coisas do tipo da abjeção, depois dão exemplos, e então os exemplos se tornam normativos de todo o resto. O processo se torna paradigmático e acaba por produzir suas próprias exclusões. (Judith Butler, 1993, 16).

Logo, compreendemos que esse processo passa por um sistema de classificação hierárquico, na medida em que as classificações vão sendo atribuídas aos sujeitos, uma série de discursos médicos patológicos e pedagógicos se apresentam como alternativas correccionais para se adequar aos padrões de comportamento, trabalho e consumo. Judith Butler argumenta “[...] prevenindo qualquer mal-entendido antecipado: o abjeto para mim não restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante” (1993, p.161).

O corpo, portanto, nunca assume um papel neutro. Os corpos abjetos existem a despeito da negação ontológica que os performátiza imateriais, ilegítimos e ininteligíveis. Assim podemos dizer que sujeitos construídos discursiva e performaticamente, definem os limites de sua própria condição ontológica constituindo-se não sujeitos, situados em um lugar não limiar da própria regra que estrutura a vida social de uma determinada matriz cultural. Esses corpos abjetos e excluídos, mostram os limites daquilo que existe, sendo seu exterior, eles são a moldura da normalidade enquadrada, assombrando suas fronteiras com a possibilidade de quem sabe, um

dia passem a “existir”. Eles não são a constante possibilidade de retorno do estranho, daquele duplo que nos assombra. Ao não se enquadrarem em uma determinada normal social, são alocados à abjeção e tem a materialidade de seus corpos ameaçada socialmente, suas vidas se tornam frágeis e precárias, pois são consideradas menos humanas, aberrações de uma humanidade que se pretendia ser saudável e perfeita. Tornam-se vidas não passíveis de serem vividas. (Tiago da Silva Porto, 2016, p. 163).

O ideal ético de cidadania plena de homem – homem racional-homem moral-pensamento científico – é incompatível com os processos de hierarquia presentes no ideário de diferenças. “[...] o fato de projetarmos a ‘nós mesmo’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo e na cultura” (Stuart Hall, 2015, p.11). Nesse sentido, Michel Foucault exemplifica: “[...] tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado, a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado e excluído”. (2009, p.83). Para Paul Preciado:

Os papéis e as práticas sexuais, que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino, são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro. [...] O processo de criação da diferença sexual é uma operação tecnológica de redução que consiste em extrair determinadas partes de um corpo e isolá-las para fazer delas

significantes sexuais. Os homens e as mulheres são construções metonímicas do sistema heterossexual de produção e reprodução que autoriza sujeição das mulheres como força de trabalho sexual e como meio de reprodução. Essa exploração é estrutural, e os benefícios sexuais que homens e mulheres heterossexuais extraem dela, obrigam a reduzir a superfície erótica aos órgãos sexuais reprodutivos e a privilegiar o pênis como o único centro mecânico de produção do impulso sexual. (2017, p. 26).

Considerando os fatos citados acima, essa problemática suscita questões morais com uma notável carga de valores advindos do conservadorismo patriarcal burguês, que vê na sexualidade unicamente a possibilidade de reprodução da espécie, controlada por um discurso monogâmico e heteronormativo. “Na teoria Foucaultiana ‘discurso’ não é só outra palavra de fala, mas uma prática material situada historicamente que produz relação de poder. [...] Assim, o discurso da medicina produz práticas e saberes de poder específico” (Tamsin Spargo, 2017, p. 52). O sistema heteronormativo tem como princípio a operação do poder pelo estabelecimento de normas, descrevendo “[...] a tendência do sistema sexo-gênero ocidental contemporâneo de enxergar as relações heterossexuais como a norma, e todas as outras formas de comportamento sexual como desvio dessa norma” (Tamsin Spargo, 2017, p. 52). Para Leticia Lanz:

A partir da diferença sexual que define os seres humanos como machos e fêmeas, cultura constrói discursos normatizadores da conduta social e política dos indivíduos, centrados no seu sexo. Sob esse enfoque, ser mulher é ter se tornado mulher, forçando o corpo a corresponder a um modelo histórico de mulher, induzir o corpo a

tornar-se um espelho da cultura, materializando-se a se mesmo dentro das condições, limites e possibilidades historicamente recriado e permanentemente repetido pela pessoa (2015, p.64).

A posição imposta às mulheres no âmbito dessas normas sociais a coloca disponível para uma reprodução sexual “[...] aparentemente confinada à natureza e ao corpo das mulheres, esta ‘contaminado’ desde o começo pelas tecnologias culturais, tais como as práticas específicas da sexualidade, os regimes de contracepção e de aborto, os tratamentos médicos e religiosos do parto” (Paul Preciado, 2017, p. 150). Desde a elaboração, a aplicação dessas tecnologias discursivas passa por um processo de naturalização do ideário feminino, visando à manutenção da capacidade reprodutiva feminina e atribuindo às mulheres os deveres morais e sociais da reprodução. “Essa “naturalização” do gênero tem sido historicamente o mecanismo de coerção social mediante o qual a sociedade impõe as suas regras e expectativas de desempenho aos seus membros fazendo-os crer trata-se de inexoráveis disposições da natureza” (Leticia Lanz, 2015).

Centrando a figura do homem cis heteronormativo como superior, “[...] a (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através das operações constantes de repetição e recitação dos códigos (masculinos e femininos) socialmente investidos como naturais (Paul Preciado, 2017, p. 26)”. O termo “cisgênero” refere-se à pessoa cuja identidade de gênero encontra-se em consonância com o gênero que lhe é atribuído socialmente a partir da estrutura biológica binária. De acordo com a autora Jaqueline Gomes de Jesus, trata-se de “[...] um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que

lhes foi determinado no momento de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgêneros” (2012). Segundo Leticia Lanz:

Apesar dos registros históricos mostrarem que cada sociedade em cada lugar e época, institui e obriga as pessoas a seguir normas de comportamento e a desempenhar papéis sociais com base no seu sexo genital de nascimento, e mesmo a despeito das inúmeras pesquisas na área da biologia já terem mostrado que o comportamento humano é muito mais socialmente aprendido do que geneticamente herdado, a maior parte das pessoas continua acreditando que atributos como a agressividade masculina ou o “dom feminino natural” para cuidar de pessoas derivam diretamente da genética do macho e da fêmea. Na realidade, é a sociedade que, desde a mais tenra infância, treina os homens para serem agressivos e as mulheres para serem cuidadoras. (2015, p. 54).

Sob o prisma da conservação do poder, o dispositivo sexual constitui um “[...] conjunto de discursos, ditos e não ditos, presentes em diversas áreas, tais como: instituições, leis, administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas e pedagógicas com ‘uma função estratégica dominante’” (Michel Foucault, 1988, p.244) que incide diretamente nas categorias de sexo, sexualidade e gênero, seu saber e seu poder. Trata-se de tecnologias que operam no campo da biopolítica, consistindo em um sistema de gestão ultracomplexo responsável por criar padrões de normalidade. “A biopolítica tem como seu objeto a população de homens viventes e os fenômenos naturais a ela subjacentes. Regula e intervém sobre as taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, longevidade” (Juliana Aparecida de Oliveira Camilo, Rafael

Nogueira Furtado, 2016, p.37). Em suma “Biopoder é a síntese de estratégias de poder – controle do corpo das espécies – que se mantiveram separadas até o século XVIII e que foram reunidas no século XIX para formar o que Foucault chama de “tecnologia de poder que ainda caracterizam nossa situação atual” (Hubert Rabinow, Paul Dreyfus, 2010, p. 149).

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (Michel Foucault, 1989, p. 82).

“O gênero em si é um tipo de imitação para o qual não existe nenhum original; de fato, é uma espécie de imitação que produz a própria noção do original como um efeito e consequência da própria imitação” (Judith Butler, 2004, p. 127). Nesses termos, o sexo é limitado ao heterossexual, reduzido as práticas a zonas erógenas fragmentadas no corpo, não explorando todo o potencial de prazer. Esse sistema se baseia no binário (feminino e masculino) a partir da diferença biológica, gerando expectativas e regulações de comportamento de acordo com o gênero. “[...] o ato de etiquetar o outro como diferente e inferior tem por função definir-nos, por comparação, como superiores. [...] Quando passamos da ideia a ação, isto é, quando não apenas dizemos que o outro é inferior, mas agimos como se fato ele o fosse” (Jaime Pinsky, 2001, p.21). Conforme esclarece Mariano Daquino:

[...] o discurso dominante postula que o normal são aquelas identidades não trans, segregando nessa afirmação a singularidade do

não-todo que representam as identidades transexuais, com o risco do que uma afirmação desse tipo possa implicar em termos segregativos, políticos e clínicos (2019, p.75).

A elaboração da genealogia⁵ por Michel Foucault permitiu o questionamento da universalidade dos regimes de “verdade”. “Os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e respondam a certos critérios de estilo” (Michel Foucault, 1994, p 15). De acordo, com Rogerio Faé:

A genealogia escuta a história, prestando atenção a seus acasos e suas descontinuidades, pois se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, ou melhor, a suposta essência foi deliberadamente construída, a partir de situações específicas, contextualizadas histórica e socialmente. A própria razão nasceu do acaso, da paixão dos cientistas, de sua busca incessante da verdade, de suas discussões fanáticas, enfim de sua vontade de saber e de sua necessidade em suprimir as paixões. O que da forma a todas as coisas emergentes não é uma suposta identidade baseada na origem, mas a discórdia existente entre as coisas (2004, p. 413).

Podemos reduzir esse tema a duas grandes questões essenciais: o controle do corpo e as medidas disciplinares para garantir o sucesso do sistema. “[...] a disciplina procede através da organização dos indivíduos no espaço, e, portanto, exige um

⁵ Genealogia é o termo-chave de Foucault, derivado de Nietzsche, para definir uma investigação do desenvolvimento dos discursos, que se concentra não na continuidade ou na progressão linear, mas no que é específico, relacional e descontínuo. A genealogia foi interpretada por Judith Butler como algo que delinea a instalação e o modo de funcionamento de falsos universais (Tamsin Spargo, 2017, p. 53).

fechamento específico do espaço” (Hubert Rabinow, Paul Dreyfus, 2010, p.171). Em resumo, o controle do corpo requer um sistema complexo variável que muda de acordo com as novas tecnologias e exigências do mercado, o qual se utiliza das intuições e dos seres humanos para propagar e vigiar os corpos dóceis. Michel Foucault explica:

[...] em uma época em que o capitalismo industrial começava a recensear suas necessidades de mão-de-obra, a doença tomou uma dimensão social: a manutenção da cura, a assistência aos doentes pobres, a pesquisa das causas e dos focos patogênicos tornaram-se um encargo coletivo que o Estado devia, por um lado, assumir e, por outro, supervisionar. Daí resulta a valoração do corpo como instrumento de trabalho, o cuidado de racionalizar a medicina pelo modelo das outras ciências, os esforços para manter o nível de saúde de uma população, o cuidado com a terapêutica, a manutenção de seus efeitos, o registro dos fenômenos de longa duração (2009, 183).

2.1 SCENCIA SEXUALIS A SERVIÇO DA BIOPOLÍTICA

As práticas disciplinares referem-se às sanções e limitações que a sociedade e seus indivíduos impõem aos sujeitos que se desviam do caminho natural binário forjado nos discursos verbais como sendo a norma da natureza ou o ideal a ser atingido. “A partir do século XIX as confissões foram cooptadas pelos meios científicos, passando a fazer parte de todo um aparato ‘preocupado’ com a saúde sexual da sociedade burguesa, como mais um dos procedimentos para a produção da verdade” (Celia Regina Vieira de Souza-Leite, Maria Alves de Toledo Bruns, 2012, p. 31).

Nesse sentido, compreende-se que humanidade tem como princípio comum a busca pela felicidade por meio dos prazeres, porém essa necessidade instintual entra em conflito quando, para adentrar a vida social, o ser humano é levado a renunciar a esse prazer ou a experimentá-lo de forma reduzida. “A partir da exigência social, desenvolvemos o princípio de realidade, que é justamente o que nos causa sofrimento, infelicidade e desprazer” (Celia Regina Vieira de Souza-Leite, Maria Alves de Toledo Bruns, 2012, p. 20).

Ao intervir na natureza, a civilização alterou o curso dos acontecimentos, e, frutos da capacidade imaginativa dos seres humanos, técnicas e ferramentas foram criadas a fim de melhorar a qualidade de vida obtida hoje na contemporaneidade, por meio de uma gama de tecnologias superdesenvolvidas, derivadas da terceira revolução tecnológica. Todavia, é válido ressaltar que as ciências e as tecnologias que dela derivaram podem vir a ser usadas como ferramentas de extermínio dos humanos. “O uso das novas tecnologias são ainda objeto de disputa no que tange à arquitetura mundial das redes e à sua regulação” (Sandra Rodrigues Braga, Vânia Vlach, 2004).

Para Wayne Morrison:

A perfeita organização da moderna rede ferroviária europeia levava um tipo de matéria prima para as fabricas. E o fazia como se transportasse outro tipo de carga. Nas câmeras de gás, as vítimas inalavam um gás venenoso que em geral provinha de capsulas de ácido cianídrico produzidas pela indústria química alemã avançada. Engenheiros projetaram crematórios; administradores conceberam o sistema burocrático que funcionava com um dinamismo e uma eficiência que deixaria com inveja nações mais atrasadas. O próprio plano geral era um reflexo do moderno espírito científico às avessas.

O que ali se via era nada menos que um gigantesco esquema de engenharia social. (2006, p. 367).

Sendo assim, não podemos apontar para um referencial natural, a começar pelas concepções de corpo e de natureza, que são definidas por meio de processos culturais de criação, transformação e historicidade; logo, conseqüente ao processo de biopolítica, os corpos só ganham sentido socialmente, pois é a partir de marcadores instituídos na cultura que são estabelecidos e decodificados os padrões de gênero a serem seguidos (Guacira Lopes Louro, 2000, p. 04).

Em suma, essa hierarquização dos gêneros se apoia no fato de que a criança pode vir a ser um artefato biopolítico do estado de controle e vigilância (Paul Preciado, 2017). “[...] Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimento tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações” (Michel Foucault, 2009, p. 164). Tamsin Spargo argumenta:

[...] mais sutil, da condição do poder como uma relação ao mesmo tempo de vigilância e de produção exige que pensemos além da lógica política convencional de dominação e resistência. As relações de poder não podem ser simplesmente destruídas ou invertidas. (2017, p.22).

Na sociedade, as diferenças de gênero não são produzidas biologicamente, mas se dão no campo cultural, em que são produzidos os regimes de verdade, os quais são incorporados pelos indivíduos, que, por sua vez, exercem uma vigilância sobre os

comportamentos e as expectativas produzidas nas categorias de classificação homem/mulher. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Michel Foucault, 2009, p. 164). Paul Preciado afirma que:

[...] o resultado de um dispositivo pedagógico terrível, o lugar onde se projetam todos os fantasmas, as justificativas que permite que o adulto naturalize a norma. A biopolítica** é vivípara e pedófila. A reprodução nacional depende disso. A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A Polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos como o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial. (2013, p. 2).

O sistema binário de gênero constitui um sistema de classificação de gênero, que utiliza, de forma distinta e opositiva, as classificações referentes a masculino (homem) e feminino (mulher), de acordo com a anatomia do órgão sexual correspondente à fêmea e ao macho na natureza. “O aspecto simbólico dos gêneros passou a ser fortemente demarcado na concretude do corpo” (João Paulo Zerbinati, Maria Alves Toledo Bruns, 2018, p. 25).

Portanto, a sexualidade é uma construção histórica, política e social assumida por particularidades subjetivas, arquitetada com mensagens sutis durante a criação das

crianças, delimitando a trajetória dessas crianças em expectativas normativas. “[...] a ideia de gênero estava totalmente embutida e ‘naturalizada’ no conceito de sexo genital ou biológico como, aliás ainda continua considerando-se a resistência e a dificuldade da ‘sabedoria popular’ em rever os seus conceitos sobre sexo” (Leticia Lanz, 2015, p. 40). Esse hábito se baseia em um conjunto binário que obedece ao sistema de classificação a partir do órgão anatômico.

As categorias de Gênero já estão previamente definidas pela sociedade e as pessoas devem se encaixar nelas em função do seu sexo biológico. As diferenças de gênero surgem porque homens e mulheres são socializados em diferentes papéis, dentro de uma hierarquia que ainda mantém o homem no topo da pirâmide social. as categorias de Gênero (homem e mulher ou masculino e feminino) não são, portanto, categorias naturalmente existentes na natureza, mas categorias inventadas, modeladas e permanentemente reforçadas pela sociedade: é socialmente que os corpos ganham sentido. (Leticia Lanz, 2015, p. 55).

E que não devem ser assumidas de forma verdadeira e imutável. “O conceito de gênero veio para desconstruir, desautorizar e combater a milenar visão essencialista de que as diferenças entre homens e mulheres, assim como o seu lugar político, já são determinadas biologicamente, junto com o sexo genital” (Leticia Lanz, 2015, p. 41).

Diante desse fenômeno atemporal, dirigimos nossa atenção para o puritanismo e suas consequências na formação moral e social da sociedade. Esse movimento surgiu após o século XVI, com a finalidade de modificar o pensamento e o comportamento pessoal e, assim, atingir um ideal moral de conduta. “[...] seria necessário ver no

puritanismo uma tomada de consciência coletiva, uma espécie de penitência; por esse motivo se teria prestado homenagem, durante algum modo, ao puritanismo mais do que ao verdadeiro pudor” (Jos Van Ussel, 1980, p. 22). Segundo Peter Brown:

As noções cristãs da sexualidade haviam tendido a apreciar o ser humano desligado do mundo físico. O *calor ganitalis*, o espírito abrasador destrelado no ato sexual, já não era tratado com a antiga reverência. A sexualidade não era encarada como uma energia cósmica que ligasse os seres humanos aos rebanhos férteis e às estrelas flamejantes. Nada é mais acentuado do que a severidade com que os bispos do Ocidente latino passaram a censurar as ocasiões em que se podia constatar que o animal e o humano se uniam. (1990 p.355).

“O cristianismo teria seguido uma tendencia puritana desde o século XVI, tornando-se, por isso, anti-sexual” (Jos Van Ussel, 1980, p. 22). Assim, o puritanismo se baseia em uma nova forma de constituir o humano, pregando a essência do caráter como fundamental, evitando ações que fugissem à normalidade da época. A partir do momento em que as pessoas passaram a se constituir com base em regras, a sexualidade passou a ser controlada por esse comportamento: “[...] essa tática consistia em cobrir tudo os véus, [e] teria conduzido a um secreto refinamento do pudor” (Jos Van Ussel, 1980, p. 22).

Dessa forma, o sexo e tudo o que dele se deriva foi considerado “imoral”; por conseguinte, falar sobre sexo se tornou um tabu⁶. Conforme Jos Van Ussel (1980, p.

⁶ Ação, objeto, pessoa e/ou lugar proibido por uma lei ou cultura. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário** da língua portuguesa.

25), “[...] os tabus podem impor restrições ao comportamento sexual; mas a origem, a intenção, qualidade e a observância dos tabus são de significação primordial.” Paulo Rennes Marçal Ribeiro afirma que:

[...] com o advento do puritanismo, é que houve mudanças no caráter, na moral e nos valores do homem europeu – notadamente o inglês – que se transformou gradativamente em um homem contido, regrado e controlado. (2005, p. 6).

Nessa esfera de segredos criada com relação ao sexo e à sexualidade, passa-se a haver mais controle, tendo o puritanismo como mediador durante três séculos, o qual foi empregado na colonização das Américas e se espalhou pelo mundo, e o inglês e a Inglaterra passaram a ter influência, fazendo com que o comportamento pessoal fosse regrado. Paulo Rennes Marçal Ribeiro argumenta:

O puritanismo espalhou-se pela Europa e chegou à América, mais precisamente nas colônias inglesas, que posteriormente deram origem aos Estados Unidos. Ele é importante para entender o caráter sexual de homens e mulheres ocidentais nos dias de hoje por dois motivos. O primeiro foi exatamente por cause de seu asceticismo, que facilitou a inserção, na Europa do século seguinte, de uma ideologia médico-social de controle, e comportamento sexuais. O segundo foi a ética moral da formulação de um rígido padrão de comportamento. Não havia mais lugar para sensualidade e o prazer sexual, que não estavam de acordo com a disciplina sugerida. Indivíduos formados sobre a

égide do puritanismo, portanto, indivíduos seguidores de normas e regras com facilidade, de conter as emoções. (2005, p. 6).

Diferentemente do que ocorria na Idade Média, em que “[...] as pessoas andavam nuas, homens e mulheres, tomavam banho juntos e, nos quadros, até os santos eram representados nus” (Paulo Rennes Marçal Ribeiro, 2005, p. 5), o comportamento dos humanos passa a ser regrado e contido, e os indivíduos dessa sociedade ideal da ética cristã deveriam abdicar de sua sexualidade a fim de agradar a Deus e se encaixar na nova doutrina do cristianismo. O puritanismo atingiu fortemente a classe burguesa, e os médicos desse século foram influenciados pelo pensamento puritano, passando, pois, a depreciar o erotismo e a nudez. James Cabral salienta que:

A moral dessa nova classe que aparecia pautava-se em valores opostos aos princípios morais mais essenciais do mundo feudal. No lugar do princípio de casta, surgia uma radical individualização, novo código da pequena família burguesa. A colaboração, uma das principais características da economia comunal, dava sinais de morte, e em seu lugar nascia a concorrência. [...] É o início de novas relações de produção, caracterizada pela exploração capitalista de um proletário assalariado. Camponeses arruinados por terem sido expulsos de suas terras, artesões esmagados pela concorrência, mercenários dos senhores feudais que ficaram desempregados e todos aqueles que fugiram da opressão feudal, livres, mas expropriados de seu meio de produção, vêm-se obrigados a vender sua força de trabalho para não morrer de fome. O burguês, que se originou da produção mercantil, compra esta força de trabalho, pois, para ele, tudo se compra e tudo se

vende. A partir daí o homem não só se escraviza no trabalho, como também se aliena nele. (2020, p. 128).

O capitalismo é influenciado por esse pensamento, de modo que seus valores são incorporados. No decorrer dos séculos, aumenta a repressão sexual, que se concretizará como forma de moral social, por meio de um método embasado na repressão puritana, até a Era Vitoriana no século XVIII que mostra a sexualidade em momentos de pouca liberdade. Com isso, confrontam-se “As ideias do velho puritanismo com as novas modas intelectuais, formando-se deste modo um novo sistema moral conveniente às ambições sociais geradas pelo vitorianismo” (James Cabral, 2020, p. 136).

O período vitoriano foi marcado por várias ações de caráter repressivo ao sexo, visto que este foi considerado pela Igreja e pelo saber médico da época como perverso e pecaminoso, como um desejo prejudicial à sociedade, devendo, portanto, ser controlado para o bem-estar da maioria. “Tratava-se de uma ideologia sexual repressora, que norteia o comportamento e as atitudes sexuais dos indivíduos a partir do século XIX, com reflexos importantes até dos dias de hoje” (Paulo Rennes Marçal Ribeiro, 2005, p. 7). De acordo, com Maria Andréia Loyola:

O erotismo deveria ser regulado pela exigência de reprodução da espécie e das ideias do amor de Deus e à família. É na medicina que a sexualidade termina por ser unificada como instinto biológico voltado para a reprodução da espécie e que todos os demais atributos ligados ao erotismo, desde sempre tidos como sexuais, passaram a ser submetidos a essa exigência primordial. A sexualidade é assim identificada com genitalidade e heterossexualidade. (1999, p. 32-33).

Tal mentalidade foi adotada pela burguesia, que considerava essas atitudes imorais, pertencentes a classes de baixo poder aquisitivo. Assim, a superioridade burguesa era provada por meio do controle sexual e da manutenção da moral e dos bons costumes, elaborados por meio desse código de repressão. “O ocidente foi então influenciado por uma ciência sexual que instiga o falar sobre sexo, visando o máximo de conhecimento sobre ele para controlá-lo” (Paulo Rennes Marçal Ribeiro, 2005, p. 8).

No final do século XX e início do século XXI, a herança médico-cultural do vitorianismo, aliada a um modo de vida consumista e individualista de uma sociedade capitalista e globalizada, nos lega uma concepção de sexualidade ainda limita, normatizada e geradora de culpa, angústias e ansiedade. Nós, indivíduos do século XXI, ainda sofremos as consequências desta moral anti-sexual, rígida, austera, contida que influenciou profundamente as atitudes em relação á sexualidade. É neste quadro que inserimos a questão da orientação sexual na escola. Quando levamos para escola a tentativa de trabalhar com a sexualidade, levamos junto, com essas propostas e projetos toda essa história de repressão e preconceitos. (2005, p. 8).

A evolução dessas estratégias de controle culminou na cultura Ocidental, o que Foucault (2013), denominou, em seu livro *História da Sexualidade I*, de *scientia sexualis*. Trata-se de um sistema de classificação elaborado a partir do discurso médico científico e de outras áreas das ciências, como a jurídica, a pedagógica e a psicologia, pautado no padrão de normalidade universalista. A partir do conceito de *scientia sexualis*, pessoas passaram a ser classificadas como “normais” e “anormais”, oposição

que criou uma espécie de diferença, fazendo com que indivíduos passassem a ser marginalizados de acordo com a sua classificação. “Do singular imperativo, que impõe cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça, incitam e extraem organizam e institucionalizam o discurso do sexo” (Michel Foucault, 2018, p. 37). Para Tamsin Spargo:

Scientia Sexualis: Termo com que Foucault define a transcrição do corpo, na cultura ocidental moderna, dentro dos discursos da sexualidade que produzem saberes tanto disciplinares quanto produtivos. Esses discursos têm força normatizadora e são legitimados por uma “vontade de verdade” científica. (2017, p.54).

Assim, a medicina da época se propunha a classificar o que era normal e o que era patológico. No âmago dessa ação, estão as heranças puritanas e seus valores morais, pensando a sexualidade a partir de uma concepção biológica, em que o sexo só deveria existir em caráter de reprodução, analogamente às ideias do cristianismo:

E criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. E Deus os abençoou, e Deus e lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai [...] (Gênesis, 1:27-28).

As relações com os erotismos passaram a ser vistos como inválidos, e as atitudes eróticas, como inviáveis ou passíveis de punição. A homossexualidade foi tachada como patologia, e práticas desviantes, assim como no século XVII, eram consideradas

pecaminosas. Porém, é somente no século XIX que essa visão passa a se fazer presente no discurso médico, o que intensificou tais ideias de diferenças entre os sujeitos. “É provável que o conceito de sexualidade tenha aparecido no século XIX, quando se reuniram num todo os componentes sexuais de numerosos comportamentos, porque o caráter sexual é um aspecto fragmentado do comportamento” (Jos Van Ussel, 1980, p. 23). De acordo com Michel Foucault

[...] segundo círculos cada vez mais estreitos, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. A causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso do sexo. Contudo, não devido a alguma propriedade natural, inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder imanescentes a tal discurso. (1980, p. 68-69).

Em contrapartida aos ideais do Ocidente, as culturas orientais tais quais as de países como China, Japão, Roma Antiga, Índia e países de matriz muçulmana do Oriente Médio empregaram como modelo para produzir a verdade do sexo o que Michel Foucault denominou *Ars Erotica*, forma de arte desenvolvida pela experiência dos indivíduos, sem classificar ou modelar um padrão fixo. Conforme argumenta Paulo Rennes (2005, p. 6), “[...] o capitalismo transformou a vida e a sociedade, introduziu um modo de vida, [...] o saber sexual, vinculado à ciência sexual europeia surgida a partir do século XIX, se opôs a uma arte erótica que, no oriente visava a satisfação e prazer sexual.”

2.2 CLASSIFICAÇÕES SEXUAIS PATOLOGIZANTES

As categorias de classificação da sexualidade são um produto cultural elaborado pelo homem nas culturas ocidentais, naturalizado na sociedade, e, como tal, esse fenômeno pode ser estudado pelas ciências humanas, a fim de desmistificar alguns paradoxos construídos por essa categorização, “[...] ao corpo transpassado pela mecânica de poder do ser vivo e ao suporte dos processos biológicos, [...] centrado exclusivamente no enunciado da lei e no efeito de obediência” (Michel Foucault, 1988, p. 96-152). “Católicos, protestantes, médicos, educadores, todos se aliavam para normatizar as atitudes e comportamentos sexuais através de postulados pseudocientíficos” (Paulo Rennes Marçal Ribeiro, 2005, p. 7). Jos Van Ussel salienta:

O comportamento para com a sexualidade depende, em geral da atitude observada perante a sensualidade, e o prazer e a natureza; depende também da concepção de mundo adotada. Se é positiva ou negativa, dirigida para este mundo ou para além, hedonista, epicurista ou ascética⁷. (1980, p.35).

“De fato, ele [o poder] atua através de mecanismos complexos superpostos – muitas vezes contraditórios – os quais produzem dominações oposições, subordinação e resistência” (Jeffrey Weeks, 1999, p. 54). A repressão partia da premissa de que o sexo só era moralmente aceito para fins de procriação, e todo o prazer oriundo de práticas que não se reservavam a esse sentindo tinha um caráter pecaminoso. “É preciso considerar que a sexualidade assume diferentes significados de acordo com a cultura na qual está inserida. Esses significados também variam dentro da mesma cultura, podendo

⁷ “Se combates todas tuas sensações, nada disporá de referência nem mesmo para discernir corretamente aquelas que julgas deveres ser rejeitas” (Epicuro de Samos, 2010, XXIII, p. 39).

deferir de acordo com ideologias, posturas e vivências sexuais [...]” (Maria Jaqueline Coelho Pinto, Maria Alves Toledo Bruns, 2003, p.37). Jos Van Ussel, expõe:

Quanto mais progride o aburguesamento, mais a sexualidade é reprimida. As classes superiores e inferiores só tardiamente ficaram expostas ao aburguesamento e, portanto, à repressão. Como o modo de comportamento burguês é posto como única moral, a burguesia não compreende o sistema de valores das outras classes e acha que são imorais. (1980, p. 30).

A partir da ciência médico-higienista, os comportamentos e a forma como os indivíduos se relacionavam erótico/afetivamente passaram a ser classificados. Nesse período, criam-se os termos “heterossexual” e “homossexual”, distinção que não existia na sociedade anteriormente a esse processo de classificação. Como afirma Michel Foucault, instaura-se a “[...] polícia do sexo: isto é, necessidade de ser regulado o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigo de uma proibição” (1887, p. 31), ou seja, por meio da confissão, o indivíduo não somente confessa, mas também coloca seu desejo à mercê do discurso de verdade, de modo a “fazer de seu desejo, de todo seu desejo, em discurso” (Michel Foucault, 1887, p. 27). Conforme explica Jeffrey Weeks

Antes do XIX, a “homossexualidade” existia, mais o (a) homossexual não. [...] embora a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedades, em todos os tempos, e tenha sido, sob diversas formas, aceita ou rejeitada, como parte dos costumes e dos e dos hábitos sociais dessas sociedades, somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma

categoria homossexual distintiva de uma e uma identidade a ela associada. (1999, p. 66).

Esse comportamento sexual foi classificado, catalogado e, até mesmo, proibido, por ser considerado imoral aos olhos da sociedade e seus preceitos morais e religiosos. “É preciso interrogar sobre perpetuação dessa violência simbólicas seus efeitos e sobre as resistências que lhe são postas” (Didier Eribon, 2008, p. 17). Luiz Mott corrobora que:

Com do fim do tribunal do Santo Ofício da Inquisição e a subsequente medicalização da homossexualidade, quando então se cunhou o termo “homossexual”, não mais os padres, os delegados de polícia passaram a reprimir os infelizes, e que chamavam de “pederastas”, sob alegação de atentado ao pudor e os bons costumes. Para justificar e racionalizar a perseguição policial, os cientistas da época inventaram teorias as mais estapafúrdias e terapias as mais cruéis (chegaram até a realizar implante de testículo de macaco nos indefesos “uranistas”), tendo como inspiração a mesma ideologia machista que obriga o homem ao desempenho de papéis sociais violentos, castrando-lhe sentimentos delicados, antagonizando maniqueisticamente o masculino e o feminino. Como magistralmente declarou a Dra. Hevelyn Hooker, respeitada psicóloga norte americana dos anos 1940, em vez de neutralidade científica, os médicos (e acrescento eu, os advogados, juristas e juízes) passaram à vil condição de “cães de guarda da moral dominante”, substituindo os inquisidores na repressão aos amantes do mesmo sexo. (2006, p. 510).

Sendo assim, por meio da categorização, a orientação heterossexual passou a ser tida como a natural aos olhos da sociedade, visto que, em seu cerne, estaria condicionada aos fins de reprodução. Já a homossexualidade ou qualquer prática desviante ao discurso normatizador passaram a ser vistas como comportamentos que feriam os bons costumes da sociedade e a moral religiosa e seus dogmas. Em consequência, os indivíduos que as praticavam poderiam sofrer as repressões e a violência da sociedade para se adequarem ao modelo estabelecido e naturalizado como destino imutável dos homens e mulheres.

A autora Guacira Lopes Louro (1997, p. 21) assevera que “[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, o que vai constituir, efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”. Neste sentido, Guacira Lopes Louro argumenta:

Tendo sido nomeados o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviantes, tornava-se necessário nomear também o sujeito e prática que eles haviam servido com referência. Até então, o que era ‘normal’ não tinha nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado (2009, p.89).

Em conformidade com os pensamentos elaborados na época em questão, o sexo e qualquer manifestação da sexualidade foram reprimidos, de forma que se passou a “[...] dissecar o sexo do homem, da mulher, da criança, e do adulto, do normal, e do anormal. Acontece aí a imersão que Foucault chama de *scientia sexualis*, desenvolvida

pela burguesia, [...] para produção sobre a verdade do sexo” (Erika Aparecida Prestes, Tulio Vianna, 2008, p. 118).

2.3 O CORPO PATOLÓGICO

A ênfase da biopolítica destinado ao entendimento e a apropriação das ciências em função do entendimento do corpo enquanto “máquina humana”, mantiveram ativas o perfil científico, com altos investimentos na educação autorreguladora dos indivíduos. “O corpo, visto por essa perspectiva é um constructo social e cultural alvo de diferentes e múltiplos marcadores identitários” (Quaresma da Silva, 2008, p. 5). O sentimento de vergonha em relação ao corpo e aos desejos se tornaram algo natural na sociedade, e atos como masturbação, voyerismo, sexo para obter prazer, bem como entre pessoas do mesmo sexo, ou qualquer ato que não fosse para fins de procriação passaram a ser consideradas atitudes de indivíduos degenerados. “Houve uma mudança na lógica até então dominante, que passou a conotar o sentido de doença ou desvio ao que antes era considerado pecado” (João Paulo Zerbinati, Maria Alves Toledo Bruns, 2018, p. 25). Conforme explana Quaresma da Silva:

Há de se convir que o preconceito e a discriminação direcionada aos homossexuais não se derivam exclusivamente da ignorância. Eles estão fundados; principalmente, na promoção da ordem heterossexual, que faz apologia à heterossexualidade como única forma possível de expressão sexual. Em detrimento de inúmeras outras formas de expressão da sexualidade. (2008, p. 104).

Tendo como base os saberes médicos da época, acreditava-se que essas práticas levavam a quadros patológicos, clínicos, de doenças mentais, envelhecimento precoce, esterilidade, cegueira e histeria – que era considerada uma doença tipicamente feminina –, já que eram invertidas à natureza biologizante: “[...] é através do isolamento, e da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações de poder com o sexo e o prazer se ramificam e se multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas” (Michel Foucault, 2014, p. 54). “O que se percebe dessa forma é que as representações são inventadas produzidas e que por sua repetição tornam-se hegemônicas e hierarquizam os sujeitos na escala social de acordo com diversos atravessamentos tais como as questões de gênero” (Quaresma da Silva, 2008, p. 5). Jurandir Freire Costa explica:

Sua inversão será perversão porque seu corpo de homem será portador da sexualidade feminina que acabara de ser criada. O invertido apresenta um duplo desvio: sua sensibilidade nervosa e seu prazer sensual eram femininos, seu sexo foi, e por isso mesmo, definido como contrário aos interesses da reprodução biológica. (1995, p.129).

Com o passar dos anos, esses pensamentos foram sendo reformulados, entretanto, nota-se, na sociedade atual, vários resquícios dessa mentalidade, como herança da moralidade social e religiosa. “[...] com esta *Scientia Sexualis* o Estado burguês toma para si as rédeas da vida humana, entendida como um corpo vivo inserido num organismo vivo” (Erika Aparecida Prestes, Tulio Vianna, 2008, p. 118).

O discurso da medicina possibilitou classificar pessoas por perversões ou patologias que obedeciam a uma visão reducionista de normalidade, acentuando as diferenças. “Capturar as consequências estruturais e dinâmica da interação entre dois ou

mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classes e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições” (Kimberlé Crenshaw, 2002, p. 177).

Segundo James N Green:

Muitos membros da família tentavam reprimir e controlar o que consideravam uma conduta embaraçosa e imprópria de parentes envolvidos em relações sexuais “perversas”. Quando fracassavam às vezes recorriam à intervenção do Estado. A polícia e a justiça e medicina trabalhavam em uníssono para conter e controlar esse “desvio”. Presume-se que esse tipo de pressão institucional a fim desencorajar atividades homossexuais servia para disciplinar e desmoralizar alguns indivíduos, que acabariam por reverter a um estado de normalidade heterossexual. (2000, p.191).

Essas relações implicam em uma série de fatores específicos para cada contexto, momento histórico e espaço geográfico. “Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e duas forças” (Michel Foucault, 2013, p. 29). Segundo a análise elaborada por Michel Foucault, ao compreender a noção de microfísica do poder e as relações de dominação que perpassam a sociedade moderna, esta desenvolveu vários dispositivos de vigilância e de controle. Conforme dito por Michel Foucault:

A disciplina procede em primeiro lugar à destruição dos indivíduos no espaço. Para isso utiliza diversas técnicas. 1) A disciplina às vezes

exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido de monotonia disciplinar. Houve o grande ‘encarceramento’ dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mais insidiosos e eficientes. (2013, p. 137).

O panorama histórico dessa problemática expressa um fenômeno atemporal de regulação dos sujeitos, de forma que os comportamentos, as formas de se relacionar com o prazer, bem como a delimitação do sujeito no espaço, passaram a ser regulamentados pelas instituições. A cartografia traçada pelo autor permite-nos compreender que, em meados do século XIX, houve uma passagem da modernidade para a pós-modernidade, e, como consequência, houve a consolidação das ciências, do capitalismo neoliberal e a criação do sujeito submisso às normas que regulam a sociedade. Para autora Débora Britzman:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa é automática, autêntica, facilmente assumida, nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe de um lado uma identidade heterossexual lá fora pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável que deve virar sozinha. (1996, p. 74).

“O poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E ‘o’ poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor” (Michel Foucault, 2013, p. 101). Tal conceito evidencia que os discursos de poder são condicionados, como um discurso de verdade propagado pelas

inúmeras áreas de conhecimento. Contudo, vale salientar que as relações de poder se estendem e perpassam por todas as esferas sociais. “O domínio do sexo não será mais colocado, exclusivamente, sob o registro da culpa e do pecado, do excesso ou da transgressão, no regime (que aliás nada mais é que transposição) do normal e do patológico” (Michel Foucault, 2014, p.77). Para Paul Preciado:

A arquitetura é política. É ela que organiza as práticas e as qualifica: públicas ou privadas, institucionais ou domésticas, sociais ou íntimas. [...] são operações básicas da fixação que naturaliza as práticas que reconhecemos como sexuais. A arquitetura do corpo é política. (Paul 2017, p. 31)

“[...] o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Michel Foucault, 2014, p. 101).

É componente intrínseco do desenvolvimento dessa regulação afirmar: “[...] julgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inadaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade” (Michel Foucault, 2014, p. 22). Nesse ponto, torna-se de fundamental importância compreender a coalisão entre a disciplina e o local onde o invidio se fixa, ou seja, o território onde sua (re) existência se dá no campo da materialidade das relações humanas.

A modernidade se destacou pela expansão do consumo, pela libertinagem das práticas e das relações, pela fluidez dos laços que foram afrouxados, e a comunicação de massa foi essencial para a criação da individualização do sujeito. Esse processo acelerou

o rompimento do homem com o passado, e tal fato afetou o curso da trajetória da existência humana. Essa fusão ilusória “[...] demandou a construção de novas identidades/subjetividades, estruturas psíquicas que pudessem assegurar, organizar, recriar e disciplinar outros corpos para a implementação efetiva e eficiente da nova ordem econômica” (Maria Alves de Toledo Bruns; Célia Regina Vieira de Souza-leite, 2012, p.16).

A produção simbólica do poder tem a função de controlar os sujeitos para lidar com os transgressores da norma, foi primordial que as instituições criassem regimes de verdades, que foram tão intrinsecamente naturalizados e incorporados à cultura de massa que os sujeitos se tornaram incapazes de pensar em qualquer forma criativa de (re) existir que não seja essa forjada pelo sistema econômico.

Ao longo da história, em diferentes contextos, lugares e sociedades, demonstrando que, ora de forma velada, ora abertamente, a sociedade sempre conviveu com a presença de identidades gênero-divergentes, porém, conforme esclarece Leslie Feinberg, “[...] desde muito tempo a população transgênero é confundida ou simplesmente tratada como homossexual. Em razão disso, a principal meta das pessoas transgêneros deveria ser o resgate da sua própria história, da antiguidade até o presente” (1997, p. 59).

Compreendendo a historicidade e a importância dessas vivências, buscamos, por meio das literaturas e da pesquisa epistemológica, evidenciar as diferentes experiências de pessoas gênero-divergentes. De acordo com Roberto Farina (1982), a história de pessoas transexuais se encontra descrita nas literaturas a partir dos mitos e lendas, mostrando que, desde sempre, a sociedade conviveu com identidades gênero-divergentes. Conforme explica Roberto Sidnei Macedo e Dante Galeffi Álamo Pimentel:

Todo depois tem um antes, e todo antes é sempre alcançado através de outra coisa, que tem em si igualmente um antes e um depois. Essa evocação jocosa apresenta o caráter histórico e vivo de toda pesquisa dita científica, assim como de todo processo natural e humano, o que requer previamente uma localização histórica específica [...] (2009, p. 14).

A história dessas pessoas possibilita que, na atualidade, a sociedade possa ter conhecimento de que a transexualidade não se é um fenômeno atual; pelo contrário, possui um passado dotado de figuras históricas, pessoas que ousaram vivenciar uma experiência de vida além da norma cisheteronormativa. “[...] ao longo da história, tem sido registrada, inúmeras culturas nas quais prevalece a diversidade de gênero, ou seja, nelas as pessoas não estão confinadas a apenas duas categorias de gênero” (Leticia Lanz, 2015, p. 79).

Dessa forma, fazer um apanhado da presença e da existência de indivíduos trans ao longo da história nos possibilita “[...] revelar a sua serventia e sua dinâmica gerativa no tecido vivo das relações existenciais societárias atuais, segundo contextos específicos” (Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Alamo Pimentel, 2009, p. 15).

Durante todo o percurso histórico da humanidade, é possível encontrar relatos da existência de pessoas transexuais. Um dos mais renomados filósofos da Grécia antiga, Platão, por volta de 385-380 a.C., publicou a obra intitulada *O Banquete*, um dos livros mais importantes do autor, em que se relata o diálogo entre Agatão (anfitrião), Aristofanis (dramaturgo), Pausânias (geógrafo) e Sócrates (filósofo grego) durante um banquete. Como Platão não estava presente na situação, ele narra os diálogos do evento a partir da descrição de Apolodoro (filósofo grego).

O banquete estava sendo realizado em comemoração à vitória de Agatão em um concurso de tragédias. Em determinado momento, o diálogo se volta para a interpretação e a compreensão de cada um sobre o que seria amor e qual seria o elogio à altura de Eros, o mais antigo deus. Dentre todos os discursos, destaca-se o de Aristófanes, que, por meio do mito grego dos andróginos, relata, pela primeira vez, a existência de identidades gênero-divergentes. O autor buscava, mediante o mito em questão, compreender o Eros na sua essência mais natural. Para Jorge Leite Junior:

Antigamente a natureza humana era composta de três seres: os machos, filhos do Sol, as fêmeas, filha Terra e os andróginos, filhos da Lua, que por sua vez era filha do Sol e da Terra. Todos tinham formas arredondadas, como esferas, além de dois braços, duas pernas, dois genitais, e uma cabeça com dois rostos opostos. A única diferença encontrada nos andróginos, é que possuíam dois sexos, um masculino e o outro feminino. Por tentarem fazer guerra contra, Zeus os castigou dividindo-os em dois corpos distintos, cada qual possuindo apenas um sexo, para assim enfraquecer lhes. Depois, virou seu rosto e o agora único sexo deles para trás, que passou a ser, a partir de então, a parte da frente do novo corpo, dando assim, a oportunidade destes novos seres de procriarem durante a busca por sua metade perdida. Quando procuravam sua outra parte em alguém do sexo oposto ao seu poderiam gerar descendentes e aumentar o número de fiéis para os deuses; quando faziam isto em alguém do mesmo sexo, obtinham satisfação e, assim acalmados, não se revoltariam novamente. Zeus também deixou um sinal para o homem lembrar-se de sua condição anterior e não se esquecer de seu castigo; o umbigo. Desta maneira, a

humanidade atual descenderia de encontros sexuais motivados por uma frustrada busca por outra parte de si mesmo (2008, p. 22).

O conceito de androgenia representa a união dos dois gêneros: o masculino (do grego *Andros*) e o feminino (do grego *Gynos*). “[...] a androginia é uma expressão de gênero, nada tendo a haver com orientação sexual” (Leticia Lanz, 2015, p. 400). Nessa perspectiva, Sónia Sebastião (2010, p. 62) esclarece que “[...] o mito do andrógino é característico dos cultos lunares primitivos, associados à devoção da deusa Mãe. Segundo este mito, o primeiro ser era simultaneamente macho e fêmea, reinando sobre e as criaturas.” Conforme explana Jorge Leite Junior:

Através do mito, uma desqualificação do feminino e da mulher é apresentada e a ideia de ambiguidade sexual mostrava-se um mau augúrio, um triste destino a ser evitado. [...] Assim a união de dois sexos parece ferir não apenas a hierarquia de uma ordem divina, mas principalmente a social, que teme a desorganização de um mundo com papéis bem distintos e claramente delimitados, arriscando, pela proximidade perigosa entre os sexos, seus papéis e lugares sociais, o retorno ao imaginado caos social, um mito tão estruturante e persistente como a idade do ouro primordial, da qual os andróginos faziam parte. (2008, p. 22).

Hermafrodito, protagonista do mito grego, filho do deus Hermes e da deusa Afrodite, representa a união do masculino e do feminino em um mesmo corpo. De acordo com o mito, “Um dia, quando foi banhar-se em um lago, a ninfa Salamákis que lá habitava, apaixonou-se por sua figura e tentou possuí-lo, abraçando-o fortemente.

Assustado, ele repeliu, mas a sensual ninfa, rogando aos deuses que não o separassem, conseguiu juntar seu corpo ao de Hermafrodito” (Jorge Leite Junior, 2008, p. 24).

Esse mito fundante na Grécia retrata a união do corpo masculino com o feminino, como uma espécie de castigo ou maldição, baseado no contexto de que seria um homem inferior por ter uma metade feminina atrelada a si. Como afirma Miguet (apud Jorge Leite Junior):

A união ao corpo feminino é sinônimo de queda, desgraça e inferiorização através da divisão e enfraquecimento de seus atributos antes unicamente masculinos. Ele transforma-se em meio homem, pois também torna-se uma meia mulher. Já para a ninfa, a união não só é motivo de prazer pelo não afastamento do amado, mas também é causa de um incremento de poder e reconhecimento, pois agora ela também torna-se um meio homem. O deus então pragueja e amaldiçoa o lago e seus futuros banhistas: Hermafrodito viu que a água havia feito dele um meio homem. Mirou seus braços macios e elevou a voz a um tom que era quase de soprano implorando: “Ó pai e mãe, concedam-me essa graça! Que daqui para a frente, todo aquele que vier mergulhar nesta lagoa saia dela meio homem, feito mais fraco pelo toque desta maléfica água”. (2008, p. 24).

Atualmente, nos estudos em educação sexual e sexualidades, o antigo termo “hermafrodito”, foi reconfigurado para “intersexual”, referindo-se a pessoas que nasceram portando os dois órgãos reprodutores anatômicos correspondentes ao pênis e à vagina. Embora o termo tenha sido descrito na literatura dos mitos, “[...] a intersexualidade é um termo utilizado desde o século XX para o que se conhece no

sensu comum como hermafroditismos, isto é, a condição de indivíduos que nasceram com órgãos sexuais ambíguos” (Paula Gaudenzi, 2017, p.2). Esse ser primordial recuperado pela tradição hermética era criador e ordenador do mundo à sua volta, constituindo, dessa forma, uma ideia transcendental (Sónia Sebastião, 2010, p. 62). De acordo com Leticia Lanz:

Basicamente os indivíduos Intersexuados apresentam características sexuais primárias e/ou secundárias de ambos os gêneros. termo intersexualidade passou a ser adotado pela medicina a partir de século XX para designar indivíduos cuja genitália não permite classificá-los nem como macho nem como fêmeas ao nascer. (2015, p. 415).

Assim, pergunta-se: qual é a natureza dos discursos sobre verdade sexual binária? E como se sustenta diante do nascimento de um indivíduo cuja natureza rompe com o modelo “normal” esperado para as categorias de gênero? A fala de Paula Gaudenzi (2017, p. 4) nos explica:

A condição intersexual interpela o sentido de normalidade, fragiliza o discurso científico biologizante, evidencia a complexidade de significar o corpo sexuado e ameaça a corporalidade comum que mantém a previsibilidade e a ordem tão desejadas em uma sociedade.

Na Grécia Antiga, crianças intersexuais eram sacrificadas, e isso significava um castigo dos deuses. Portanto, nota-se que era comportamento socialmente aceitável que os pais e a sociedade em geral reagissem com violência e infanticídio ao constatar o nascimento de uma criança intersexual, conforme salienta Jorge Leite Junior (2008, p.

25): “Crianças com ambiguidade genital ou fora dos padrões ‘sexuais’ esperados eram jogadas vivas nas águas.” Ceifar a vida uma criança intersexual significava não deixar passar qualquer possibilidade de transgredir os limites binários. Como esclarece Jorge Leite Junior (2008, p. 55), “O nascimento de uma linha de interpretação sobre as ‘anomalias’ humanas que busca a origem destes fenômenos não somente no universo mágico-espiritual, mas também no corpo.” Nas palavras de Jorge Leite Junior:

A organização fisiológica passa a ser vista gradualmente não mais como consequência de uma desordem compreendida cada vez mais como um problema pessoal. A figura do hermafrodita vai gradativamente perdendo sua expressão de um complexo microcômico que espelha uma possível ordem macrocômica, entre os mundos masculinos e femininos e passa a centralizar o debate sobre tais limites em sua genitalidade e caracteres sexuais orgânicos. Desta forma a diferenciação entre homens e mulheres em sua mistura funesta, exemplificada na pessoa do hermafrodita, mostra-se antes de tudo uma questão de poder, uma divisão entre uma parcela de pessoas que detém a maior parte do controle e coerção social e outra que não possui, estando assim mais vulnerável aos mandos e desmandos do primeiro grupo. (2008, p.56).

A literatura relata que Heliogabalo, imperador de Roma, almejava se tornar uma mulher e, para isso, chegou a oferecer metade do Império Romano para o médico que realizasse a sua cirurgia. “Imperador excêntrico, que queria também ‘mudar’ o seu próprio sexo, pois ele tinha se casado com um escravo forte com o qual assumia a

condição de mulher” (Maria Jaqueline Colho Pinto, Maria Alves de Toledo Bruns, 2003, p. 14).

Outro caso descrito na literatura da Roma Antiga é o do imperador César, que, após um ataque de violência doméstica que acabou por causar a morte de sua mulher grávida, ordenou mais tarde, ao encontrar um escravo semelhante à sua falecida esposa, que este fizesse uma cirurgia de reaparelho sexual, casando-se com ele logo em seguida (Clarence Joseph Bulliet, 1956).

O erudito Chevalier D’Eon de Beaumont é reconhecido por ter sido um espião do Rei Luiz XV e, na figura de uma mulher, ter realizado várias missões confidenciais, continuando a assumir, após a morte do rei, a figura de mulher na sociedade. De acordo com Leticia Lanz:

Até a revolução, também era bastante comum homens se apresentarem em público vestidos como mulheres, especialmente na classe dos nobres. Um desses homens foi Charles Geneviève Louis Auguste André Timothée d’Èon de Beaumont (1728-1810), o Chevalier d’Èon, espião e diplomata francês, um dos mais famosos transgêneros MtF da história. Viveu 49 anos como homem e 33 como mulher e chegou a rivalizar com Madame Pompadour como amante de Luiz XV. (2015, p. 83).

A identidade de D’Eon serviu de base para os estudos da medicina da época, que o caracterizaram como sofrendo de distúrbio de identidade de gênero, ou seja, um transexual. Todavia, nessa época, acreditava-se que o transexual apresentaria repulsa ao seu corpo, desejando reaparelhar seu órgão sexual, o que não ocorreu nesse caso, e D’Èon viveu 33 anos como uma figura feminina. “O dicionário ainda registra o termo

econismo derivado de Èon, criado por médicos europeus no início do século XX para designar casos de travestilidade e de transexualidade” (Leticia Lanz, 2015, p. 83). Segundo Jorge Leite Junior (2008, p. 56),

Para muitos médicos e cientista do século XIX, as “inversões sexuais psíquicas” eram apenas mais uma forma extrema de hermafroditismo biológico. Corpo e alma estavam para os fluidos do corpo e um era expressão do outro, no novo modelo de organismo, a psique está para os hormônios e genes, e surge a questão ainda hoje debatida, de quem influencia quem, e o quanto de influência sobre a pessoa cabe a cada parte. Neste debate sobre um campo nebuloso porque idealmente separado em corpo e psique, nasce a ideia de “inversão”, da qual vão se originar gradativamente as identidades homossexuais, bissexuais, gays, lésbicas, travestis e transexuais, crossdressers, intersexos e toda a futura explosão político-identitária.

Na cultura ocidental, o sexo foi alocado em um *status* natural. Consequentemente, o gênero já estaria dado de forma natural a partir da avaliação do órgão anatômico correspondente ao macho e à fêmea na biologia. O termo “transexualidade” deriva do inglês, que, por sua vez, incorporou elementos do latim: *trans* (passagem) e *sexualis* (sexual). Dessa forma, entende-se que a pessoa transexual transita de um gênero a outro, ou vive em uma mescla de signos e significados correspondentes aos dois gêneros (Maria Jaqueline Coelho Pinto e Maria Alves de Toledo Bruns, 2003).

Da mitologia greco-romana aos dias de hoje. Passando pelas mais variadas fontes literárias e antropológica, encontram-se relatos de personagens que se vestiam como membros do sexo oposto, dizendo sentir-se como do outro sexo. O que atualmente é designado sob o termo de “transexualidade” não é próprio nem da cultura brasileira, nem da época atual, mas tem sido parte da história humana. (2003, p. 17).

O ponto forte da cultura ocidental foi utilizar o homem cisgênero branco como ponto de partida para se destacar e classificar as diferenças, sejam elas de gênero, classe ou raça. “[...] a herança médico-cultural do vitorianismo, aliada a um modo de vida consumista e individualista de uma sociedade capitalista e globalizada, nos lega uma concepção de sexualidade ainda limitada. Normatizada e geradora de culpa, angústia e ansiedade” (Paulo Rennes, 2005, p. 8).

Em 1910, o então médico Magnus Hirschfield, de origem alemã, elaborou o termo “travestismo”, e “[...] investigou inúmeros casos e discriminou diversas incidências de travestismo, diferenciando-as da homossexualidade. Ao longo do tempo, contudo, o termo passou a agregar significados pejorativos até torna-se associado a prostituição e eventualmente a comportamentos antissociais” (Kogut, 2006, p. 9).

As estruturas consolidadas de controle e manutenção do controle “[...] coroando o ápice do reconhecimento social de patologias, em 1980, o Código Internacional de Doenças (CID), organizado pela Organização Mundial de Saúde, inclui pela primeira vez o ‘transexualismo’” (Jorge Leite Junior, 2008, p. 56).

De forma coletiva, a sociedade e seus regimes de verdade realocaram no território marginal toda (re)existência que se autorreconheça contrária a essas estratégias

discursivas. “A tecnologia social heteronormativa, [...] pode ser caracterizado como uma máquina de produção ontológica que funciona mediante a invocação performativa do sujeito como corpo sexuado” (Paul Preciado, 2017, p. 28). “O dispositivo tem, portanto, uma função dominante” (Michel Foucault, 1984, p. 244).

3 CORPOS ABJETOS

Me movo, morro e renasço feito capim que se espalha

Um pensamento cupim

Ou um vírus

Que contamina suas ideias

Eu vôo longe

Alto, eu vou

Mas eu volto

Longe, alto

Feito uma lenda, maldição

Um feitiço ou uma canção

Lenda, mal

Lenda, maldição

Lenda, mal

Lenda, maldição

Lenda, maldição

Feitiço, canção

Quem sou eu?

Maldição

Muito prazer, eu sou a nova Eva

Filha das travas, obra das trevas

Não comi do fruto do que é bom e do que é mal

Mas dichavei suas folhas e fumei a sua erva

Muito prazer, a nova Eva

Eu quebrei a costela de Adão

Eu quebrei a costela de Adão – Lin da Quebrada.

E quando falta a liberdade, falta o ar para respirar: assim foi construída a história em torno da identidade transexual no mundo e no Brasil. Nesse enredo, os personagens são pessoas reais, que vivem suas angústias e solidões e violências num momento histórico em que sua própria liberdade de existir é posta em xeque. Segundo Dalmo Dallari:

Para que se diga que uma pessoa tem o direito de ser livre, é indispensável que essa pessoa possa tomar suas próprias decisões sobre o que pensa e fazer e que seus sentimentos sejam respeitados pelas outras. O direito de ser livre deve existir, portanto, no plano da consciência. Ninguém é livre se não fazer a própria escolha em matéria de religião, de política ou sobre aquilo em que vai ou não acreditar, ou se é forçado a esconder seus sentimentos ou a gostar do que os outros gostam, contra sua vontade. Assim sendo, a liberdade de pensamento, de opinião e de sentimento faz parte do direito a liberdade, que deve ser assegurado a os seres humanos. Mas o direito de ser livre não deve ser limitado apenas ao pensamento e ao sentimento das pessoas. É preciso também em assuntos de ordem prática, naquilo que as pessoas fazem em sua vida diária, esse direito seja respeitado. Para que uma pessoa tenha o direito de ser livre é necessário que possa escolher seu modo de vida e planejar seu futuro. É indispensável, também, que possa constituir uma família e viver com ela, que possa, enfim, tomar suas próprias decisões sobre todos os assuntos de seu interesse. (2004, p. 42-43).

Desde 2008, o Brasil lidera o *ranking* de violência trans no mundo, sendo considerado o pior país para uma pessoa trans morar em quesito de segurança. “Segundo a ONG Transgender Europa entre 2008 e junho de 2016, 868 travestis e transexuais perderam a vida no Brasil de forma violenta” (Senado, 2016).

Reflexo da ausência de medidas eficazes para corrigir essa problemática, entre os anos de 2017 e 2020, ocorreram 641 assassinatos de pessoas trans no Brasil. O estado de São Paulo aparece com o maior número de vítimas, sendo 80 o número de pessoas trans que tiveram suas vidas interrompidas em decorrência da transfobia. São Paulo é seguido do Ceará, com 62 casos, Bahia, com 59 vítimas, Minas Gerais, com 51, Rio de Janeiro, com 47, Pernambuco, com 35, e Paraná, que ocupa o 7º lugar, com 29 casos de assassinatos de indivíduos trans (Antra, 2020). Os dados apresentados revelam que, no Brasil, as pessoas trans não possuem acesso aos direitos mínimos usufruídos por qualquer cidadão cis gênero, o que reflete o descaso do poder público em sanar as violências transfóbicas naturalizadas na estrutura da sociedade.

De acordo com Leticia Lanz (2015, p. 69), “[...] a palavra transgênero (do latim trans = do lado oposto, além) conceitua e descreve o comportamento da pessoa gênero-divergente, isto é, aquela cuja identidade e/ou expressão de gênero apresenta algum tipo de divergência, conflito ou não conformidade com normas.” Conforme argumenta Jaqueline Gomes de Jesus (2011, p. 6), no Brasil,

O acesso das/dos transexuais à cidadania é comprometido principalmente pela falta de aparato legal, algumas indagações se fazem necessárias. O que tem dificultado ou impedido a elaboração e aprovação de leis que contemplem os direitos das/dos transexuais? O que faz com que as/os transexuais sejam pessoas “marcadas” para a desigualdade de direitos? Qual a relação entre o processo de

redesignação sexual e o acesso das/dos transexuais à cidadania? As respostas para estas questões certamente se encontram numa mesma direção. Sabe-se que as classificações envolvem o gênero e a sexualidade, isso não é diferente.

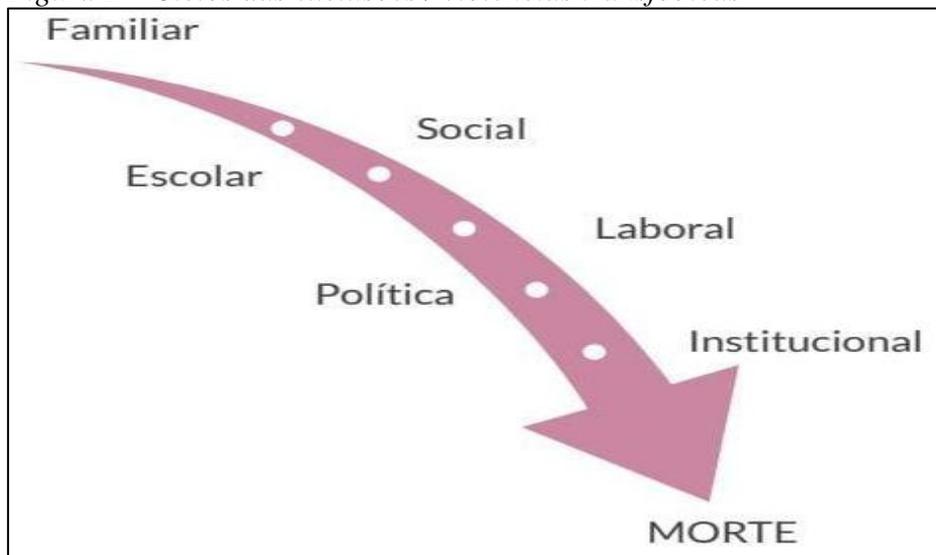
A cidadania está intrinsecamente ligada ao direito à vida em todas as possibilidades de existência. Conforme apregoa a Constituição Federal em seu Art. 5º, no Brasil, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros, e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a prosperidade” (Constituição Federal). No entanto, quando esse direito se refere à pessoa transexual, a realidade se mostra oposta, pois, segundo o IBGE, a expectativa média de vida de uma pessoa transexual é de apenas 35 anos, muito inferior à média considerada para pessoas cisgênero (IBGE, 2013). De acordo com Antra, “[...] esta é uma média que vai diminuindo conforme os marcadores que constituem a pessoa se mostram presentes nas cicatrizes que ela carrega em seu corpo. Ser negra, mulher trans ou travesti, periférica ou favelada, do interior, faz esta média cair muito” (2010, p. 47).

3.1 QUEM DEFENDE O ADOLESCENTE TRANS?

O cerne da questão gira em torno de mortes precoces de pessoas transexuais. Nos últimos quatro anos, as pesquisas apontam que o maior índice de mortes se encontra na faixa etária de jovens transexuais com idade entre 15 e 29 anos (2017 = 67,9 %, 2018 = 60,5 %, 2019 = 59,2 %, 2020 = 56 %): “[...] a vítima mais jovem noticiada no de 2017 tinha 16 anos. Em 2018, 17 anos; 2019 e 2020 a idade da vítima

mais nova era 15 anos. A transfobia no Brasil é marcada com muitos casos/ano” (Antra, 2020, p. 40).

Figura 1 – Ciclos das exclusões / violências transfóbicas



Fonte: Benevides, Bruna, 2021.

O principal objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a proteção integral de crianças e adolescentes em situação de risco o Estatuto é originado da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e dispõe sobre a proteção integral a crianças e adolescentes (Brasil, 2015). O ECA reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direito, estimulando sua liberdade, sua autonomia e sua participação da sociedade, porém todas as vítimas eram adolescentes em condição de desenvolvimento no momento de suas mortes.

A Constituição Federal assegura direitos fundamentais a crianças e adolescentes. O artigo 227 (Brasil, 1998) designa as atribuições e responsabilidades acerca dos direitos preestabelecidos: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade”. A Constituição brasileira

deixa claro, portanto, que a família, o Estado e a sociedade têm a responsabilidade sobre a criança e ao adolescente, e estabelece os direitos nela constituídos. O que ocorre, no entanto, é a ausência da preservação desse direito quando se trata de adolescentes transexuais, visto que a média de idade em que se inicia o ciclo de violência é a adolescência, faixa etária considerada pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como de desenvolvimento e aprendizagem para o mundo social, sendo, também, responsabilidade da família, do Estado e da sociedade zelar pela segurança dessas adolescentes vitimadas pela transfobia.

3.2 FAMÍLIA

A família é o primeiro ambiente acolhedor da criança. É na família que os indivíduos fazem suas primeiras experimentações e se desenvolvem afetivamente e socialmente. O desenvolvimento humano de cada indivíduo depende muito do contexto familiar no qual ele está inserido e de quais possibilidades esse ambiente favorece ao desenvolvimento pleno.

A família “[...] tem um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais” (Maria Auxiliadora Dessen, Ana da Costa Polonia, 2017, p. 24). De acordo, com Cristina Maria Coimbra Vieira.

É com a família (ou figuras substitutas) que o indivíduo passa mais tempo, com especial incidência, nas primeiras etapas do desenvolvimento. Além disso, é, em boa parte, no espaço simbólico da

interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de pais e mães para filhos/as dos estereótipos reguladores do comportamento. (2013, p.85).

Em vez de se apresentar como um recinto acolhedor, o ambiente familiar se mostra opressor para com as pessoas transexuais, estimulando a saída precoce de adolescentes de seus lares e eliminando quase que por completo seu acesso à educação, ao mundo social e ao mercado de trabalho. “O desrespeito, a exclusão social, a falta de acolhimento e a desarmonização dos corpos trans/travestis estão ligados diretamente à forma com que os discursos públicos, alimentado por ideologias religiosas trans excludentes, colocam o corpo trans/travesti como algo perverso” (Antra, 2021, p. 106).

A partir do século XXI estrutura-se a economia de poder do Estado Burguês. Nesse novo cenário, a família seria imbuída de valores sociais e morais que se configuraram a partir da formação da “família nuclear”, responsável por zelar pelo bem-estar das crianças e educar de acordo com as exigências da sociedade, de forma que a família impõe o poder disciplinar sobre o corpo da criança. Conforme argumenta Michel Foucault, “[...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão” (2004, p. 193). Com a finalidade de educar social e moralmente em conformidade com as expectativas, a família apoia uma série de regimes de controle e disciplina sustentados pelos saberes médicos e pedagógicos. Conforme explica Michel Foucault:

Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa

campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-la nesses prazeres tênues, de constituirlos em segredo (ou seja, de obriga-lo a se esconderem para poder descobri-los), procurar-lhes as fontes, e segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los; em todo canto onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para força confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem o suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo o regime medico-sexual. (p. 47).

A família nuclear desenvolvida na modernidade foi e, atualmente, é o responsável primário de um rígido código de conduta, baseado em valores morais, patriarcais e normalizadores. “Essa repressão é ainda maior na família patriarcal-burguesa, cishetonormativa, de estratos socioeconômicos médios e altos da população em que a presença de um filho transgênero constitui motivo de muita angústia e aflição para os pais e demais familiares” (Leticia Lanz, 2015, p. 233). Para Graziela Raupp Pereira:

A sociedade ainda busca esconder e até negar a sexualidade humana. Existem comportamentos esperados e cobrados dos alunos. Entretanto, com o passar dos anos, confirma-se que há um círculo

vicioso de renovação de mitos e tabus no ambiente familiar, nas instituições de ensino ou em qualquer outro meio social. (2010, p. 53).

Para a pessoa trans, a família pode representar um lugar de repúdio e violência. “A família é disparadamente a maior fonte de violência – real e simbólica – contra pessoas transgêneros, contra pessoas LBGT de modo geral” (Leticia Lanz, 2015, p. 233). Isso se deve ao fato de muitas famílias não terem contato com pessoas transexuais na sua vida social, bem como à visão limitada da transexualidade, que resulta de uma série de “verdades absolutas” sobre sexo, sexualidade e gênero, que foram naturalizadas pela sociedade e transmitidas por gerações pelas famílias, o que é reflexo da desinformação causada pela Educação Sexual Informal, e de práticas comuns no seio família. A título de exemplo, “[...] omissão, os gestos, as proibições carregadas de valores moralistas e socioculturais são uma maneira de contribuir para que o preconceito e os tabus sexuais se perpetuem” (Claudia Bonfim, 2012, p. 64). Toda técnica investida no corpo da criança faz parte de um dispositivo de saber e poder, e conforme esclarece Michel Foucault, “[...] a família é o cristal no dispositivo de sexualidade” (2018, p. 121). De acordo, com Leticia Lanz:

A família é a primeira instância social de contenção, repressão e dissuasão da livre expressão de identidade de gênero. Os estudos confirmam que é no âmbito das relações familiares que se disparam as primeiras ações de violência, discriminação e estigmatização das pessoas transgêneras. É na família, primeiríssima mão, que as pessoas transgêneras descobrem que estão fazendo uma “coisa errada” ao tentarem expressar a sua identidade gênero divergente. (2015, p. 235).

A forma como o sujeito se vê e se entende nesse mundo tem uma ligação latente com sua família, logo, um ambiente familiar repressor e violento culmina em experiências danosas ao psicológico de pessoas transexuais. “Diante dos dispositivos da sexualidade tão bem definidos na modernidade por meio naturalização de sistemas normativos de sexo-gênero, como também da naturalização do sujeito do desejo, a transexualidade será sempre excluída das possibilidades subjetivas consideradas normais e legítimas” (Aran, 2006, p. 59). De acordo com a ANTRA,

Pessoas trans têm enfrentado níveis assustadores de rejeição familiar, geralmente, desde a mais tenra idade. Essa rejeição pode ter impacto devastador sobre os indivíduos e isolá-los dos espaços sociais essenciais ao seu bem-estar, além de provocar um aumento das dificuldades de acesso e continuidade na formação escolar. Por consequência, pela falta de suporte, de apoio, a qualificação profissional se torna inviável, impondo-lhes uma interrupção do processo de acesso à cidadania e causando impactos em sua saúde mental, além do alto níveis de isolamento e suicídio. (2021, p. 37).

A rejeição familiar ao transexual é reflexo da transfobia e do preconceito solidificado na sociedade pela Educação Sexual Informal. “Num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não assumindo características variadas, segundo a época e as culturas” (Maria José Werebe, 1998, p.139). Paulo Rennes Marçal Ribeiro salienta que:

Em movimentos pró e antisssexuais, a sociedade brasileira do século

XXI alterna avanços e recuos no tocante ao como lidar, compreender e conceber a sexualidade em sua abrangência bio-psico-social e á possibilidade de implementação da educação sexual na escola, A sexualidade reprimida não aceita, o que nos leva a inferir que, para estes setores contrários a educação sexual, ao negar a sexualidade é como se ela pudesse ser afastada dos contextos escolares. (2013, p. 11).

Para conceituar a Educação Sexual Informal, é necessário que se esclareça do que ela se trata. Segundo Maria da Glória Marcondes Gohn (2006), a Educação Formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado visando à preparação plena do educando para o mundo social, ao passo que a Educação Informal é aquela que os indivíduos aprendem no seu processo de socialização, ou seja, na família, no bairro, na igreja. O conhecimento informal é carregado de valores morais advindos de processos políticos, históricos e sociais de senso comum, sem qualquer compromisso com a veracidade de cunho científico, Conforme exposto, por Maria José Werebe

Educação sexual existe sempre na família, na escola e na sociedade em geral, independente de intervenções pedagógicas deliberadas. [...] A educação sexual informal, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre a vida sexual; - a educação formal, deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola. (1981, p. 106).

Dessa forma, “[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais,

linguagens, fantasias representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente ‘natural’” (Guacira Lopez Louro, 2017, p. 11). A família tem um papel de relevância nesse cenário, tendo em vista sua importância na formação e no desenvolvimento da criança e do adolescente. Conceição Vitiello explica que:

A família exerce a principal função no processo de desenvolvimento do homem, fornecendo as bases de sua personalidade. A partir do momento em que a personalidade está definida, as novas experiências e informações são avaliadas pelos conceitos básicos estabelecidos pela vivência dos primeiros anos de vida. Os programas educativos que incidem, após o período de formação da personalidade não contribuem acentuadamente para modificar o comportamento, se não forem coerentes com a educação sexual fornecida pela família. (1986, p. 940).

Em sua maioria, “[...] filhos transgêneros são inteiramente massacrados, física e moralmente, por pais, irmãos e outros familiares que quase nunca se conformam em ter parentes gênero divergentes” (Leticia Lanz, 2015, p. 233). O tratamento violento para com as pessoas trans é naturalizado, entendido como uma espécie de “castigo” ou tentativa de enquadrar o sujeito na “norma” por meio da violência. Trata-se de “[...] vidas insistentemente escritas como abjetas, matáveis, fora da norma e que, portanto, merecem aquilo que enfrentam, reduzidas em sua capacidade de existir entre os normais, tendo sua humanidade negada, descaracterizada” (Antra, 2021, p. 16). Nesse sentido, Silva corrobora que “[...] todas as ações fazem parte do discurso instituído pela sociedade heteronormativa que expressa a sua ordem espacial, e todos aqueles que não

fazem parte da trama discursiva devem sofrer as sanções sociais” (2013, p. 158). Para a autora Megg Rayara:

Suas identidades sexuais, construídas socialmente, eram utilizadas para manter a cis heterossexualidade como a norma e como a única normal, que fabrica formas de ser e estar no mundo, que conforma personalidades, que aprisiona pessoas em segredos, mentiras, isolamento, desqualifica, que se baseia em preconceitos e estereótipos, que estigmatiza. (2017, p.20).

A isso, soma-se o fato de que estamos em um momento de muito conservadorismo na sociedade brasileira, em que radicalistas da extrema direita difundem discursos anti estudos de gêneros, baseados em falácias de cunho religioso e moral, ignorando completamente a ciência e os estudos de gêneros desenvolvidos. Não podemos nos esquecer de que, em 2010, o Ministério da Educação (MEC), encomendou um material elaborado por especialistas em sexualidade para promover, nas escolas, um debate sobre homofobia e, conseqüentemente, identidade, sexualidade, gênero e diversidade. O projeto, intitulado “Escola sem homofobia”, tinha como objetivo informar, visando promover dignidade, respeito e cidadania para o público ALBGTQ+ em idade escolar. “A notícia se espalhou pela internet e se transformou em assunto polêmico para os que apoiavam e para os que repudiavam o kit, que ganhou o apelido de ‘kit gay’... um termo bastante pejorativo do material” (Ricardo Désiderio, 2015, p. 58).

Michel Foucault (2018, p. 163) afirma que “O dispositivo de sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas.” Diferentemente das notícias vinculadas a respeito do material elaborado, este atenderia às necessidades

educacionais respeitando a faixa etária das crianças e dos adolescentes em condição de desenvolvimento. Sobre o kit anti-homofobia, o autor Ricardo Désiderio elucida:

Destinado a alunos do Ensino Médio, o material foi elaborado com intuito de desconstruir imagens estereótipos sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais [...] O material visava contribuir para o reconhecimento da diversidade e de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, o que nós sabemos ainda está longe de acontecer, principalmente, em se tratando de uma cidadania que inclua de fato dos direitos de pessoas LGBT. (2015, p. 58).

O material, inclusive, foi recomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, em parecer elaborado a partir do documento “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade”, desenvolvido e publicado no ano de 2010,

[...] considerou “adequados” os três vídeos do chamado Kit anti-homofobia do Ministério da Educação, que vem provocando polêmica no congresso. “O material do projeto Escola sem Homofobia está adequado às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destina”, afirma organização. (Portal Folha de São Paulo, 2011).

Infelizmente, como se sabe, o projeto não resistiu às pressões dos congressistas conservadores, o que levou o Governo Federal a vetar o andamento do projeto, “[...]”

principalmente devido à polêmica que se criou em relação ao kit, vetado em 25 de março de 2011 pela presidente Dilma Rousseff, pressionada por políticos da bancada religiosa do Congresso Nacional” (Ricardo Desiderio, 2015, p. 61).

Em panfletos distribuídos em escolas do Rio de Janeiro, o deputado estadual Jair Bolsonaro (PP-RJ) alega que o MEC e grupos LGBT “incentivam o homossexualismo”, e tornam “nossos filhos presas fáceis para pedófilos”. No panfleto, Bolsonaro criticou o MEC. O principal alvo foi o que o deputado apelidou de “kit gay” – filmes e cartilhas contra a discriminação sexual, que o MEC deve começar a distribuir nas escolas de ensino médio no segundo semestre. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”, diz o panfleto. (Portal G1, 2011, n.p.).

Desde então, vemos, diariamente, avançar uma série de estratégias políticas e ideológicas da extrema direita, com a finalidade de deslegitimar os estudos de gênero; de excluir e inviabilizar políticas públicas que beneficiem à população ALGBTQ+, em especial, a população trans. A falácia criada em torno da questão contribui para a manutenção dogmática das famílias ditas tradicionais, culminando em um ciclo de ações coercitivas e violentas, visando afastar qualquer comportamento que possa vir a abalar a cishetornormatividade da criança e do adolescente. “A arquitetura é política. É ela que organiza as práticas sociais e as qualifica: públicas ou privadas, institucionais ou domésticas, sociais ou íntimas. [...] A arquitetura do corpo é política” (Paul Preciado, 2017, p. 31). Conforme expõe Diane Ehrensaft:

Ser uma criança ou jovem gênero-divergente significa correr o risco de ser morta, mas no dia a dia significa muito mais ser assediada, exposta a todo tipo de embaraço, confundida e mal interpretada na comunidade, além de maltratada por profissionais de saúde mental que tradicionalmente querem patologizar e corrigir seu comportamento, em vez de acolher e apoiar as crianças que são levadas a eles, para receberem tratamento. Não há dúvida de que essas crianças estão entre grupos minoritários mais expostos ao fanatismo e à antipatia de pessoas que não entendem, que estão mal-informadas, que vivem de acordo com princípios muito rígidos da realidade, ou que, a partir das suas próprias inseguranças e preconceitos internalizados, retornam aos seus mais antigos ódios de infância, por todas aquelas pessoas que sejam diferentes dela. Ao mesmo tempo crianças, as crianças transgêneras se diferenciam de quase todas as outras minorias infanto-juvenis, por terem uma marca suplementar contra elas: elas podem enfrentar a rejeição da sua própria família, entes queridos que deveriam ser seus protetores. Ao contrário de pais negros, por exemplo, que fazem o melhor que podem para incutir o orgulho racial e proteger seus filhos enquanto eles aprendem a se movimentar em um mundo racista, muitos pais de crianças transgêneras sentem-se angustiados ou desgostosos por terem filhos assim e se perguntam por que estão sendo punidos com tal “perversão”. (2011, p. 20).

Ao se identificar como uma pessoa trans, o indivíduo rompe com a “verdade biológica”, inscrita coercitivamente em seu corpo. “[...], por conseguinte, [as pessoas trans] renunciam não só a uma naturalização dos efeitos sociais, econômicos e jurídicos de suas práticas significantes” (Paul Preciado, 2017, p. 21). Em resumo, compreende-se

que os obstáculos experimentados por um jovem trans se distanciam daquele enfrentados pelos demais jovens da sociedade. De acordo com Diane Ehrensaft:

Na adolescência, esses jovens podem se ver jogados nas ruas, entregues à sua própria sorte, sem-teto e órfãos da família e da sociedade. Ou podem ter fugido da família, de programas de assistência social, ou de quaisquer outros lugares em tenham sido perseguidos e intimidados em razão de sua expressão de gênero. (2011, p. 21).

O ciclo de exclusão dos adolescentes transexuais começa no âmbito familiar, em que o indivíduo não tem liberdade ou acolhimento de sua identidade de gênero. “[...] estima-se que 75% da população brasileira nunca teve contato ou se relaciona com pessoas transexuais” (Antra, 2020, p. 38).

[...] o aumento da violência denuncia o reflexo de perseguição de setores conservadores do estado as pautas pró-LBTI e a campanha de ódio contra o que eles chamam de “ideologia de gênero”, que é um nítido ataque à existência das pessoas trans. Além disso, também é preocupante a associação de grupos anti-trans que tem se organizado em uma agenda global para impedir a conquista a de novos direitos, cassar direitos conquistados e avançar com a manutenção cissexismo. O cissexismo pode ser compreendido como a organização sistemática de ações, noções discriminatórias e inferiorizantes de maneira institucional e/ou individual contra pessoas trans. Sua finalidade é afirmar que travestis mulheres e homens trans, pessoas trans

masculinas e demais pessoas trans são seres inferiores, que deveriam ocupar um lugar subalterno na sociedade. É uma instituição social que legitima e reconhece unicamente as identidades cisgêneras em detrimento das identidades transgêneras, através da sub-representação e invisibilidade, a fim de assegurar o *status quo* das identidades cis como o padrão hegemônico do ser e existir na sociedade. (Antra, 2021, p. 8).

“O terrorismo cultural é um nome que busca ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo e da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória” (Richard Miskolci, 2013, p. 34). Compreendemos os impactos dessa negativa familiar, tendo em vista que, segundo a ANTRA “[...] no Brasil adolescentes transexuais são expulsos de casa aos 13 anos em média” (2017). A ausência da família em consequência da expulsão de crianças e jovens trans se configura negligência e abandono:

É a omissão dos cuidados básicos necessários ao desenvolvimento integral de uma pessoa. A negligência também pode ser caracterizada como o abandono, o descuido e a falta de comprometimento e responsabilidade, caracterizados como seu dever. Entre os exemplos estão a dificuldade de garantir a alimentação, a falta de cuidados com a saúde, a ausência de roupas adequadas ao clima, descuido com a higiene e a privação de acesso à escola e a medicamentos. [...] O abandono é a forma mais extrema de negligência. (Caderno orientativo para trabalho Inter sensorial no enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes, 2018, p. 29).

A expulsão compulsória de adolescentes transexuais de seus lares por sua própria família fere os direitos estabelecidos no ECA e na Constituição Federal, uma vez que tal ato coloca adolescentes em situação de vulnerabilidade social e de negligência e familiar, e, conseqüentemente, contribui para a marginalização da pessoa trans na sociedade. De acordo com Theodor Adorno (2000, p. 132), “[...] a violência está mais relacionada com a desigualdade social e sua expressão jurídica, que é a desigualdade de direitos.”

Quando os membros da família rejeitam, negam ou cortam laços com pessoas trans, isso pode ter um efeito devastador em seu bem-estar e autoestima. Também pode impactar a estabilidade educacional, econômica, patrimonial, habitacional. Muitas pessoas trans continuam a enfrentar rejeição família e isolamento, incluindo sendo expulsas de suas casas ou sendo fisicamente feridas por membros da família. Há ainda casos no quais os membros da família enlutados negarão ou pagarão as identidades das vítimas de violência após suas mortes. (Antra, 2020, p.38).

“A violência causa grandes prejuízos às vítimas. Ela não pode ser ignorada ou disfarçada. É preciso que casos sejam notificados para que a violência se torne visível para toda a sociedade” (Caderno orientativo para trabalho Intersensorial no enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes, 2018, p. 146). Diante dessa situação, compreende-se que a sociedade normativa, em seu discurso, promovido pelo

senso comum, faz prevalecer um ideário imaginário que naturaliza a violência exercida sobre o corpo abjeto da pessoa transexual.

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo de “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja subscrito. (Judith Butler, 2000, p.153).

O Estado não apenas se mostra omissos frente a esse cenário de abandono prematuro de jovens trans como também compactua com diversas negativas de acesso aos direitos fundamentais de pessoas trans, de modo que “[...] ser uma pessoa transgênera implica experimentar diversas formas de rejeição e repressão social em virtude de sua reiterada ‘desobediência’ às normas de gênero” (Leticia Lanz, 2015, p. 241).

Exclusão familiar e abandono social, empobrecimento, processos de precarização e vulnerabilização, dificuldade no acesso a políticas públicas ou ausência delas, invisibilidade, prostituição como fonte primária de renda, falta de acesso ao mercado formal de trabalho, baixa escolarização, altos índices de violência e assassinatos, transfobia institucional, baixa representação política, ataques nos direitos conquistados e dificuldade de acesso a garantias fundamentais formam o cenário onde a maioria das pessoas trans vivem. (Antra, 2021, p. 72).

Ainda segundo a ANTRA, 0,02% das pessoas trans estão nas universidades – um número pequeno devido às implicações da exclusão familiar que, por seu turno, influencia nas possibilidades de aprender os conteúdos necessários para a formação –, 72% das pessoas trans não possuem ensino médio completo e 56% não terminaram o ensino fundamental.

Tais fatores impactam diretamente no acesso ao mercado de trabalho formal. Atualmente, estima-se que apenas 4% da população trans feminina ocupa um posto de trabalho formal, 6% encontram-se em subempregos informais e 90% utilizam a prostituição como forma de subsistência. No caso dos homens trans, a realidade é outra: 80% concluíram o ensino médio e 70% ocupam postos formais no mercado de trabalho (2020).

3.3 ESCOLA

Sendo a escola uma das instituições responsáveis por regular o comportamento humano, ela se torna espaço marcado por imposições, ou seja, “[...] uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar” (Michel Foucault, 1975, p.142).

Ultrapassando os limites geográficos, a era moderna trouxe consigo movimentos históricos fundamentais para entender os caminhos que se fizeram a partir da incorporação do capitalismo como sistema econômico, a relação dos humanos e das máquinas com a evolução da indústria, o rompimento do saber institucional e do teológico, movimento a partir do qual surge o indivíduo racional, dotado de um pensamento racional e não mais teológico. Conforme explana, Michel Foucault:

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. (Michel Foucault, 1987, p. 165).

Michel Foucault ressalta, ainda, que as escolas e os presídios, por exemplo, são instituições sociais que se sustentam por regimes de verdade no que tange aos discursos científicos, como a pedagogia e as ciências jurídicas, com o papel de conservar essa nova anatomia política. Foucault (1987, p. 250), indaga: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”. Para Anthony Giddens:

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteram algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência cotidiana. (1990, p. 21).

Para apresentar sua genealogia, Michel Foucault aponta, em diversos momentos, os mecanismos de autoridade exercida pelos tiranos desde a época da monarquia na

França até a sua organização e maior poder de veiculação discursiva jurídica legislativa nas instituições da modernidade. “Quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (Stuart Hall, 2015, p. 27). Se as instituições são responsáveis por executarem o ato de punição e docilização dos corpos, qual seria a função da escola nesse sistema? Para Philippe Ariès:

De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres. [...] Existe uma relação entre esses dois fenômenos. Eles foram as manifestações de uma tendência geral ao enclausuramento, que levava a distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido: uma tendência que não era estranha a revolução cartesiana das ideias claras, e que resultou nas sociedades igualitárias modernas, em que uma compartimentação geográfica rigorosa substituiu as promiscuidades das antigas hierarquias. (1975, p. 183).

“Nas condições da modernidade, os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles” (Anthony Giddens, 1990, p. 18). Ao imaginarmos um ambiente em escolar, não é incomum que venha à mente a imagem de um quadro negro e de fileiras de carteiras. A estrutura de uma sala de aula foi orquestrada para que toda a atenção fosse direcionada ao centro, onde está o professor; dessa forma, esse espaço privilegia a exposição verbal do professor e a audição passiva dos alunos. “O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a ‘forma visível’ do lugar oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (Anthony Giddens, 1990, p. 18). Como objetivo desse

arranjo, a submissão é o regulamento e o estabelecimento da servidão. “A pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Guacira Lopez Louro, 2000, p. 31). Segundo, Marques Condorcet:

Primero, hay que dedicarse a conocer bien los derechos naturales del hombre em toda su extensión, los de la libertad, los de la propiedad, los de igualdad, todavía tan mal conocidos en todas las nociones que se atraen a vanagloriarse de ser libres: [...] Em toda ley, es preciso examinar primero lo que es justo y después cuál es el mejor medio de procurar que esto se observe. Únicamente la razón puede ensañarnos en qué consiste la justicia, y el medio de ajustar el orden público a ella, pero la razón no puede tener una influencia general si no es perfectamente libre: ha comenzado a aparecer entre los, hombres solo en este siglo, y todo lo que lleve la huella del tempo debe inspirar desconfianza mucho, más que respeto. [...] Todo poder se ha establecido para el bien del que obedece. No se pone el hombre en la sociedad para ser aplastado entre dos poderes opuestos y convertirse igualmente em la victima de su unión o de sus querellas, sino para gozar en paz de todos sus derechos bajo la dirección de una autoridad e instituida únicamente para manterlos [...] (2001, p. 248)⁸.

⁸ Em primeiro lugar devemos nos dedicar a conhecer bem os direitos naturais do homem em toda sua extensão, os da liberdade, os da propriedade, os da igualdade, ainda tão mal conhecidos em todas as noções de que são atraídos para se gabar de serem livres: [...] em qualquer lei, é necessário primeiro examinar o que é justo e, em seguida qual o melhor meio de garantir que isso seja observado. Só a razão pode nos ensinar em que consiste a justiça e os meios de ajustar a ordem pública a ela, mas a razão pode ter uma influência geral se não for perfeitamente livre: ela começou a aparecer entre os homens apenas neste século, é tudo o que carrega a marca do tempo deve inspirar muita desconfiança, ao invés de respeito. [...] Todo o poder foi estabelecido para o bem de quem obedece. O homem não é colocado na sociedade para ser esmagado entre dois poderes opostos e torna-se igualmente vítima de sua união de suas aquarelas, mas para gozar em paz de todos os seus direitos sob a direção de uma autoridade instituída unicamente para mantê-los. (Marques de Condorcet, 2001, p. 248).

A disciplina foi, por muito tempo, exigida dos alunos por meio de castigos. Até meados do século XX, admitiam-se, como prática pedagógica, os castigos físicos para os atos de indisciplina e de baixo aprendizado. Esses castigos variavam de acordo com o ato cometido, e quem julgava o peso do ato era o professor, que aplicava castigos como puxões de orelha, varadas, palmatórias, que eram os mais comuns. “O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação” (Philippe Ariès, 1975, p. 277).

A partir da Revolução Francesa, surgiram conflitos entre o poder religioso e o novo estado que surgia. A Igreja Católica passou a ser duramente atacada pelos pensadores influentes da época, como, por exemplo, Jean-Paul Marat, Voltaire, Sans-cullot, Maximilien de Robespierre, Jean-Jacques Rousseau. Como consequência dessas movimentações, o clero perdeu o seu poder de influência sobre o Estado, e a fé passou a ser individual e subjetivo de cada sujeito, não sendo mais interesse de ordem coletiva; o novo interesse de ordem coletiva passa a se concentrar no sistema econômico. “Quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (Stuart Hall, 2015, p. 27).

A Revolução Francesa teve um papel fundamental na criação da identidade do indivíduo moderno, da mesma forma que entendia a escola como fenômeno intrínseco a esse processo. Os ideais escolares da Revolução visavam à construção de uma escola pública, laica e de jurisdição do Estado. Para Philippe Ariès:

A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida num mínimo de espaço, e aceitava – quando não lhe procurava – a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova

sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional. Com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão. (1975, p. 279).

Na monarquia, a noção de sujeito apresentada era de súdito submisso ao poder supremo e inabalável do monarca, visto que a origem de seu poder se encontrava na ideia de fé e de vontade divina. Em oposição a esse pensamento, os revolucionários afirmaram a noção de cidadão, sendo, portanto, necessário formar esse cidadão. Nesse contexto, a escolar adquire o caráter de entidade responsável por formar o “novo cidadão”, para “[...] poder gerar um sentimento de identidade e lealdade” (Roberto Schwarz, 1986, p. 106). Stuart Hall explica que:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia. [...] o fato de que projetamos a ‘nos mesmos’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. [...] até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do ‘eu’”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (2015, p. 11).

A educação era essencial para o sucesso da revolução, pois era por meio dela que os sujeitos deveriam ser disciplinados para viver em sociedade e capacitados para servir ao mercado. “[...] a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (Stuart Hall, 2015, p. 11). De acordo com Françõis Dubet, “[...] a escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade” (2003, p.31).

A escola foi criada para atender aos interesses do Estado e da burguesia, e, apesar dos anos e dos avanços da tecnologia, ainda conserva esses modelos de pensamento, de um sujeito unificado. “[...] esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Stuart Hall, 2015, p. 11). O que ainda prevalece, na escola contemporânea, é a estrutura da classe, os castigos em forma de punições, a disciplina, o que faz com que, nesses aspectos e em muitos outros, a escola atual ainda se assemelhe ao ideal quando de sua criação, tradicional e excludente. Neste sentido Françõis Dubet, argumenta:

A escola republicana se instalou numa sociedade caracterizada por fortes divisões de classes, por desigualdades bem mais marcadas que as de hoje. Havia também camadas operárias e camponesas extremamente pobres e frágeis, categorias que designamos hoje como excluídas, [...] escola republicana certamente não era a de uma sociedade Francesa integrada, justa e tranquila. Simplesmente, o tipo

de domínio da escola sobre a sociedade visava a construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que a igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia. (2003, p. 33).

“O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; compostos não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Stuart Hall, 2015, p. 11). Pensar a escola como um estabelecimento que está intrinsecamente associado ao discurso do poder implica compreender que as instituições escolares são subsidiadas por práticas tais como currículo, utilização do espaço físico e práticas pedagógicas punitivas responsáveis por manter a disciplina e a “moral” de seus educandos. “[...] esse sistema foi profundamente abalado e novas relações estabeleceram-se entre a escola e a sociedade, fazendo surgir os problemas da exclusão no coração da vida escolar” (François Dubet, 2003, p. 33). Para Michel Foucault:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (1987, p. 174).

Como consequência desse processo, François Dubet, argumenta que “[...] a exclusão não é somente um fenômeno sistêmico ‘objetivo’, é também uma experiência

subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria aventura” (2003, p. 42). “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Stuart Hall, 2015, p.11).

É importante salientar que, conforme as classes eram depostas do poder e substituídas por outras, igualmente, as formas de dominação também foram modificadas em consonância com os interesses da classe em ascensão, e os indivíduos foram condicionados e naturalizados por instituições controle. Assim, os alunos excluídos estão ameaçados a se sentirem destruídos por sua exclusão, e tal fato seria apenas o reflexo natural de sua inadequação. “Com efeito, a exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade entre os indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (Françõis Dubet, 2003, p. 44). Nas palavras de Maria Rita César:

Todo o conhecimento transmitido no interior da instituição é um saber que passou por uma transformação, ou seja, por uma ordenação, classificação, distribuição, hierarquização e, por fim, por uma moralização. Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assumiu para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o lócus exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos. (2004, p. 20).

Tal conceito evidencia que os discursos de poder são condicionados, como um discurso de verdade propagado pelas inúmeras áreas do conhecimento, porém as relações de poder se estendem. “[...] a imbricação de duas marginalizações sociais – o travestismo – e a condição de vadio – que estavam a dessacralizar as relações de poder na sociedade antenho” (Dayana Santos, 1986, p. 164). Conforme Michel Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (1984, p. 13).

Trabalhar pelo viés dos julgamentos moralistas e religiosos/ideológicos e dos achismos pode ser perigoso, pois alimenta uma cultura de ódio e de violência que culmina em desigualdades. Para Michel Foucault (2005, p. 114), “[...] trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.”

Essas práticas corriqueiras da sociedade marginalizam o indivíduo trans, e o sistema educacional acentua a diferença existente entre os alunos; sua organização é arquitetada para o apagamento de qualquer desvio à norma, docilizando os indivíduos, moldando todo o processo escolar para um padrão normativo de conduta universalista.

3.4 MERCADO DE TRABALHO

Grande parte da população trans feminina tem sua renda oriunda de programas sexuais. Tais indivíduos veem-se “[...] movidos pela vontade de sobreviver, muitas vezes à custa de trabalhos sobre-humanos, sem a menor ajuda legal” (Osmar Bertero, 1991, p.29). A prostituição é um mercado informal de trabalho no Brasil, e atualmente, não existe nenhuma regulamentação para os profissionais dessa área. De acordo com a “Carta Aberta do Movimento Brasileiro de Prostitutas”,

No âmbito internacional, a Organização Internacional do Trabalho, a Organização Mundial da Saúde e a Anistia Internacional, junto aos movimentos de trabalhadoras e trabalhadores do sexuais organizados em todo o mundo, já há muito determinaram a descriminalização total das relações de trabalho no universo da prostituição e o seu pleno como meio de garantir direitos e as condições necessárias para o exercício do trabalho sexual, nos seus mais variados contextos. E são os dados produzidos por essas organizações, entre outras, que apontam a diminuição da violência contra a mulher quando há o devido apoio dos estados nacionais a essas reivindicações das trabalhadoras e trabalhadores sexuais. A prostituição como um trabalho, não pode, portanto, continuar a ser confundida com “exploração sexual de crianças e adolescentes” e tampouco com tráfico de humanos. Inúmeras associações profissionais no Brasil, inclusive, já manifestaram junto ao governo brasileiro em favor desse esclarecimento e em defesa, por conseguinte, da preservação dos direitos de trabalhadores sexuais, ressaltando que sobre essas matérias há, inclusive, legislação específica. A redução do estigma de uma ocupação “mal-vista”, se faz, assim, pelo reconhecimento das reivindicações da categoria e pelas garantias legais decorrentes desse

pleno reconhecimento, com vistas à redução da vulnerabilidade dessas populações à violência e ao feminicídio e de outros crimes de discriminação racistas, sexistas, transfóbicos, machistas e misóginos. (REDE BRASILEIRA DE PROSTITUTAS – RBP, 2016).

No Brasil, a principal fonte de trabalho da população trans feminina é a prostituição, cujo cenário é extremamente violento e vulnerável para uma pessoa transexual. “Ao manter relações sexuais com seus clientes, a prostituta se porta como um objeto, ou seja, ela presta serviços utilizando seu corpo como ferramenta de trabalho” (Roberto Mendes Guimarães e Maria Alvez de Toledo Bruns, 2010, p. 39). No ano de 2020, em 62% dos assassinatos de mulheres transexuais, a vítima era profissional do sexo (Antra, 2021).

Em outras palavras, nota-se que, a partir do momento em que se nega à pessoa transexual o acesso a serviços fornecidos pelo Estado, essa pessoa é alocada em lugar marginal da sociedade, sendo excluída e impossibilitada de obter os serviços e de frequentar as instituições necessárias ao seu processo educacional, profissional e humano. “[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Michel Foucault 1984, p.13).

Se estabelecermos critérios científicos para entender melhor a transexualidade e o processo de marginalização dessa população, veremos que, na psicologia, na pedagogia, no direito, na história, na filosofia, na criminologia ou em qualquer área das humanidades que aborde a questão pela perspectiva da biopolítica, essa questão é complexa, e os estigmas, tabus e preconceitos não dão conta da realidade de travestis e transexuais. “[...] o travestismo era uma prática social incompatível com o

estabelecimento de padrões e normas sexuais” (Walter B Filho, 1986, p. 94). Judith Butler, explica:

Será que existe por aí algum ser humano que não esteja classificado numa das duas categorias de gênero? A marca do gênero parece “qualificar” os corpos humanos: o momento em que um bebê nasce se torna “humano” é quando a questão é um menino ou uma menina? É respondida. Esses personagens corporalizados, que não se enquadram em nenhuma das duas categorias de gênero, estão fora do que se considera humano, ainda que constituam o domínio do desumanizado e do abjeto, a partir do qual se estabelece o próprio humano. (1990, p.142).

As pessoas trans lidam com variadas formas de violência durante a sua vida, e isso ocorre porque a sociedade espera que o indivíduo transexual corresponda ao conjunto de normas de comportamentos ditos como naturais. Esse processo vai sendo construído ao longo desenvolvimento humano, por meio de instituições como a família, a escola, a sociedade, a política. A objeção da pessoa transexual em aceitar um determinismo biológico rompe com o projeto hegemônico binário de gênero e com a expectativa de gênero inteligível. “Transgênero é, inicialmente, um termo politicamente engajado nascido da luta pelos direitos civis das pessoas gênero-divergentes, que são aquelas cuja identidade assumida não corresponde a classificação recebida ao nascer” (Leticia Lanz, 2015, p.69). Neste sentido Judith Butler argumenta:

Gêneros inteligíveis são aqueles que, em um certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros da

descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre sexo biológico, o gênero, culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual da prática sexual. (2003, p. 38).

Judith Butler oferece um modelo de desconstrução de gênero binário, possibilitando a resignificação de categorias de gênero fixadas em estereótipos e comportamentos esperados na performance binária correspondente a homem e a mulher na cultura ocidental. Para Berenice Bento:

A transexualidade e outras experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escampam ao processo de produção de gêneros inteligíveis, e ao fazê-lo se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. (2008, p.38-39).

Cabe salientar que a expectativa de vida de uma pessoa transexual é de 35 anos, enquanto a do sujeito cisgênero é de 70 anos. Esse aspecto é evidenciado no quantitativo relacionado à faixa etária dos casos de assassinatos trans no Brasil. Segundo Dossiê da Antra, no ano de 2020, cerca de 56% das vítimas tinham idade entre 15 e 29 anos, confirmando o assassinato precoce dessa população. “Todos os dias

chegam notícias de jovens transexuais e travestis que são barbaramente torturadas e assassinadas” (Berenice Bento, 2017, p.232). Segundo Marilene Chauí

Etimologicamente, violência vem do latim vis, força e significa: 1. Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar): 2. Todo ato de força contra a espontaneidade. A vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar): 3. Todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar): 4. Todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definam como justas e como direito (é espoliar ou a injustiça deliberada): 5. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza, relações, intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo modo e pelo terror. A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto o outro ou por um outro, sua manifestação mais evidente se encontra na prática do genocídio e na do *apartheid*. É o oposto da coragem e da valentia porque é o exercício da crueldade. (2017, p. 35-36).

Somando-se a isso, há o fato de não haver dados sobre homens trans, devido à sua invisibilidade. A população é extremamente vulnerável a suicídios, devido ao contexto de não aceitação e de abandono das mais diversas instituições socializadoras, bem como do reflexo da marginalização e da violência enfrentadas por essas pessoas em seu cotidiano na sociedade.

4 ESTÉTICA DA (RE) EXISTÊNCIA

Para abordarmos a vida como estética arte, vamos inicialmente nos remetermos ao filósofo alemão Frederick Nietzsche, filosofia muito importante para o pensamento, o filósofo questionava as ideias centrais da tradição filosófica. De acordo com Alexandre Nehamas, sobre arte de viver em Nietzsche: “consiste em incorporar cada vez mais traços de personalidade, sob uma rubrica em constante expansão e desenvolvimento” (1985, p.129) O autor propõe uma estética da existência que permita ao sujeito fazer da vida uma obra de arte, arte de viver que favorece a si, como criador da arte de viver.

Assim como uma obra de arte, o ser humano não teria valores pré-determinados “natureza dada”, uma essência comum que fosse estática. Alexandre Nehamas explica que:

Quem cria o próprio estilo mostra-o para todos. Então podemos considerá-la como tendo uma dimensão para o mundo. [...] o criador não diferencia o criar a si mesmo, criar os demais e criar o mundo como obra de arte (1985, p. 136-149).

Sendo assim mestres de si mesmo, é a vivência que faz quem somos, a vida precisa ser vivida e experimentada sem condicionamentos, características que de certa maneira também remete as condições de elaboração de uma obra de arte, que encontra em si mesmo significado. Para Paola Zordan:

A arte pode constituir os movimentos de uma pedagogia dionisíaca; prática que não se preocupa em emitir juízo de valor, separa a arte da

produção mundana, apontar o que é divino e o que é demoníaco, dizer que a arte é isso e não aquilo. Essa perspectiva mostra que a arte não pressupõe julgar o que é ou não original, o que é ou não belo. A arte não exprime nenhuma essência transcendente, tampouco exterioriza modos de ver o mundo. Há muito dogmatismo nas imagens teóricas da arte: linguagem primeira, o marcador ontológico da humanidade, a expressão de um contexto histórico, impressões cognitivas vagas, a “herdeira da criatividade” (Saunders, 1984), “a atividade integradora da personalidade” (Camargo, 1993). No pensamento da Diferença, a arte não está em domínios físicos ou psíquicos, espirituais ou materiais, mas num plano de imanência cujos elementos inconstantes carregam as potências caóticas de todos os elementos (2005, p.162)

Frederick Nietzsche desenvolveu uma ideia de mundo dual, regido por duas forças complementares, Apolíneo: remete ao deus grego Apolo filho de Zeus e Leto, relacionado a luz, a razão, a ordem e a lei. O outro se refere ao Dionisíaco: que remete ao deus grego Dionísio filho de Zeus e Sêmele associado ao imprevisível ao acaso, ao caos e a loucura. Para o autor essas duas forças tinham que se complementar no mundo, misturar – se para possibilitar uma vida plena e em muitos sentidos a tradição filosófica secularizou o que é dionisíaco, justamente uma força que conduz o sujeito a experimentação, a criação de uma vida sem restrições. Tiago Barros argumenta que:

Trata-se de uma percepção singular sobre o funcionamento do mundo que trouxe significativas implicações para as habituais concepções de consciência, de corpo e de vontade humana. Com Nietzsche, a consciência deixa de ser encarada como causa soberana e autônoma de

todas as atividades fisiológicas e passa a ser percebida como uma consequência de processos instintivos vivenciados pelos impulsos inconscientes que estão em constante atividade nas diversas instâncias que constituem o corpo de cada vivente. Pois, para o filósofo, o corpo de modo geral e não somente alguma de suas partes específicas, é um pensador. Pensamento que não se manifesta somente através de representações mentais ou de formulações linguísticas nem consiste apenas em uma busca pela verdade norteada por parâmetros lógicos-rationais, mas que é entendido como potência criadora, imanente e experimental (2011, p.106).

Outro importante pensador da filosofia a discutir a estética da existência foi Michel Foucault, para este autor a filosofia se relacionava com o modo e vida prática dos seres humanos, no entanto esse caráter foi secundarizado na história de filosofia, para discutir a temática da estética da existência Foucault retoma autores da filosofia antiga grega, apontando que neste período existia uma tensão “entre cuidado de si” versus “conhecimento de si”, o autor complementa que na história da filosofia o conhecimento de si acabou por ofuscar o cuidado de si. Conforme estabelece Miguel Angelo Oliveira:

Partindo da filosofia clássica, com o “conhece-te a ti mesmo”, passando pelo epicurismo, estoicismo e chegando aos primórdios da era cristã, o cuidado de si (*epimeleia beatou* em grego, *cura sui* em latim) manteve como determinação conceitual a ideia de princípio no qual o indivíduo deve se ocupar de si mesmo. De maneira bem geral, é um imperativo ao qual se deve submeter aquele que pretende tomar a si mesmo como objeto de cuidado, aquele que busca, como sujeito

uma liberdade. (2020, p.60).

O conhecimento de si se relaciona a escola filosófica socrático- platônica, que se fundamenta na ideia de que a “verdade” está lá fora, que o conhecimento está na alma, já que a verdade está relacionada ao mundo das ideias, ou seja, na alma, e não corpo.

Miguel Angelo Oliveira:

Partindo do *Alcibíades*, texto platônico no qual Sócrates direciona Alcibíades para uma prática de si enquanto ainda é jovem, e comparando-o com outros textos do primeiro e do segundo séculos de nossa era, Foucault nos relata três grandes modificações no entendimento de cuidado de si. A primeira está na questão da “conversão de si” (*ad se convertere*). Se no texto platônico a ideia de uma existência voltada para si aponta para o “elemento divino”, para uma essência que se encontra no indivíduo nos textos de Sêneca, Plutarco e Epíteto o voltar-se a si não encontra outro fim a não ser o estar consigo. Ou seja, não se busca um fundamento natural do sujeito, mas tão somente uma relação consigo. [...] outra mudança se relaciona com a pedagogia. Se os gregos deram grande importância à sua Paidéia, a uma formação, como explícita, segundo Foucault no texto do *Alcibíades*, na cultura de si a importância recaiu sobre outros fatores, deixando de lado o viés pedagógico. Primeiro é preciso afirmar uma certa posição crítica perante o senso comum; não se deixar influenciar pelas opiniões sem fundamento e aprender, pela prática de si, a desaprender. Segundo a função de luta passa a ser intrínseca ao processo de relação a si, ou seja, mais do que formar é preciso munir o indivíduo com a coragem e os instrumentos necessários para o

combate. Por último, Foucault nos traz a forte relação que o cuidado de si estabeleceu com medicina. O exercício da ocupação consigo mesmo visa aqui uma terapêutica, uma cura perante o mal que assola o indivíduo. (2020, p. 60-61).

Dessa forma o processo de conhecer a si mesmo, tem a ver com a reminiscência (ou anamnese), esta consiste na ideia de que a “alma deve recordar os conhecimentos que ela já possui sendo este mundo oriundo do “mundo das ideias””.

Para Michel Foucault um momento histórico privilegiado pelo cuidado de si foi o período Helenístico (entre 323 a.C-146 a.C) marcado pelo pensamento dos estoicos, escola fundada por Zenão de Cítio; dos epicuristas, escola filosófica fundada por Epicuro de Samos e dos Cínicos escola filosófica fundada por Antístenes, seguida por Diógenes de Sinope. Conforme esclarece Miguel Angelo Oliveira, “a realização do cuidado de si permitiu aos estoicos, epicuristas e cínicos, entre outros doutrinários, a elaboração de práticas (akesis) para alcançar seus objetivos” (2020, p. 61).

De acordo com o pensamento dos estoicos, devemos focar nas coisas que merecem nossa atenção e dispensar o que nos consome. Apontando que não devemos nos desgastar por aquilo que não é importante de verdade. Dessa forma o ser humano deveria buscar a Ataraxia termo grego que se refere a “ausência de inquietude/preocupação”, “tranquilidade de ânimo”. Ideia que também se encontra na obra de Epicuro de Samos (entre 342 a.C -271 a. C), filósofo que tinha como objeto de estudo a preocupação da vida, propôs que para uma vida feliz devemos entender a nossas paixões para que possamos nos afastar daquelas que são desnecessárias, ou seja, inúteis e artificiais. De acordo com Miguel Angelo Oliveira:

[...] é preciso ter em mente que o objetivo maior dessas práticas é

manter-se imbatível perante os acontecimentos diários; para tanto, é preciso estar preparado para lutar através de exercícios que fortaleçam a virtude diante do futuro. O domínio dos acontecimentos externos requer ter como instrumento de combate “discursos verdadeiros”, os chamados *verídica dicta*. (2020, p. 62).

Essas filosofias se relacionavam com o cuidado de si, com uma preocupação prática em relação a autoconstrução do indivíduo. O cuidado de si seria contrário a ideia de uma natureza humana universal, justamente por fazer emergir outra natureza, não imutável, original que ainda não é conhecida, mas, que poderia ser alcançada através da meditação e da ascese, termo de origem grega “*Àskesis*”, significa exercício, “algo que se pratica”. Miguel Angelo Oliveira assevera:

Mas do que pensamento sobre ele mesmo, mais do que uma provação e um exame para com a consciência no sentido de evitar futuros erros de conduta, trata-se de fazer um controle das representações, ou seja, deve-se como uma peneira, filtrar os pensamentos e aprovar apenas aqueles que estoicamente dependeram de nós; aqueles que não dependem de nós, agindo assim, não serão fruto de desejos insatisfeitos. Se dou consentimento a uma representação de algo que não depende de mim, crio em mim um desejo que não será satisfeito, então, é preciso um controle por discriminação (que os gregos chamavam de *diakrisis*) para fazer valer apenas o que será da ordem do meu domínio. Tal exercício, observa-nos Foucault, não se aproxima nem do exame socrático (“uma vida sem exame não merece ser vivida”) nem do valor dado pela espiritualidade cristã; não se trata bem de uma investigação do que se sabe ou não se sabe e nem de um

interrogatório em busca de uma verdade divina, mas, sim, de aferir representações para dar ao indivíduo uma liberdade racional em relação ao que é do seu domínio. (2020, p. 64).

Para Michel Foucault na idade média está busca pela verdade começou a ser entendida como revelação divina, o corpo começou a ser entendido como a morada do pecado e a verdade encontrara-se somente na purificação da alma para a vida no paraíso. Bruno Abílio Galvão, estabelece que:

Mediante a esse anseio por aprender o real em sua verdade pelo aparente, diversas técnicas de observação e vigilância surgem neste período proporcionando uma série de arquivos a respeito do homem, objetivando a construção de verdades a respeito deste. O homem conceituado como um objeto ou coisa passível de sua própria análise e investigação. Temos então, durante a modernidade, a apreensão do sujeito em representações conceituais delimitando e dizendo o que ele é e, conseqüentemente, o modo e a possibilidade única de ele ser. Assim, a abertura ontológica do horizonte de possibilidades que cabe aos entes virem-a-ser é jogada para o esquecimento sendo a eles apontados outros direcionamentos, por meio de táticas de exercício de poder atrelados a construções de verdades sobre o homem, conduzindo-os a uma subjetividade dócil (2014, p. 4).

As concepções modernas de filosofia também separam radicalmente o sujeito do conhecimento do objeto a ser conhecido, dessa forma, o processo de conhecimento acaba sendo entendido como uma busca de algo que é exterior também aponta para ideia de natureza humana e a criação de modelos de vida e de existência. Para Bruno

Abílio Galvão “a relação da atitude do homem para consigo é íntima com os modelos de verdade e, para Foucault, uma mudança no paradigma filosófico sobre a verdade ocorrido no período da modernidade teria afastado o cuidado de si do pensamento filosófico” (2014, p. 2). Dessa forma o autor corrobora

Os indivíduos submetidos a este regime de relações têm sua subjetividade moldada. Com esse objetivo, criam-se estratégias de exercício de poder direcionadas em produzir uma espécie de subjetividade, o que configura na construção do sujeito dócil, ou seja, corpo eficiente em termos de produção e incapaz de problematizar e reagir ao sistema Foucault, então, descobre os dispositivos de poder, instituições que encerram em seu interior todo um funcionamento gerenciado por diversas modalidades de exercício do poder e percebe que tais instituições produtoras de subjetividade acompanham o ser humano desde o nascimento ao momento de sua morte (2014, p.4).

O ser humano deveria fazer o caminho contrário ao da construção da subjetividade forjada, devemos treinar as mais diferentes formas de cuidar de si mesmo, de autoconstruir, para ser autodeterminação de existência e resistência. Nas palavras de Miguel Angelo Oliveira, “a liberdade de ter um domínio sobre si mesmo, de ser capaz de empreender perante a vida uma liberdade de pensando e de ação cada vez mais potente” (2020, p. 65).

Dessa forma, assim como, o artista ao pintar a obra de arte, devemos nos treinar, nas mais diferentes técnicas de cuidado de si mesmo. Para Paola Zordan, “a arte funciona no revezamento de forças; movimentos territoriais que se expressam nos sentidos apolíneos e dionisíacos” (2005, p. 268). Esse cuidado de si produz um novo

significado de existência para o indivíduo, uma relação diferenciada consigo mesmo, que sai da verticalidade para horizontalidade, todo esse debate sobre a estética da existência se relaciona a outro conceito a ética. Neste sentido, Paola Zordan explica:

O artista é aquele que perde seu “eu” e desafia as ilusões provocadas pela morte, criando monumentos cujo valor não mensurável. Desempalhada, sem medidas de comparação, a obra de arte e a artimanha que nos permite provar do caos sem perigo de abandono, morte e aniquilação (2005, p. 268).

A estética da existência se relaciona com a construção da vida sem padrões sem receitas pré-fabricadas, a vida seria uma tela pintada pelo próprio indivíduo, construída através da própria experiência que deve estar relacionada ao poder sobre si mesmo, á foças ativas, e não a submissão de padrões pré-estabelecidos. Bruno Abílio Galvão corrobora que:

Portanto, o “si” do sujeito encontrar-se-ia em diversas prisões simbólicas as quais impedem de fazer de sua vida um alinhamento com sua vontade. Então, cuidar de si é alcançar cumes de liberdade para agir, e essas atitudes, escolhas e formas de pensamento subjetivam o sujeito de forma distinta do projeto dócil da subjetividade moderna. (2014, p. 12).

Dessa forma, estamos em constante mutação e transformação como uma obra de arte, para então poder se transformar, naquilo que nunca fomos, para vivemos neste mundo da melhor forma possível, se autoconstruindo da forma mais bela. Dessa forma, podemos compreender que negação da pessoa transexual em aceitar um destino pronto,

e imutável, é um lugar de resistência. Ao romper com o destino “natural” forjado no plano da modernidade o indivíduo trans sofre as consequências da objeção, mas também cria a arte de (re) existir, como arte original em meio de tantas cópias replicadas.

5 EVASÃO ESCOLAR

A placa de censura no meu rosto diz:

Não recomendado à sociedade

A tarja de conforto no meu corpo diz:

Não recomendado à sociedade – Caio

Prada.

A evasão escolar é um problema mundial, visto que não se trata de fenômeno exclusivamente brasileiro, mas é preciso levar em consideração que, no Brasil, a evasão escolar é um problema latente. “O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre 100 países com maior IDH e no PNUD e a menor média de anos de estudos entre os países da América Latina” (Raimundo Barbosa Silva filho, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, 2017, p. 36).

Marcella Bordini (2016) entende que a evasão é compreendida como “[...]um conceito complexo a ser explicado e analisado. [...] A evasão é a situação em que o estudante sai da escola e não retorna mais para o sistema” (p. 248). Já o abandono escolar se caracteriza pela ausência do educando no sistema por um período que pode ser curto ou extenso, mas, nesse caso, há o retorno do aluno para o sistema educacional (2021). De acordo Marcella Bordini (2016), as causas da evasão escolar são vastas e se dividem em dois aspectos: **evasão intraescolar** e **evasão extraescolar**. Conforme salienta a autora, a evasão intraescolar se caracteriza da seguinte forma:

Dentre os fatores intraescolares, destacam-se: currículo pouco atrativo e sem conexão com a realidade do aluno, carga horária extensiva,

aulas tradicionais, professores desmotivados, despreparados e com baixa remuneração, sucessivas reprovações, práticas avaliativas ineficazes, ambiente escolar pouco estimulante, conteúdo enciclopedista, práticas pedagógicas ultrapassadas, distorção idade/série e ensino fundamental deficitário. Vale ressaltar também a complexa, e muitas vezes conflituosa relação entre alunos, professores, funcionários, e pais, principalmente no que tange ao cumprimento ou transgressão de regras, que não deixam de influenciar no desempenho ou na evasão do aluno. (2016, p. 118).

As condições extraescolares podem influenciar na sua frequência e permanência na escola. Embora sejam questões ocorridas fora do ambiente educacional, têm um impacto significativo no desenvolvimento educacional, já que se trata do mundo material do aluno e das condições de desenvolvimento proporcionadas por esse meio. “[...] o resultado é uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos” (UNESCO, 2004, p. 33). Segundo Marcella Bordini (2016, p. 121):

Em relação aos fatores extraescolares, tem-se, por exemplo: gravidez precoce, condição socioeconômica, desestruturação familiar, trabalho, violência, drogas, desemprego, má alimentação, falta de motivação e políticas de governo. [...] o fato de alunos terem de trabalhar para seu sustento ou da família influencia significativamente na decisão de abandonar a escola, uma vez que a exaustão da maratona diária e a baixa qualidade de ensino os desmotivam. [...] A família também é apontada como fator determinante do fracasso escolar. O não acompanhamento da vida escolar dos filhos bem como a falta de apoio

e de transmissão de valores pelos pais exercem a influência no abandono da escola. Percebe-se ainda que muitos pais só vão a escola quando a reprovação do filho está prestes a acontecer, culpando unicamente a escola por essa situação. Outro fator que influencia significativamente na decisão de abandonar a escola é a gravidez precoce. Ao engravidar, as meninas são as mais prejudicadas, pois sofrem preconceito, discriminação e constrangimento além de, muitas vezes, não conseguirem retomar a escola por não terem com quem deixar os filhos. Já os jovens do sexo masculino (quando assumem seus filhos) se vêm obrigados a trabalhar e, em alguns casos, exercem seu trabalho informalmente e com baixa remuneração, para ajudar nas despesas ou arcar totalmente com as do filho, o que dificulta e até mesmo inviabiliza a conciliação entre trabalho e escola. Isso sem contar que muitos desses adolescentes não possuem maturidade e estrutura suficientes para criar e educar um filho, comprometendo também a formação humana dessa criança.

A problemática da evasão escolar é de extrema importância para o cenário educacional brasileiro. Muitos alunos sentem dificuldade em se adaptar e ter êxito no ambiente escolar e, por diferentes motivos, deixam a escola e não retornam. Consequentemente, o indivíduo passa a ter menores chances de conseguir um bom emprego formal, o que influencia no seu crescimento pessoal na sociedade. “Outro fato que merece ser destacado é que a evasão coloca o jovem em situação de vulnerabilidade social, sujeito à marginalidade, violências diversas e comportamento de risco” (Marcella Bordini, 2018, p. 119).

5.1 EVASÃO ESCOLAR DE PESSOAS TRANSEXUAIS

A maior parte da população trans, no Brasil, está fora da escola ou não completou os estudos, e afirmam terem sido alvos de transfobia, chacota e humilhação no ambiente escolar. “O grupo de estudantes transgêneros é o mais assediado moralmente no ambiente escolar, muito mais do que gays, lésbicas e bissexuais. É o grupo mais exposto ao *Bullying* e a outras formas de violência, inclusive violência física, por parte de colegas, funcionários e professores” (Leticia Lanz, 2015, p. 249). Neste sentido, autora Leticia Lanz, discorre:

Transgênero é um termo amplo que denota diversos fenômenos em que os indivíduos não se enquadram nas categorias de sexo/gênero que lhes são atribuídas ao nascer, desempenhando, em vez disso, papéis sociais que não normalmente associados ao seu sexo natal, diferindo dessa forma da respectiva norma de gênero. Ser transgênero não implica em qualquer forma de específica de orientação sexual, porque a pessoa gênero-divergente pode se identificar com heterossexual, bissexual, queer, homossexual, assexual ou pansexual. Ela pode ter características que são associadas a um determinado gênero, ou se identificar como ou se identificar com um “terceiro gênero”, “intergênero”, “bigênero”, ou várias outras identidades. (2015, p.113).

Em geral, a escolaridade de mulheres trans e travestis é precária devido ao seu contexto marginal e ao ciclo de exclusão que se perpetua na sociedade. Apenas 0,2% de mulheres trans ou travestis frequenta universidades brasileiras, e 72% não concluíram o

ensino médio, requisito básico da maioria dos empregos formais no Brasil; 56% não possuem sequer o ensino fundamental, não conseguindo, por conseguinte, acessar os postos formais de emprego (Antra, 2021). Guacira Lopes Louro, afirma que:

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações com o currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, constituem nos sujeitos que importam. (2004, p. 27).

O ambiente escolar ainda é um espaço de opressão a pessoas transexuais, refletindo comportamentos morais e normas sociais que circulam fora dele. Nas palavras de Judith Butler:

A performatividade do gênero sexual não é sobre a escolha de qual gênero teremos hoje. A performatividade é reiterar ou repetir as normas mediante as quais nós construímos: não se trata de uma fabricação radical de um sujeito sexuado através do gênero. É uma repetição obrigatória de normas anteriores que constituem o sujeito, normas que não podem ser descartadas por vontade própria. São normas que configuram, animam e delimitam o sujeito de gênero e que são também os recursos a partir dos quais se forjam a resistência, a subversão e o deslocamento. (2002, p. 65).

As (os) alunas (os) trans rompem com as normas binárias da escola. Desde a educação infantil até o ensino médio, diversas são as formas de violência exercidas na tentativa de adequar o corpo transgressor às normas gênero. “[...] através da prática de performatividade de gênero, nós não só vemos como são citadas as normas que governam a realidade, mas compreendemos um dos mecanismos pelos quais a realidade é produzida e alterada no curso dessa reprodução” (Judith Butler, 2002, p. 218). Nas palavras de Junqueira, “[...] tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados (as) a desempenhar um rendimento escolar irrepreensível” (2013, p.449). Esse processo é compreendido por Michel Foucault como uma “[...] penalidade perpetua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogenia, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (1999, p. 207). Rogério Diniz Junqueira, assevera:

Ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero, são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação, hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta como a serviço da heteronormatividade. (2009, p. 488).

Dessa forma, a escola é um ambiente hostil para pessoas transexuais, não apenas perpetuando violências simbólicas e físicas, mas também sendo conivente em suas práticas com a evasão escolar de alunos transexuais. Conforme afirma Mirian Adelman, “[...] a literatura sobre o cotidiano escolar nos dias de hoje também aponta para a escola como espaço de reprodução da normatividade” (2003, p. 72). Nas palavras de Rogério Diniz Junqueira:

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua [...]. Estudantes, docentes, funcionários (as), identificados como “não heterossexuais” são frequentemente degradados à condição de “menos humanos”, merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. (2013, p. 489).

Sendo assim, compreendemos que o espaço escolar não está preparado para lidar com alunos transexuais, para tratá-los com respeito e dignidade, nem garantir sua segurança e permanência no sistema educacional. Ao comentar sobre a experiência escolar de uma (um) aluna (o) trans, Leticia Lanz, pontua que “[...] estudantes transgêneros veem-se permanentemente entre o dilema de ‘peitarem’ um sistema que lhes é totalmente hostil, ou renunciarem a ser quem são, submetendo-se e adequando-se ao padrão heteronormativo-cisgênero da escola” (2015, p. 253).

O cenário de violência no sistema escolar é oriundo das mais diversas fontes, desde violências simbólicas a violências físicas. Estudantes trans são violentados no espaço escolar corriqueiramente, sendo “[...] agredidos pelos colegas, cisgêneros através

de insultos, zombaria e agressões físicas, sob o olhar condescendente, quase sempre conveniente, de funcionários, diretores e docentes. (2015, p. 253).

O assédio enfrentado por discentes transexuais é desumano, fere a dignidade e a subjetividade do indivíduo. A título de exemplificação, constituem imposições comuns aos estudantes trans em escolas brasileiras: impedir o uso de banheiros para discentes trans, negar o uso do nome social em chamada e documentos educacionais e por fim impossibilitar o uso de roupas adequadas ao gênero trans, fazendo prevalecer a obrigatoriedade do uso de roupas normativas de acordo com o sexo biológico. Por isso, compreendemos que tais práticas de hostilidade são as principais causas de evasão escolar de alunas (os) transexuais, visto que “[...] tal expulsão ocorre de forma indireta, em que o sujeito trans não encontra espaço para exercer sua personalidade. Leticia Lanz, afirma:

Os problemas enfrentados por pessoas transgêneros na escola são praticamente os mesmos, do ensino fundamental ao ensino superior.

Dentre os quais destacamos:

- -Não reconhecimento e não legitimação da identidade de gênero expressa pela pessoa;
- -Proibição do uso de roupa compatível com a identidade de gênero assumida;
- -Dificultação e bloqueio ao uso do nome social em chamadas, lista de presença e demais registros escolares;
- -Interdição ao uso de sanitários compatíveis com a identidade assumida;
- *Bullying* de colegas, professores e funcionários.

Esses problemas só tendem a se agravar, diante da total falta de formação e informação dos profissionais da educação para lidar com as pessoas transgêneras. (2015, p. 249).

Invisibilizadas pela família, pela escola, pela sociedade e pelo Estado, pessoas transexuais são excluídas do sistema formal de ensino ou o abandonam, não tendo nenhuma base sólida para prover seu aprimoramento profissional. Em virtude desse contexto, estima-se que “[...] 90% da população travestis e mulheres transexuais utilizam a prostituição como fonte primária de renda” (ANTRA, 2021, p. 44). No que diz respeito às dificuldades enfrentadas por mulheres trans e travestis, devido a todo esse processo excludente, muitas delas acabam entrando para a prostituição e visualizando nessa profissão a única oportunidade viável para se sustentar e sobreviver.

5.2 METODOLOGIA

A transfobia é um dos mais graves problemas sociais da contemporaneidade. A escola, como órgão inerente à sociedade, acaba por repetir e adotar condutas transfóbicas no ambiente escolar, condutas que, aliadas a outros fenômenos como negligência familiar, violências sociais, culminam na evasão escolar de alunos transexuais, por razões que diferem daquelas elencadas em relação à evasão escolar intraescolar e extraescolar de estudantes cisgêneros. Dessa forma, a evasão escolar de estudantes transexuais é um fenômeno sofisticado, complexo, que está ligado a diferentes aspectos da vida em sociedade, interferindo, de forma direta, nas condições materiais, sejam elas econômicas, sociais, culturais ou humanas. José Wellington Marinho de Aragão, Maria Adelina Hayne Mendes Neta, explicam que:

São necessárias algumas normas e regras para tentarmos compreender e explicar o mundo (a realidade) a nossa volta sem estarmos a recorrer seguidamente à reprodução acrítica da mesmice (senso comum) ou dos lugares comuns que nos são impingidos, cotidianamente, por indivíduos, grupos e instituições sociais de todos os naipes e calibres. A celeridade com que os fatos e fenômenos sociais acontecem na contemporaneidade requer que estejamos atentos para combater preconceitos e fazer prosperar perspectivas mais solidárias e alvissareiras para nós, para toda a sociedade e, talvez para todo o planeta terra. (2017, p. 9).

Considerando a importância de se abordar o tema da evasão escolar de alunos transexuais, optou-se por investigar essa problemática partindo do pressuposto de que a “[...] ciência é um corpo de conhecimento e técnicas especializadas de verificação, interpretação e inferência da realidade” (João Bosco Medeiros, 2006, p. 41). Nesse sentido, “[...] pesquisar é identificar uma dúvida que necessita ser esclarecida e construir e executar o processo que apresente sua solução, quando não há teorias que a expliquem ou quando as teorias que existem não estejam aptas para fazê-lo” (José Carlos Koche, 1997, p. 121). Dessa forma:

[...] ao apresentar-se à cultura científica, o espírito nunca é jovem. É até mesmo bastante velho, pois tem a idade de seus preconceitos. Ter acesso a ciência é rejuvenescer-se de espiritualmente, é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer um passado. Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é

evidente. Nada é dado. Tudo é construído. (Gaston Bachelard *Apud* Hilton Japiassú, 1999, p. 84).

Neste capítulo, descreve-se o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, que é de caráter qualitativo e descritivo. Com procedimentos monográficos e bibliográficos, buscou-se coletar dados da realidade de transexuais que tiveram sua trajetória escolar interrompida por um processo de evasão no estado do Paraná.

A abordagem escolhida para esta pesquisa é a qualitativa devido ao seu caráter de possibilitar a leitura da realidade. A “[...] abordagem qualitativa parte do fenômeno que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Antônio Chizzotti, 1995, p.79). Portanto, este método compreende que há diferentes possibilidades de se interpretar um fenômeno, o que se deve a características subjetivas presentes na pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem por objetivo elencar e elaborar conhecimento acerca de uma determinada problemática, levando em conta os elementos da realidade que não podem ser quantificados, visto que tais elementos pertencem à ordem da dinâmica das relações pessoais. Maria Cecilia de Souza Minayo destaca que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (2008, p.14). José Wellington Marinho de Aragão, Maria Adelina Hayne Mendes Neta argumentam que:

Quando definimos um tipo de pesquisa científica a ser executada, precisamos ter o cuidado de escolher o modelo ou a metodologia de abordagem do projeto de pesquisa a partir do problema formulado ou questão norteadora do processo de investigação. Assim, nas ciências humanas e particularmente na educação, tendo uma questão inicialmente formulada e explicitada com apoio na literatura específica, estabelecemos a teoria mais adequada na compreensão e tentativa de explicitação da questão problema levantada, que, em síntese, constitui objeto de pesquisa a ser estudado (2017, p. 28).

Metaforicamente, a metodologia pode ser comparada, a um caminho a ser trilhado pelo pesquisador. Para auxiliar nessa caminhada, a metodologia dispõe para o pesquisador, uma série de técnicas e instrumentos para aprimorar e organizar os dados e os resultados coletados na pesquisa. Nas palavras de Pedro Demo, a metodologia “[...] é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos” (2003, p. 19).

Para embasar a pesquisa teoricamente, elencamos fontes bibliográficas, documentos de autores que tiveram como objeto de investigação estudos críticos, pós-críticos, existencialistas, estruturalistas, bem como de estudiosas (os) da teoria *queer*. Dessa forma, o desenvolvimento teórico-bibliográfico dos capítulos um, dois, três e quatro fornece elementos essenciais para a análise dos resultados obtidos na coleta de dados. Para José Wellington Marinho de Aragão, Maria Adelina Hayne Mendes Neta:

O desenvolvimento dos capítulos teóricos é a demonstração lógica de todo o trabalho de pesquisa. Através do desenvolvimento retoma-se o problema inicialmente formulado, delineado na introdução,

especificando agora sob a forma de enunciado interrogativo que estabelece as relações entre variáveis, apresenta o resultado dos testes e pesquisas, avaliando as hipóteses e colocando os principais resultados da investigação. Faz parte também do desenvolvimento: marco teórico, revisão de literatura, fundamentação teórica ou estado da arte. (2017, p.47).

Esta pesquisa tem o objetivo de ampliar o leque de conhecimentos elencados e elaborados acerca da evasão escolar de alunos transexuais, assim como compreender os reflexos desse fenômeno nos estratos sociais da contemporaneidade, sem, contudo, ignorar os processos históricos sociais que se sedimentaram na sociedade. Conforme argumenta Melania Moroz e Monia Helena Gianfaldoni, “[...] ao serem formulados e veiculados, as ideias, e os conhecimentos contribuem para a manutenção e a justificativa da própria sociedade – nas suas relações, seus costumes e seus valores – ou para sua modificação” (2006, p. 10).

Sendo assim, optamos por realizar uma pesquisa de campo, visto que esta apresenta como essência a possibilidade de dialogar com os dados coletados. De acordo com Filho (2006, p.64), “[...] o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de críticas, canalizador de momentos criativos.”

A partir dos dados coletados na pesquisa de campo, pretende-se analisar os sentidos e significados que as (os) colaboradoras (colaboradores) atribuem a suas vivências transexuais, a fim de compreender o contexto da evasão escolar referente a esse grupo social em específico. Assim, por entender a complexidade das relações humanas no campo da experiência, essa abordagem baseia-se em um roteiro para

delimitar as etapas da pesquisa e evitar desvios e percalços que passam comprometer o desenvolvimento dos resultados.

Ao esquadrihar esta pesquisa, optamos por investigar os pontos de vista das (dos) colaboradoras (colaboradores) sobre suas trajetórias escolares, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, elaborada previamente a partir de um roteiro com perguntas a serem respondidas em processo de conversação entre pesquisadora (entrevistadora) e colaboradora/colaborador (entrevistada/o). Conforme pontua Heloisa Borges e Helena Silva, “[...] a entrevista é uma técnica que se constitui em um instrumento eficaz na coleta de dados” (2011, p. 43). Com intuito de extrair as experiências subjetivas, as entrevistas foram realizadas com cinco pessoas transexuais que tiveram seu desenvolvimento escolar no estado do Paraná.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas, número do Parecer: 4.474.652.

5.3 ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil e se encontra localizado na região Sul do país, possuindo um total de 399 municípios, divididos em um espaço territorial de 199 315 km²; contando com uma população estimada em 11 516 840 habitantes, tem como capital a cidade de Curitiba (IBGE, 2020). Banhado pelo Oceano Atlântico, com clima subtropical, o estado do Paraná faz fronteira com três estados brasileiros – Mato Grosso, São Paulo e Santa Catarina – também possuindo fronteira com dois países da América Latina – Paraguai e Argentina.

A formação do estado do Paraná se deu, principalmente, devido ao alto número de imigrantes, seja de outros estados brasileiros, seja de estrangeiros europeus que viam

no Brasil uma possibilidade de ascensão econômica. “[...] as pessoas se deslocam à medida que existe uma oferta de emprego, que proporcione rendimentos superiores aos que ela possui, mesmo que para isso tenham que se sujeitar a qualquer tipo de trabalho” (Maria Celina Melchior, 2001, p. 4). Antes dos imigrantes, já havia habitantes indígenas e quilombolas por todo o estado, uma vez que, “[...] assim como no restante do país, no Paraná também se formaram vários quilombos ou comunidades negras rurais” (Angelo Priori, Luciana Regina Pomari, Silvia Maria Amancio, Veronica Karina Ipólito, 2012, p. 49).

No dia 02 de agosto de 1853, o estado do Paraná foi oficializado como estado independente da província de São Paulo, da qual fazia parte até então.

O projeto de emancipação da comarca do Paraná foi aprovado e, em 29 do mesmo mês, sob Lei n° 704 sancionada por D. Pedro II [...]. A nova província recebeu o nome de Paraná, denominação que vem da língua Guarani e significa “semelhante ao mar”, por ser o nome do maior curso d’água do território paraense, o Rio Paraná. (Angelo Priori, Luciana Regina Pomari, Silvia Maria Amancio, Veronica Karina Ipólito, 2012, p. 21-22).

O primeiro ciclo econômico do estado do Paraná foi a cafeicultura, em razão das condições geográficas do estado, que tem um solo privilegiado para atividades agrícolas. Assim, “[...] no final do século XIX e no início do século XX a extensão dos cafeeiros paulista atingiu o Paraná” (Angelo Priori, Luciana Regina Pomari, Silvia Maria Amancio, Veronica Karina Ipólito, 2012, p. 21-22).

No início do século XX, terras roxas do Paraná já eram conhecidas por sua alta rentabilidade na produção cafeeira. A disponibilidade dessas terras, os incentivos públicos e a possibilidade de pagamentos em condições facilitadas proporcionaram que muitos colonos e lavradores começassem a comprar terras no Norte do Paraná [...]. (Angelo Priori, Luciana Regina Pomari, Silvia Maria Amancio, Veronica Karina Ipólito, 2012, p. 94).

Contudo, com a queda do valor econômico do café, o estado investiu em outras atividades agrícolas, que foram impulsionadas pela “revolução verde”⁹. Dessa forma, inicia-se o segundo ciclo econômico do estado do Paraná, que se destaca no cenário nacional como um dos principais produtores de soja, trigo, milho, também sendo referência nacional na produção de materiais e máquinas agrícolas e pecuárias.

A quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929 afetou diretamente a economia cafeeira no Brasil. Essas transformações incentivaram o redirecionamento da economia brasileira para uma industrialização tardia. (Angelo Priori, Luciana Regina Pomari, Silvia Maria Amancio, Veronica Karina Ipólito, 2012, p. 116).

O estado do Paraná também fornece um alto índice no que se refere à criação e ao abate de animais suínos, bovinos e aves para mercado. O setor industrial também é desenvolvido, com enfoque nos setores alimentício, de celulose, automobilístico,

⁹ “A Revolução verde nos remete, portanto, à esfera sociopolítica e às questões de equidade e justiça social. No tratamento destas questões e em busca da redução dos níveis de desigualdade social, os formuladores de conceitos de sustentabilidade deverão considerar, com atenção particular, a radicalidade das ações e práticas políticas e sociais adequadas ao desenvolvimento sustentável no espaço rural. No entanto, elas tendem a afetar interesses sociais constituídos que se fazem representar na formulação e implementação de políticas, como é o caso da presença dos antirreformistas nas disputas sobre a reforma agrária no Brasil” (Roberto José Moreira, 2000, p. 45).

eletrônico e na exploração da madeira. De acordo com Agência de Notícias do Paraná, a média salarial é de R\$ 1.467,40 a R\$ 1.696,20, a maior média de salário-mínimo do país (2021).

5.4 CONTATO COM AS COLABORADORAS (ES)

O contato com as (os) colaboradoras (colaboradores) ocorreu por intermédio da ONG Núbia Rafaela Nogueira, inscrita sob o CNPJ 28.526.376/00001-53, localizada no norte do estado do Paraná, no município de Jacarezinho. Fundada em 16 de julho de 2017, a instituição desenvolve atendimentos nas áreas de saúde, educação, serviço social e assistência jurídica para a comunidade LGBTQI+, com enfoque nas pessoas transexuais, sendo referência no Paraná, pela promoção e inclusão das pessoas transexuais, contribuindo para sua dignidade.

A pesquisa de campo consistiu em uma entrevista semiestruturada, pois esta “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Augusto Trivnos, 1987, p. 152). A entrevista seguiu um roteiro com perguntas previamente elaboradas, com a intenção de obter a trajetória escolar vivenciada pelos (as) colaboradores (as).

O critério definido para colaboração na pesquisa era ter identidade gênero-divergente, possuir idade entre 18 e 50 anos e atender aos seguintes requisitos:

- Se autodeterminar uma pessoa de identidade travesti ou transexual;
- Ser brasileira (o);
- Ter se escolarizado no estado do Paraná;

- Ter se evadido uma ou mais vezes do sistema escolar durante sua trajetória de vida;
- Concordar em participar, cedendo a entrevista e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eventualmente, foram excluídos deste estudo indivíduos que não se enquadraram nos critérios elencados, aqueles com limitações que impediram a entrevista e, por fim, aqueles que se recusaram a ceder a entrevista para a pesquisa.

Este estudo contou a participação de cinco entrevistadas (os), sendo três mulheres transexuais, um travesti e um homem transexual. As (os) colaboradoras (colaboradores) foram informadas (os) previamente sobre a pesquisa e sobre seus risco e danos, além de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram agendadas previamente por telefone de acordo com a disponibilidade das (os) colaboradoras (colaboradores) e, posteriormente, realizadas de forma individual na sede da ONG Núbia Rafaela Nogueira. O tempo médio de cada entrevista foi de 30 a 60 minutos. Vale salientar que, mesmo com o auxílio da ONG Núbia Rafaela Nogueira, foi difícil conseguir colaboradores para a pesquisa, devido ao contexto da covid-19 e ao fato de não ter havido fácil acesso a pessoas transexuais.

Após responder a um questionário socioeconômico, solicitamos que as (os) entrevistadas (os) respondessem às seguintes perguntas: 1. Quando você se elucidou acerca da sua transexualidade, quais foram os sentimentos que foram experienciados por você? 2. Quando você se lembra da escola, o que é mais marcante e como você define o processo de acolhimento ao indivíduo trans nesse ambiente? 3. Quais foram as situações mais constrangedoras por que passou no contexto escolar? Em algum momento teve vontade de omitir sua transexualidade em função da pressão exercida pelo meio social

denominado escola? 4. Quantas vezes você se evadiu da escola e quais foram os motivos que levaram a essa decisão? 5. Se houve processos transfóbicos na rede escolar do estado do Paraná, quais foram e quais os mecanismos que você encontrou para lidar? 6. O que você acha que deveria ser diferente na escola? Elas estão preparadas para receber pessoas trans?

As entrevistas foram transcritas posteriormente, respeitando-se a veracidade e a autenticidade das informações fornecidas pelas (os) colaboradoras (colaboradores). A identidade das (os) participantes deste estudo foi preservada, e, para isso, foram utilizados nomes fictícios para substituir os nomes reais. As informações cedidas pelas (os) entrevistadas (os) possibilitaram a análise e a discussão dos resultados, permitindo, assim, que a experiência subjetiva da pessoa transexual fosse ouvida.

5.5 AS (OS) COLABORADORAS (ES)

Tabela 1 – Colaboradoras (es)

Colaboradoras (os)	Gênero	Cor autodeclarada	Idade	Orientação sexual	Religião	Estado /cidade	Escolaridade	Profissão	Renda
Ana	Mulher trans	Negra	24 anos	Bissexual	Candomblé	Paraná/Jacarezinho	Ensino Médio incompleto	Cabeleira	Um salário-mínimo
Claudia	Mulher trans	Negra	22 anos	Heterossexual	Evangélica	Paraná/Jacarezinho	Ensino Médio incompleto	Fiscal de zona azul	Um salário-mínimo
Maria	Mulher trans	Negra	33 anos	Heterossexual	Cristã	Paraná/Jacarezinho	Ensino Médio incompleto	Profissional do sexo	Um salário-mínimo
Vitor	Homem trans	Pardo	24 anos	Heterossexual	Católico	Paraná/Guarapuava	Ensino Fundamental incompleto	Lavador de carros	Dois salários-mínimos
Rebeca	Travesti	Branca	28 anos	Bissexual	Ateu	Paraná/Ponta Grossa	Ensino Fundamental incompleto	Profissional do sexo	Dois salários-mínimos

Fonte: Da pesquisa (2021).

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como recurso metodológico para esta pesquisa optamos por utilizar a análise de conteúdo, visto que, está demonstra em sua interpretação da realidade formas e contornos constitutivos da subjetividade humana. De acordo com Maria Cecilia Minayo, a aplicação dessa técnica de análise “articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto e processo de produção da mensagem” (2004, p. 2003). Maria Laura Franco Afirma:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos, e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via de *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de ancoragem e estabelecendo como meta final o Desenvolvimento da Consciência. (2005, p.13)

Em cada fragmento de texto descrito, é possível encontrar mensagens com riqueza de detalhes da subjetivação humana, nesse sentido, Gomes (2001, p. 74)

assevera, “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Sendo assim, justo dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, de mensagens e interlocuções bem como a extração dos seus significantes e significados. Sob o mesmo ponto de vista, Maria Laura Franco, esclarece:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, por “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve” (Varlotta, 2002). Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores. (2005, p.13)

É justo dizer que a análise de conteúdo é um método, que privilegia, a leitura dos resultados obtidos e no diálogo fluido entre pesquisador e colaboradoras (o). de acordo com Klaus Krippendorf:

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações: podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações,

denotações, conotações e podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas. (1990, p.30).

Como recurso técnico metodológico da análise de conteúdo, optamos por utilizar a análise temática, a organização das categorias temáticas é suma importância para o desenvolvimento da análise de conteúdo. Para Bardim (2007, p. 99), “tema é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Do mesmo modo, Bardim afirma que, a análise de conteúdo se constitui em três fases de organização e sistematização do trabalho (2007).

Pré-análise: A fase de pré-análise tem como objetivo elencar os pressupostos teóricos relevantes ao contexto da pesquisa. Os elementos teóricos extraídos da pré-análise “tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição a exploração sistemática dos documentos e das mensagens (Maria Laura Franco, 2005, p. 48).

Etapa 1: Transcrição na íntegra de cinco entrevistas.

Etapa 2: Após reunir as transcrições, procedeu-se com a análise dos resultados extraídos, observando e pontuando os significantes e significados, de acordo com as categorias temáticas elencadas para este estudo.

Exploração do material: a fase de exploração dos materiais requereu uma atenção especial, em virtude da leitura exaustiva das transcrições, buscando compreender quais as categorias temáticas presentes nos discursos. É nesta fase que se extrai as operações; codificações e as comparações dos resultados obtidos.

Tratamento dos resultados e a interpretação: nesta etapa da análise, os dados são levantados, interpretados e validados. Partindo desse levantamento o pesquisador

pode direcionar quais as melhores formas de intervenção, aliando os dados coletados com os pressupostos teóricos elencados na pesquisa bibliográfica.

Os critérios de seleção para as categorias temáticas envolviam reconhecer e analisar nas falas das colaboradoras (os) discursos relacionassem vivência e a experiência do alunado trans na escola que por algum motivo ou circunstância tenha se evadido do Sistema Escolar do Estado do Paraná. Elencamos para a realização das análises de pesquisa as seguintes: categorias temáticas.

Categoria 1: Experiências das alunas (os) trans no contexto escolar;

A escola é um importante órgão social, onde, além das disciplinas curriculares, os sujeitos que dela fazem parte vivenciam as reproduções da sociedade, tal como a diversidade cultural, religiosa e os discursos sociais.

No processo da escolarização, ocorrem diversos tipos de transtornos, os quais são reflexos dos problemas sociais e políticos que ocorrem fora dos muros escolares. Entre essas adversidades, como já relatado, por vezes, ocorrem os problemas relativos ao preconceito provindos das relações de gênero e sexualidade, que afetam não apenas os (as) alunos (as) gênero-divergentes, mas também todo o corpo estudantil (Fernando Teixeira Filho, 2021).

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, auto culpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a

participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (Rogério Diniz Junqueira, 2009, p.15)

Em muitos casos, esses problemas ocorrem em razão do desconhecimento (ou não) do conceito de gênero e de sexualidade e do que eles representam de fato. Nesse sentido, conforme Fernando Teixeira Filho (2021, p. 38),

Cada situação requer uma resposta específica, todavia, em todas as situações, fica evidente que dar visibilidade ao problema, dialogar e prevenir são os princípios e premissas a serem seguidas. Isto é, não podemos, de modo algum, colocar a homo/LGBTfobia no armário, escondendo-a da realidade do cotidiano escolar.

É perceptível, entretanto, que, tal como alguns alunos, alguns docentes e outros funcionários que compõem o corpo da escola, são carregados de ideologias, crenças e afins, o que acaba influenciando nas tratativas dos transtornos provenientes dos preconceitos de gênero e sexualidade que envolvem desde ocorrências geradas entre os alunos até práticas docentes, como, por exemplo, a não tratativa dos temas que envolvem a sexualidade. O que se observa é que, inversamente, “[...] as questões referentes ao gênero emergem com grande força, intrinsecamente vinculadas [...] à orientação sexual, em um campo minado por preceitos, preconceitos e tensões, fontes de ulterior sofrimento” (Rogério Diniz Junqueira, 2009, p.33)

Quando questionadas (os) sobre pergunta nº 1, “Quando você se elucidou acerca da sua transexualidade? Quais foram os sentimentos experienciados por você?”, as (os) colaboradoras (es) responderam:

Ana: É... Na verdade, no começo, 'tipo'... Eu não queria! Eu tinha vergonha! Eu não queria ser uma pessoa trans! Porque eu conhecia a imagem de pessoas trans mais na rua assim! Como prostitutas... Como... Qualquer uma, entendeu? E eu não queria isso! Então 'tipo', eu corri disso! Entendeu? Até que eu não me sentia bem mais em comprar roupa... Eu não me sentia bem em nada! E até que... Chegou ao ponto um dia... Que eu peguei e tirei tudo do meu guarda-roupa e falei assim: "Isso não me pertence mais"! Eu não tinha quase nada de roupa feminina! Foi onde eu tirei tudo! Onde eu fui construindo! Sobre a escola Ah! Os olhares! 'Tipo' as piadas... 'Tipo'... Se eles vão entender! Igual você disse que né... Os outros professores... Eu vejo professores... Eles não entendem nada! Nada com relação a isso! Ah eles acham que 'tipo' (tu) ainda é gay! A homofobia primeiro! Eles acham isso, né Porque assim, eles persistem, eles 'pode' ver a característica feminina, ver uma mulher, mas tratar no masculino.

É possível perceber que a colaboradora internalizou as marcas e os estigmas que a sociedade impõe as pessoas transexuais. Vale destacar que o “[...] prefixo trans vem de transgressão, fato que marca, distingue e separa a população transgênero da população cisgênero, sempre de maneira tão cruel e radical” (Leticia Lanz, 2015, p. 112). O momento de transição tem um valor muito significativo na vida da pessoa trans, sendo considerado um momento muito complexo, devido à intolerância e ao desrespeito a que o indivíduo é submetido após o início da transição.

Claudia: Ah! Eu sempre quis assim... Ser uma mulher, entendeu? Desde pequena... Então quando eu tive uma oportunidade de... mudar... Eu já corri de uma vez só... 'Tipo'... Eu... Eu tinha uns quinze

anos! Uns doze, quinze anos! Ah! Em vários momentos eu sofri muito! Mas... Eu sempre tive meus momentos bons! Eu não tenho o que... Reclamar não! Ah! 'Tipo' assim! É... A maioria da minha família me aceita! Mas 'tipo' a minha mãe no caso, não aceitava, entendeu? E... Isso aí... Acabou... Acabou comigo! Sobre a escola 'Tipo' assim, é... Essa transição, eu mesmo comecei aqui, eu comecei estudando lá no *nome omitido. Aí... Muitos me criticavam, não de alguns amigos, mas... Querendo ou não... Aí... Como é que eu posso dizer... Então! A vista do povo daqui é diferente dos de fora! Entendeu? Então, é... Quando eu comecei a estudar aqui, os 'moleque' já é mais, né... Uó! Vamos dizer assim! E... Eu tinha mais amizade com as meninas, entendeu? Só que eu não... 'Num' certo ponto, é... Eu desisti mesmo de estudar por causa de um diretor.

A negligência familiar causa grandes prejuízos ao desenvolvimento de crianças e jovens trans. Na maioria das vezes, a violência familiar fica oculta, silenciando toda e qualquer possibilidade de um diálogo aberto sobre o tema. Leticia Lanz explica que “[...] recusando submeter-se ao dispositivo binário de gênero, seja de forma superficial ou profunda, em caráter temporário ou definitivo, a pessoa transgênera cruza perigosamente os limites estabelecidos pela ordem vigente, tornando-se uma ameaça a essa própria ordem.”

Maria: Eu percebi que eu era trans ou que gostava do mesmo sexo quando eu tinha cinco anos de idade! Cinco anos! Pois eu tive aquela... Aquele olhar diferente pelo... Pelo sexo masculino, foi pelos amigos dos meus irmãos! Mais velho! ‘Dai’ eu tive aquele olhar

diferente! Entendeu? E aí foi na escola também. Agora a virgindade foi com doze anos... Foi uma coisa que eu não queria. Não queria mesmo! Eu tinha 12 anos, ele tinha 19... Foi... Foi uma coisa que aconteceu e... Que né... Eu também não sabia! Aí! Uma coisa horrível! Coisa... Aí! Coisa horrível! Meu vizinho, sabe? Meu vizinho... Com o meu vizinho! Uma coisa horrível! A minha transição... De mudança, acho que foi... Foi não foi muito nova aos 15. Foi tipo assim, eu começava e depois parava um ou dois, três anos. Entendeu? Mas não virava não! Acho que foi com dezoito uns dezenove anos! Comecei a tomar hormônio. Quanto a escola Sim! 'Pra' mim foi maravilhoso! A escola! Tanto os profs... os professores! Nosso maravilhoso! Mas eu adianto que hoje eu não tenha aquela amizade com quem eu estudava, entendeu? Eu ainda era... 'Tipo' assim um... Um 'gayzinho'! ... Eu acho assim! 'Pra' mim o gay! Ele é um homem! bonito! (Faz faculdade... Academia... A sociedade vê! Que ele é homem ainda! A trans! A travesti... Já tem aquela...Fama! Ou aquela... Nem que seja... 'Recatada'! 'Escandalosa'... Entendeu? E aí vem isso! Muito isso! E eu sou o trans! Fui travesti! Mas eu sou trans! Porque lógico que hoje... Lógico tem preconceito dentro da... Da minha família... Meu vizinho... Se eu entrar! Se eu sair! Eu sei respeitar! Sei brincar na hora da brincadeira. Sei ser séria... Se 'fecha'! Se abrir... Já escondi. Que... Que... Que eu não gostava! Já tentei ficar com mulheres... Não vou mentir! 'Pra' tentar esconder, entendeu? Tanto na minha família... Dos meus amigos... Da sociedade! Eu tive relações... Com mulher! Com homens, entendeu? Eu já tive! Só que não é 'pra' mim! Então não é que eu omiti! Eu fiz... Né?

Em sua fala, Maria relata uma violência sexual ocorrida, atrelando isso ao modo como a sociedade interpreta a representação do corpo trans. Nas palavras da colaboradora, “A trans! A travesti... Já tem aquela...Fama!”, e esse pensamento internalizado é reflexo da experiência de ser uma mulher trans, negra e periférica. “[...] as pessoas transgêneros são tratadas como marginais pela sociedade por serem consideradas transgressoras do dispositivo binário de gênero” (Leticia Lanz, 2015, p.114). Nesse sentido, Becker argumenta que “[...] o desviante é uma pessoa a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é um comportamento que as pessoas simplesmente rotulam como tal” (2008, p. 22).

Vitor: eu me descobri trans lá pelos dez anos, minha família não me aceitava, tentava me colocar de “menininha”, eu não aceitava! eu saia de casa, ia ficava uns dias na casa amigos ou primas, mais sempre voltava... na escola foi daquele jeito, sofria transfobia das meninas e dos meninos... porque eu não estava ne, tipo... é ... no padrão. Os professores na maioria achavam que eu era um “sapatão”, uma das professoras parou de falar comigo quando eu cortei o cabelo curto, e me disse, “só falo com você quando seu cabelo crescer”. E isso doeu em mim, porque eu gostava da professora.

Rebeca: nossa, foi muito nova... eu era muito afeminada... aos 8 anos eu já pegava as roupas tudo da minha mãe, usava os sapatos e colocava... uma tolha, sabe pra ser o cabelo, e imitava as mulheres da tv, um dia meu pai me pai pegou brincando, ficou muito nervoso, bateu em mim. Mas essa foi a primeira de muitas... por isso sai de casa e fui pra rua.

A aceitação familiar é uma questão que traz muita angústia às pessoas transexuais, visto que, no Brasil, as famílias ainda são muito tradicionais e conservadoras. Os pais quase sempre usam de seus poderes enquanto adultos, para delimitar os comportamentos da criança, na tentativa de cessar comportamentos considerados desviantes. “As reprovações dos pais, junto com as promessas dos castigos divinos que advirão de uma conduta pecaminosa, que não tem a aprovação a família da sociedade, são formas muito intensas e potentes de se dissuadir uma criança transgênera dos seus planos de mudar de gênero [...]” (Leticia Lanz, 2015, p. 233). Sobre a relação da família com a criança, Jose Ângelo Gaisarsa comenta que

Não se trata de grandes discursos ou grandes condenações explícitas contra a sexualidade. Antes, é todo um conjunto de indiretas, alusões, insinuações, caras, tons de voz, todos eles dizendo para a criança mil vezes, de mil modos diferentes: - “olha aqui, bichinho, é melhor você não perceber muito bem que tem pinto ou xoxota. É melhor você não imaginar muito, é melhor você não mexer e, sobretudo – pelo amor de Deus! – não vá mexer no de mais ninguém”. [...] E Freud, afinal, era um otimista; as crianças não são apenas castradas, são decapitadas. [...] No lar, sabe-se ninguém odeia ninguém. Em família, como estamos todos cansados de saber, as pessoas se amam muito, muito, muito. Implícitas nessas tolices catastróficas vão, não uma, mas duas negações: a da agressão e da visão. É preciso ser cego para NÃO ver as agressões que ocorrem na família. Jamais tratamos estranhos tão mal quanto tratamos aos membros da nossa família. (1988, p. 21-23).

O estigma em relação à pessoa trans impede que pais heteros cisgêneros possam ver a plena potencialidade de seus (suas) filhos (as). Na tentativa de corrigi-los de algo que consideram um problema, acabam ferindo profundamente sua dignidade, sua autoconfiança e suas chances de desenvolvimento educacional, profissional e humano.

A influência familiar e a socialização têm um impacto decisivo nessa fase, levando a criança a assimilar modelos sociais e sexuais. [...] A transexualidade pode ter origem nesse mesmo processo de socialização e se revela desde a infância, no momento em que os indivíduos têm a sensação de terem nascido num corpo trocado. (Maria Jaqueline Coelho Pinto, Maria Alves de Toledo Bruns, 2003, p. 32).

“Se a educação sozinha não transforma o mundo a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, afirma Paulo Freire (2000, p. 67.), e, partindo dessa premissa, a educação e a sociedade se correlacionam, sendo que a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmago da segunda. Portanto, a educação é um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, a qual estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade.

“A vigilância de gênero é implacável durante toda a vida de uma pessoa, mas é na infância que ela se exerce com força redobrada” (Leticia Lanz, 2015, p. 236). Essa vigilância representa, na verdade, um conjunto de técnicas construídas na cultura ao longo da trajetória da civilização, e, dessa forma, partimos do pressuposto de que ela pode ser flexível e modificada para atender aos interesses da cishetenortividade.

Com objetivo de caracterizar as problemáticas marcantes da jornada escolar de alunos transexuais, colocamos a questão nº 2, “Quando você se lembra da escola, o que é mais marcante e como você define o processo de acolhimento ao indivíduo trans nesse ambiente?”, ao que foram obtidos os seguintes discursos:

Ana: É... No começo... Pri-Primeiro... No começo por eles não 'respeita'... 'Tipo' chamar eu de "ele"... 'Tipo' me tratavam mais no masculino! Me cansa bastante isso! E... 'Dai' depois 'tipo' as brincadeiras... Nossa me cansava! 'Tipo' toda vez no começo qual vai... Como vai... Ser o primeiro dia? É... Principalmente o primeiro dia! Como que vai ser? Quem vai ser as pessoas? Dá 'pra' ver pelas pessoas, as reações delas, sabe? Como que é... 'Tipo' então ia cansando! Então! No começo eles queria... Eles perguntam 'pros' alunos, né? Do *Nome omitido. Sim! Como que ia ser! 'Tipo' como que ia ser! Nem faz sentido perguntar 'pra' todos os alunos! É! 'Dai' 'tipo' eles perguntou, as meninas super concordou! Da gente... Porque tinha eu e a outra... E a outra... Outra trans... Que a gente podia usar o banheiro com elas normal! Mas eu sempre falei, eu vou usar o banheiro feminino independente, porque não tem por que usar separado! A gente é mulher como qualquer outra! Entendeu?

Rebeca: Na escola meu maior problema foi usar o banheiro, porque eu achava perigoso, sabe? medo de sofrer violência, segurava o xixi ... ah até chegar em casa, mais na escola eu não ia!

É importante destacar que a educação não pode ser entendida de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa determinada realidade. “[...] em geral, a escola só se torna consciente da condição transgênera quando surge uma crise interna, como um conflito envolvendo o uso de banheiros por alunos em transição para outra categoria de gênero” (Leticia Lanz, 2015, p. 248).

A análise do discurso da colaboradora Ana permitiu-nos compreender o quão constrangedor é para a pessoa trans utilizar o banheiro, confirmando que “[...] a trajetória de vida percorrida pelos transexuais é marcada por dores e sensações e sentimentos em não habitar o próprio corpo, trazendo marcas e cicatrizes por ser um transexual” (Maria Jaqueline Coelho Pinto, Maria Alves de Toledo Bruns, 2003, p.144).

Claudia: Ah! É que nem 'tipo' uma vez, lembro que eu morava em Curitiba, eu estudava no colégio... É... *nome omitido... No... No bairro de... Eu esqueci, mas eu lembro (inint) [00:13:09]! Mas então! Eu estudava lá e meus pais tinham uma panificadora! 'Nois' sempre... Lá de casa 'pro' serviço... 'Pro'... 'Pro'... 'Pra' escola! Então... É... Uma vez eu quis ir de maquiagem, sabe? Peguei fui lá e me maquiei! Passei uma sombra... Nada assim: Meu deus que coisa! Sabe? Mas passou uma base, passei um rímel... Aí eu lembro que eu cheguei assim na fila... Que era essa... Essa... Essa fila de homem... E uma de mulher, né? Aí! Mas ficava na fila, 'daí'... Uma diretora veio...Aí... Eu tive que ir no de homem... Infelizmente... Mas então... Aí 'tipo'... É... Como eu posso dizer? Ah então eu estava maquiada, daí uma diretora pegou, me viu! Na hora que 'nois' 'tava' indo 'pra' sala, e fez eu tirar a minha maquiagem! Tudo bem que eu sei que lá não era o lugar adequado,

mas eu acho que 'tipo' assim... né. Eu tive que tirar sabe? Mas eu fiquei muito chateada, assim até que ela deu um show comigo, no meio das turmas sabe? Tipo meio "Aí que coisa feia! Aí que não sei o que! Vai tirar logo isso!" Entendeu? 'Assa'! E eu querendo ou não, eu vou te dizer! Eu sofri muito! Nossa! É... Chamava bastante meus pais! Meus pais eram uó! Que eles eram evangélicos ainda... São evangélicos ainda! Mas que nem... Antes eles eram demais! Sabe? De... Hoje em dia não é tanto assim não! 'Pra' falar a verdade! Mas... Aí! São 'tanta' história! Aí! Misericórdia! Vamos deixar...

Na sociedade, a educação é um fenômeno social, estando sempre relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural dessa sociedade. Educar é um processo constante na história de todas as sociedades; é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social, conforme cita Guacira Lopes Louro: “[...] diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos” (1997, p. 57).

Maria: Já escondi. Que... Que... Que eu não gostava! Já tentei ficar com mulheres... Não vou mentir! ‘Pra’ tentar esconder, entendeu? Tanto na minha família... Dos meus amigos... Da sociedade! Eu tive relações... Com mulher! Com homens, entendeu? Eu já tive! Só que não é ‘pra’ mim! Então não é que eu omiti! Eu fiz... Né? Não é ‘pra’ ser feita, mas... Eu acho que eu omiti... Me esconder um pouco! Tentar ser! O que eu... O que eu não... Achava que sou tipo era uma fase! Sabe? Ai! Nossa! Então eu sou ‘bichinha’! Então você... Né? Não! Não é isso! Então... Tentei, tentei! Entrevistada C: Agora mulher

‘pra’ mim é mais arte! O verdadeiro é negativo! E trans ‘pra’ mim também... E o gay também independente! O homem? não! O homem as vezes me questiona o que eu... É isso!

Vitor: Na escola... na verdade nem gosto de falar disso... era invisível ou era a piada a “sapatão” ... a primeira vez cortei o cabelo curtinho, uma professora me disse que não falaria comigo até meu cabelo crescer, fiquei chateado, porque eu gostava dela e ela mudou comigo...

Por muito tempo, nesse sentido, as escolas não foram contestadas, em parte porque a educação tem diferença para diversas pessoas. “Nos limites desses termos, ‘o corpo’ aparece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma” (Judith Butler, 2018, p. 30).

É extremamente comum a pressão – de diretores, supervisoras, orientadoras, professores, funcionários e colegas – para que os alunos se comportem em conformidade com as normas binárias de gênero. O alto grau de assédio moral a que alunos transgêneros são habitualmente submetidos na escola, tanto por colegas quanto por professores e funcionários, demonstra o quanto a escola foi e está organizada unicamente para atender a pessoas cisgêneros, devidamente enquadradas (satisfeitas e confortáveis) nas identidades de homem e de mulher. Na escola não há espaço para a expressão da diversidade de gênero: apenas para confirmação dos estereótipos de masculinidade e da feminilidade compulsórias. As pessoas transgêneras, são classificadas e tratadas na vala comum da

homossexualidade, sem nenhuma consideração pela identidade de gênero e pela própria orientação sexual de cada uma. (Leticia Lanz, 2015, p. 255).

No que se refere à competência da escola em educar, Paulo Freire questiona: “[...] que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição poder sobre o outro.” (1992, p. 94).

Categoria 2: A relação escola e o alunado trans:

Cabe sempre lembrar que “O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais” (Rogério Diniz Junqueira, 2009, p.33), pois, como complementa o autor, essas pessoas, ao constituírem seus corpos e maneiras de ser, modos de se expressar e agir, não passam despercebidas (Rogério Diniz Junqueira, 2009).

Talvez o maior desafio que enfrenta o professor quando lida com questões que se referem a gênero e sexualidade, seja justamente a necessidade de romper com os seus próprios paradigmas, de se colocar num processo contínuo de desconstrução e reconstrução de valores socialmente construídos (muitos dos quais historicamente superados, modificados e sem sentido). A primeira questão sobre gênero e sexualidade com a qual o professor precisa lidar na escola

refere-se ao conflito que pode haver entre o seu papel como o profissional que deve garantir o respeito e a compreensão relativos à diversidade de valores, crenças, condições e escolhas de outrem e as suas escolhas pessoais, que não devem ser apregoadas a ninguém, mas aceitas e respeitadas como as de qualquer outra pessoa. Para ser professor e enfrentar os desafios da educação atual, será preciso enfrentar-se a si mesmo. (Pessoa; Pereira; Toledo, 2017, p. 28).

Outro ponto relevante para esta pesquisa é com relação à pergunta nº 3, “Quais foram as situações mais constrangedoras por que passou no contexto escolar? Em algum momento teve vontade de omitir sua transexualidade em função da repressão exercida pelo meio social denominado escola?”, cujas respostas foram:

Ana: Ah! Os olhares! 'Tipo' as piadas... 'Tipo'... Se eles vão entender! Igual você disse que né... Os outros professores... Eu vejo professores... Eles não entendem nada! Nada com relação a isso! Ah eles acham que 'tipo' (tu) A homofobia primeiro! Eles acham isso, né Porque assim, eles persistem, eles 'pode' ver a característica feminina, ver uma mulher, mas tratar no masculino. De certa forma, uma negação, né? Como se as pessoas quisessem de alguma forma te machucar.

Maria: Eu acho que eu omiti... Me esconder um pouco! Tentar ser! O que eu... O que eu não... O que eu sou! Entendeu? Então eu já tive professor homofóbico! Que olhava 'pra mim e me tratava assim, sabe? Meio diferente! Falava as coisas 'pra' mim... 'Tipo' Assim é 'pra' você isso, aí! Não! Sabe, por quê? Porque o preconceito. Ele vem dos

próprios professores mesmo! Então... Eu vou.... Foi tipo assim... Aquele preconceito bobo, né? Saindo... Pessoas vêm... Te humilhando... Já fui 'apedrejada'! Entendeu? De tacar pedra... Já vieram já me bateram...

A violência e a transfobia causam enormes prejuízos às vítimas, e essa violência não pode ser silenciada, normalizada como algo recorrente e naturalizado na sociedade. Logo, é importante que os casos de violência na escola sejam notificados e tratados com seriedade pelas autoridades competentes. “Dia após dia, estudantes transgêneros são agredidos pelos colegas cisgêneros através de insultos zombarias e agressões físicas sob o olhar condescendente, quase sempre conivente, de funcionários, diretores e docentes” (Leticia Lanz, 2015, p. 253).

Claudia: Eu desisti mesmo de estudar por causa de um diretor... Eu não sei se é daqui de *nome omitido! A maioria tudo conhece ele... aí uma vez 'tipo', aconteceu que eu... É... Eu estava vendo camisinha, sabe? Que a gente não sabe, né? Aí 'tipo' a gente 'tava' com camisinha. E uma menina pegou e chamou 'o' vice-diretor! O vice-diretor, sabe? Me tratou de uma maneira muito... Inadequada! E... Sabe? Eu não lembro assim as coisas que ele falou que... Ah! Então... E ele levou de uma outra maneira, entendeu? 'Tipo' assim, como eu posso dizer... Aí! Como eu consigo explicar? Mas sabe, ele me tratou de uma maneira assim, que não tinha... Necessidade! Entendeu? E eu acabei desanimando e acabei me afastando do colégio!

A partir dos relatos das (os) colaboradoras (es), também podemos observar as violências simbólicas inferidas ao alunado trans. “[...] as piores formas de violência nem

sempre são de natureza física. O preconceito, a discriminação, a lesbofobia, a homofobia, e transfobia também operam através da violência simbólica, tão cruel, mesquinha e danosa quanto a violência simbólica” (Leticia Lanz, 2015, p. 253).

Vitor: Ah Eu não tentei omitir, nem dava, todo mundo via eu era diferente, me isola, ignorava as piadas, os sarros... a única vez que um professor me chamou para falar de homofobia, e foi legal e tals, mas no final... eu apanhei de uns meninos eles não gostaram de ouvir... isso cansa.

Rebeca: Nossa na escola nunca escondi... eu podia ter mais liberdade que na minha casa, as meninas me protegiam muito nossa... tipo meu maior problema era o banheiro e as piadas

Diante de tais relatos, percebe-se que a escola favorece os interesses da heteronormatividade, com a função de manter a ordem e o controle total dos alunos, que são meros reprodutores da normatividade. A referida instituição faz uso de várias formas de dominação e de permanência no poder. “[...] sobre o desvio: ele é criado pela sociedade. [...] as causas do desvio são localizadas na situação social do desviante ou em ‘fatores sociais’ que desencadeiam suas ações” (Howard Becker, 2008, p. 22).

Alunos transexuais se evadem da escola por diferentes motivos, entretanto, em seus discursos verbais, com frequência, citam as humilhações, o tratamento desrespeitoso, a violência simbólica e física. Quando interrogados com a questão nº 4, “Quantas vezes evadiu-se da escola e quais foram os motivos que levaram a essa decisão?”, as (os) colaboradoras (colaboradores) pontuaram:

Ana: Primeiro foi antes da transição quando eu estudava no *nome omitido, é... O diretor (Nome omitido) ele me perseguia muito, sabe? E... no começo ele achava que eu namorava o (Nome omitido), ele perseguia muito nós dois! Até chamou a minha mãe de... Lá acusando que eu namorava o (Nome omitido), sendo que 'tipo' eu não namorava ele! 'Tipo' nunca teve afeto! A gente era amigos! Amizade mesmo! É... No começo... Pri-Primeiro... No começo por eles não 'respeita'... 'Tipo' chamar eu de "ele"... 'Tipo' me tratavam mais no masculino! Me cansa bastante isso!

Claudia: A primeira foi por esse diretor...E a segunda foi porque na necessidade acabei viajando pra ir uma zona, né? Então... Eu acabei tendo que... que sair do colégio porque eu...E acabei tendo que sair 'pra' zona, essas coisas, assim! E... Depois de um tempo eu me cansei e voltei! 'Dai' eu senti que não é mais essa vida, e eu já voltei estudando! Aí dessa vez que eu parei mesmo foi por causa do... Da pandemia! Que aí já encerrou mesmo, né? Só que depois eu não continuei por causa mesmo do... Em casa é uó, estudar em casa!

Maria: algumas vezes sabe..., mas às vezes lá, uma conversa... Uma... Uma letra é... Um pingo é uma letra, né? A gente sabe... Quando 'tá' falando da gente e quando não 'tá'? Então eu já tive professor homofóbico! Que olhava 'pra mim e me tratava assim, sabe? Meio diferente! Falava as coisas 'pra' mim... 'Tipo' Assim é 'pra' você isso, aí!

As colaboradoras Ana, Claudia e Maria relatam, em suas narrativas, tratamentos desrespeitosos por parte da gestão educacional, afirmando, inclusive, terem sido “perseguidas”, em função do repúdio a suas identidades. Professores também são citados como tendo atitudes e comportamento transfóbicos, homofóbicos e lesbofóbicos, entre outras formas de violência simbólica. Sobre os comportamentos transfóbicos na escola, Leticia Lanz salienta que: “[...] a escola forma junto com a família a dupla mais importante, poderosa e ‘devastadora’ entre as forças sociais encarregadas de ‘profilaxia’ e da ‘terapêutica’ dos ‘desvios’ de gênero e orientação sexual” (2015, p. 253).

Vitor: várias, várias vezes... A escola pra mim era difícil, era muito excluído... muito humilhado. E né ninguém quer ficar num lugar assim, tipo depois comecei a tramar, e aí não deu... Sai! Um dia quero voltar!

Rebeca: eu abandonei a escola umas quatro vezes, não me lembro certinho... assim de os motivos, mas assim era pelo sentimento sabe... muita falta de respeito, muita dificuldade... medo de ser agredida, de ser humilhada, acontecia muito. Então era mais... confortável sabe? desistir!

O sentimento de rejeição de pessoas trans na escola parte de um processo de abusos psicológicos corriqueiros. O sentimento de ser humilhado, ignorado e não pertencer ao grupo da “comunidade escolar” contribui no processo de tomada de

decisão do aluno transexual em se evadir da escola, o que é pode ser ilustrado e confirmado pela afirmação de Rebeca: “então era mais... confortável, sabe? Desistir!”

Raewyn Connell, importante socióloga transgênera da França, fala dos efeitos produzidos no processo de escolarização de crianças trans: “[...] o que se faz é convidar a criança a participar de práticas sociais dentro de certos limites e condições. Talvez o convite seja coercitivo – como geralmente é – uma vez que é acompanhado de forte pressão para sua aceitação, sem oferecer nenhuma alternativa” (1987, p. 34).

Categoria 3: As interações do alunado transgêneros e o alunado cisgêneros; limites entre heteronormatividade e a evasão:

No que se refere ao preconceito e à discriminação, muitas vezes, os indivíduos inseridos no ambiente escolar se privam do seu direito de expressar a sexualidade e o gênero com o qual se identifica, por medo de sofrer violência física, verbal e simbólica, tal como evidenciado por Rogério Diniz Junqueira:

Não por acaso, dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de reconhecimento (entendido como aceitação e auto-aceitação) das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora uma ora outra identidade, inventar outras, recusar todas, ou aprofundar-se em um angustioso silêncio. Não surpreende que muitos poderão autodesignarem-se “heterossexuais” mesmo quando mantiverem quase somente relações homoeróticas. (Rogério Diniz Junqueira, 2009, p. 33).

Não por acaso, a escola é participante no processo de exclusão dessas pessoas, pois, nela, encontram-se os discursos discriminatórios e a omissão, provenientes da falta de conhecimento do que realmente é gênero e sexualidade, tal como o direito dos sujeitos de os expressarem.

Assim, não ocasionalmente, diversas pesquisas revelam que as travestis, constituem a parcela que possui a maior parte das dificuldades de permanência no ambiente escolar, de inserção no mercado de trabalho, em virtude do preconceito e da discriminação sistemática, inicialmente, no âmbito social, posteriormente, no meio escolar e conseqüentemente, no mercado de trabalho (Richard Parker, 2000; Willian Peres, 2004). Conforme denúncia Rogério Diniz Junqueira (2009, p. 33-34),

Tais preconceitos e discriminações incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas.

A pergunta nº 6, “O que você acha que deveria ser diferente na escola? Elas estão preparadas para receber pessoas trans?”, com o objetivo compreender a visão das (os) colaboradoras (colaboradores) sobre as medidas que poderiam ser adotadas pelas escolas para melhorar a experiência escolar dos discentes transexuais, teve como resposta:

Ana: Primeiro acho que 'tipo' assim, falar mais sobre... Gêneros, né!
'Tipo' assim, explicar mais a transexualidade no colégio. Até então

quando uma trans tiver né! 'Tipo' na escola 'pra' ela não sofrer tanto! 'Tipo' se evitado algumas coisas... Ser explicado sabe? as escolas não estão preparadas 'pra' receber as pessoas trans! Não! Até mesmo é... A Receita Federal, eles não 'entende' nada sobre isso! Eu fui fazer meu CPF e estava com a certidão de nascimento, eles 'achou' que a certidão poderia ser falsa! 'Tipo' não 'tava' acreditando! Por 'tá' meu nome lá e... 'Tá' o sexo feminino! Juro por tudo que é mais sagrado! Eu fui lá, eles não... A mulher não... Não quis fazer! Eu tive que voltar lá e ela falou assim, que eu ia ter que voltar... Não lembro o que ela falou que eu ia ter que voltar no fórum! Alguma coisa assim... Porque única que tinha feito tinha sido em dois mil e nove, e ela o sexo feminino antes 'tava' porque ela tinha feito a cirurgia... Até mesmo pelo nome... O nome de batismo!

Cotidianamente, tanto nas mídias como na escola e em outros aparelhos sociais, é fácil se deparar com situações nas quais ocorre violência de gênero. De modo explícito ou velado, seja em forma de “piada”, “brincadeira”, discurso irônico ou crimes hediondos, eles tendem a ser “naturalizados” por aqueles que o fazem. Nesse sentido, conforme afirma Jéssé Souza (2009, p.56), “se sociedade não trabalhar para que haja a conscientização do contexto da violência atribuída ao gênero, seremos uma sociedade moderna capenga, injusta, mesquinha economicamente e economicista”.

Claudia: Bom! No caso do diretor... Ter tido uma conversa mais... Ampla mais... Já digo negativa! Por isso que eu falo que não sei responder! Se for no... No... Que nem foi é... No tempo meu... Masculino! Eu já acho que já é um pouco mais difícil. Agora nesse tempo meu! Agora! 'Tipo' adulta, aí? Eu acho já mais... Mais fácil.

Entendeu? É que eu não falo... É... A gente nós... Adulto pode até não sofrer tanto! Mas a gente não sabe uma... uma criança! Entendeu? O que que vai passar? Porque querendo ou não tem... Tem... Eu vou falar bem claro! Tem muita gente podre, entendeu? Os adultos de tanta podridão assim que eles têm de... De preconceito! Algumas crianças acabam pegando deles! Entendeu? Que ne... Eu já vi! Minhas amigas mesmo já... Já 'tipo' 'tando' do meu lado já! Já pegou assim no ar assim! Já... Criança 'tá' no colo da mãe... Me olhar com uma cara assim... Sabe? 'Tipo'...'Tipo' como é que eu posso te dizer? Ai! Falando nossa.... Ai! Como eu posso dizer... Sabe? Fazendo uma cara bem... é... Ai! Tá na ponta da língua, mas não saí! Uma forma preconceituosa. É! Por isso que eu falo que é... Pode ser um pouco difícil! Tanto... Nossa... É... Pode ser difícil! Eu não sei como! Porque eu geralmente eu fico rindo de nervosa!

É nesse aspecto que a escola é concebida como um espaço que pode contribuir para a reprodução da desigualdade social, mas também pode ser utilizada para a interrupção dela.

[...] percebemos também que o tema gênero e sexualidades perpassa as interações escolares. Está nas conversas, músicas, danças e brincadeiras nos pátios, corredores, recreios e festas, enfim, dos diversos espaços e tempos do cotidiano escolar. Assim, garantir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, como forma de combater as desigualdades sociais, é um dever do Estado brasileiro para com a cidadania. Significa promover o direito à educação, assegurado no Artigo 6º da Constituição brasileira de 1988, por meio

da promoção de igualdade de condições para acesso e permanência escolar. E isso implica entender a escola a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária – uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todas e todos. (Fernando Teixeira Filho, 2021, p. 20).

O que fica claro é que a violência em si, tanto no que tange ao gênero quanto à sexualidade, é fator corroborativo para que haja a exclusão escolar, uma vez que os sujeitos vítimas dessa violência, muitas vezes disfarçada de “piadas”, “brincadeiras” e afins, acabam por se ausentar do ambiente escolar, por medo, vergonha, entre outros fatores psicológicos que, além de trazerem consequências a curto prazo, refletirão, também, social e economicamente, em toda a vivência destes indivíduos, bem como em suas ações sociais. (Donna Goldstein, 2003).

[...] produzimos todas as condições objetivas para a continuação da violência muda e silenciosa de várias dezenas de milhões de brasileiros, e, no limite, de toda a sociedade brasileira cuja dinâmica é estruturada por uma gigantesca trajetória de desigualdade sociais, econômicas, políticas e culturais (Jésse Souza, 2009, p. 28).

Sendo assim, é possível concordar que, conforme Jésse Souza (2009) aborda reflexivamente, a violência é tratada como algo comum e reflexo da reprodução da desigualdade social, entendida como resultado produzido pelos sujeitos em sofrimento “ético-político” (Bader Sawaia, 2002), pela “humilhação social” (José Roberto Gonçalves, 1988), pelo “fatalismo” (Ignácio Martin-Baro, 1997), pelo “alheamento” (Jurandir Freire Costa, 1994) e “desenraizamento” (Simone Weil, 2001).

Maria: Não! Não! Sabe, por quê? Porque o preconceito. Ele vem dos próprios professores mesmo! Eu já tive, professores... eu já tive diretor da minha escola bem assim, né? Preceituoso.

Vitor: Não está... Tipo mano... Teria que mudar muita coisa, mudar os pais as crianças os professores, acho difícil. Muita mente fechada sacou!

Rebeca: tratar com respeito, sabe? a escola não vai ta preparada enquanto não tiver mais respeito sabe, gay é gente, lésbica é gente, travesti também, queria estudar sem ser humilhada, teria tido outras oportunidades, não tive... fez falta.

O processo histórico da humanidade, demonstra claramente que negros, mulheres, jovens e os homossexuais (LGBTQI+) foram e ainda são explorados e oprimidos, vivenciando uma luta constante pela permanência do direito à vida, tendo um mínimo de dignidade, se opondo ao autoritarismo e injustiças de todos os tipos, já que estes fazem parte das populações excluídas, desde a gênese do processo da construção da sociedade moderna, da democracia e proclamações por igualdade e liberdade. (Julian Rodrigues, 2011)

Assim, tanto no passado, quanto na atualidade, é fácil se deparar com situações, como as aqui já discorridas, de cunho preconceituoso, tanto no sentido de gênero, quanto no da sexualidade dos indivíduos, no âmbito escolar. Pois “[...] há diversos exemplos de problemas comumente enfrentados, no cotidiano escolar, relativos à LGBTfobia. (Fernando Teixeira Filho, 2021, p.38)

Ao que se refere a LGBTfobia, de acordo com Fernando Teixeira Filho, (2021, p.37) esta “é um sistema de opressão discursivo institucionalizado, o qual autoriza práticas de exclusão.” Pois conforme Judith Butler (2003) a LGBTfobia torna uniforme as identidades de gênero, lhes garantindo hierarquias de privilégios, através da cis heterossexualidade compulsória, pela qual as relações precisam seguir as normatizações do sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais.

Assim, presenciamos diversas formas de violência, tanto físicas quanto psicológicas e simbólicas – como, por exemplo, o desprezo e o escárnio contra pessoas que são consideradas diferentes/dissidentes da cis-heteronormatividade. O número crescente de assassinatos contra “pessoas LGBTQIA” (Grupo Gay da Bahia, 2019) e as diferentes formas de agressões cotidianas, por parte de nossas instituições sociais, demonstram isso. A LGBTfobia é um sistema de opressão discursivo institucionalizado, o qual autoriza práticas de exclusão. (Fernando Teixeira Filho, 2021, p.37)

Conforme afirma Claudia Vianna e Débora Diniz (2008) encontraremos no ambiente escolar, sua reprodução refletida, seja nos livros didáticos ou nas práticas lúdicas, das brincadeiras de meninos e meninas. Não obstante a isso, segundo o Instituto Vita Alere, especialista em investigação de suicídio:

Em alguns países, 85% do total de estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT) sofrem violência homofóbica e transfóbica na escola, e 45% dos alunos transsexuais desistem das aulas por isso. A violência homofóbica também tem como alvo 33% dos estudantes erroneamente identificados como LGBT, porque eles

não parecem estar de acordo com as normas de gênero. Essas são as conclusões de “*Out in the Open*”, relatório global pioneiro sobre as respostas do setor de educação para a violência com base na orientação sexual e identidade de gênero ou expressão. (Fernando Teixeira Filho, 2021, p. 38).

Diante do que foi explanado neste trabalho, fica a incógnita: O que a escola pode fazer frente a essas situações de preconceito e como ela se envolve diretamente no processo da descontinuação do mesmo?

Para concluir, portanto, é urgente a discussão acerca de gênero e sexualidade nos cursos de formação de docentes, assim como o diálogo com os alunos e alunas dentro das escolas. Nesse sentido, o mais aconselhável é levar em consideração as práticas docentes menos normativas, o debate sobre as formas como a imposição de algumas das normas e padrões rígidos são causa e efeito, servindo de embasamento para a violência estrutural, uma vez que reforçam positivamente os estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade no ambiente escolar, justificando, no limite, o assédio e a violência sexual. Logo, é urgente a interrupção do senso comum quando este não faz sentido, mas, pior que isso, corrobora para a opressão (Fernando Teixeira Filho, 2021).

A escola é responsável pela formação de cidadãos e cidadãs, o que significa que devem buscar a equidade e o respeito entre as pessoas que dela participam (Fernando Teixeira Filho; Rondini; Bessa, 2011).

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando

um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. [...] Por isso, é inquestionável a importância de medidas voltadas a oferecer, sobretudo a profissionais da educação, diretrizes consistentes; a incluir de modo coerente tais temas na sua formação inicial e continuada; bem como a estimular a pesquisa e a divulgação de conhecimento acerca da homofobia, da sua extensão e dos modos de desestabilizá-la. Agora, esforços voltados à problematização e à desestabilização da homofobia nas escolas tenderão ao fracasso se não observarem o caráter estruturante e não residual do preconceito e da violência homofóbica e seus vínculos com outros fenômenos sociais. O insucesso poderá ser o mesmo se tais iniciativas apenas visarem a instilar nos profissionais da educação certo “senso de culpa” (ou fornecer-lhes um meio para aliviarem-se dele). Tais enfoques tenderiam a desorientar e a imobilizar, pois ensejam a confusão do individual com o social, do episódico com o histórico, do pessoal com o político, da suposta generosidade com o reconhecimento de direitos. Será preciso também reconhecer a multiplicidade e a dinâmica das construções identitárias e, ao mesmo tempo, ir além das medidas assentadas em premissas bem-intencionadas e comumente limitadas a economias lineares, binárias e moralistas do “politicamente correto” e da “guerra dos gêneros”. (Rogério Junqueira, 2009, p. 34-35).

Nesse viés, é importante a desconstrução e o desenvolvimento ainda na formação docente. Ao analisar os estudos a respeito das práticas pedagógicas de docentes, é possível afirmar que a inclusão no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade contribui positivamente para o desenvolvimento de uma prática e de uma

metodologia educativa mais flexível, tolerante e minimizadora das diferenças, pois a inclusão dessas temáticas no campo educacional vem a fazer com que os (as) pesquisadores (as) possam expandir seus conhecimentos de forma interdisciplinar, sobretudo de seus conhecimentos educacionais sobre a diversidade de gênero, por meio da busca pela produção de novos aprendizados educacionais (Alfrâncio Dias; Simone Amorim, 2015). A sexualidade, segundo Anderson Ferrari (2014), é um tema social e cultural que se encontra nas escolas porque está na sociedade de modo geral.

Desse modo, de acordo com Paula Sandrine Machado (2014), ao fazer o exame das múltiplas questões que se conectam com os estudos antropológicos de gênero e sexualidade no Brasil e as consequências de sua circulação no campo acadêmico das contestações por direitos, derivadas dos movimentos feministas e do movimento pela diversidade sexual, levanta-se a importância dos estudos sobre o feminismo, os direitos relativos à sexualidade, no âmbito escolar, já que eles colaboram no que se refere à produção do conhecimento e esclarecem como determinada produção é entrelaçada por dilemas de conhecimento disciplinar.

Assim, entende-se que as “[...] experiências formativas para professores e professoras, bem como experiências educativas com jovens em processo de escolarização, nos dão pistas sobre os desafios e como pensar em estratégias de intervenção” (Cruz; Calça; Souza, 2021, p.66).

Compreende-se, em síntese, que a falta de conhecimento, as crenças religiosas e a cultura social interferem na desconstrução das crenças populares, mas, quando ocorre a oportunidade de modo adequado e esclarecedor, estas deixam de ser barreiras, pois, embora interfiram, ainda assim, podem ser rompidas, sempre cabendo lembrar que é no desconhecimento que o preconceito prevalece.

Devido ao fato de a maioria dos professores ainda não terem, durante a formação inicial, discussões que promovam uma formação adequada para abordar temas relacionados à Sexualidade, infelizmente, são poucos os que se propõem falar abertamente com os alunos, e isso impossibilita que os conhecimentos sejam construídos, de forma interdisciplinar. (Cruz; Calça; Souza, 2021, p.66).

A escola como instituição social tem objetivos e metas, operando e refazendo os conhecimentos socialmente produzidos, sendo ela, historicamente, o local de mediação do conhecimento sistemático e científico elaborado pelo conjunto de sujeitos sociais.

Desse modo, compreendemos que a sociedade exclui, e a escola, que é reprodutora dos discursos sociais, acata e faz diferenciação de classes, contribuindo consideravelmente para a exclusão dos alunos mais pobres, deficientes físicos e intelectuais, com base não somente em sua classe social, mas também de acordo com seu gênero e sexualidade, uma vez que estes não se enquadram nas normativas sociais.

As escolas têm procedimentos diferentes, os quais são evidentes, de modos diversos, em todos os países, em qualquer nível e em qualquer que seja a espécie. As escolhas acumulam quatro atividades sociais distintas: a tutela dos alunos, a seleção social, a doutrinação e a educação. “A verdadeira educação é uma força social vital” (Everet Reimer, 1979, p.33).

Portanto, sendo a escola entidade de socialização, tem responsabilidade e participação fundamental na formação do caráter dos indivíduos que estão em sua atmosfera formal, diferentemente da educação exercida nas tribos, onde todos tinham o dever e a participação desde a formação do caráter das crianças até a preparação para a vida (Maria Salete Fábio Aranha, 2001).

Podemos observar, em nossos dias, a falta de comprometimento e envolvimento por parte da família, faltando mais empenho também por parte da escola no que se refere às intervenções sociais na comunidade local, tendo em vista a preparação e a formação do caráter social dos alunos, fator que aumenta a responsabilidade da escola quanto a seu verdadeiro papel na sociedade. Da escola atual, espera-se que tenha a função de transmitir conhecimentos, bem como de repensar que tipo de sociedade pretende construir, criando relações e preparando a base para lidar com as contradições da sociedade, suas diferenças e conflitos.

Cada aluno trans que se evadiu da escola tem um contexto muito subjetivo e particular, visto que sua experiência subjetiva é elaborada por suas vivências. No entanto, apesar de cada experiência ser única, os discursos e as histórias das (os) colaboradoras (colaboradores) se entrelaçam, em sua grande maioria, no que tange ao processo escolar.

Conclui-se, portanto, que a educação é um campo social absolutamente importante para a desconstrução de preconceitos, para se trabalhar gênero, sexualidade, diversidade, entre outros temas, colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária e, conseqüentemente, menos violenta e omissa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E flutua, flutua
Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
E flutua, flutua
Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar*

*Entre conversas soltas pelo chão
Teu corpo teso, duro, são
E o teu cheiro que ainda ficou na minha mão*

*Um novo tempo há de vencer
Pra que a gente possa florescer
E, baby, amar, amar, sem temer – Johnny Hooker.*

Portanto, é urgente a discussão acerca de gênero e sexualidade nos cursos de formação de docentes, assim como o diálogo com os alunos e alunas dentro das escolas. Nesse sentido, o mais aconselhável é levar em consideração as práticas docentes menos normativas, o debate sobre as formas como a imposição de algumas das normas e padrões rígidos são causa e efeito, servindo de embasamento para a violência estrutural, uma vez que reforçam positivamente os estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade no ambiente escolar, justificando, no limite, o assédio e a violência sexual. Logo, é urgente a interrupção do senso comum quando este não faz sentido, mas, pior que isso, corrobora para a opressão (Fernando Teixeira Filho, 2021).

A escola é responsável pela formação de cidadãos e cidadãs, o que significa que devem buscar a equidade e o respeito entre as pessoas que dela participam (Fernando Teixeira Filho; Rondini; Bessa, 2011).

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É

comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. [...] Por isso, é inquestionável a importância de medidas voltadas a oferecer, sobretudo a profissionais da educação, diretrizes consistentes; a incluir de modo coerente tais temas na sua formação inicial e continuada; bem como a estimular a pesquisa e a divulgação de conhecimento acerca da homofobia, da sua extensão e dos modos de desestabilizá-la. Agora, esforços voltados à problematização e à desestabilização da homofobia nas escolas tenderão ao fracasso se não observarem o caráter estruturante e não residual do preconceito e da violência homofóbica e seus vínculos com outros fenômenos sociais. O insucesso poderá ser o mesmo se tais iniciativas apenas visarem a instilar nos profissionais da educação certo “senso de culpa” (ou fornecer-lhes um meio para aliviarem-se dele). Tais enfoques tenderiam a desorientar e a imobilizar, pois ensejam a confusão do individual com o social, do episódico com o histórico, do pessoal com o político, da suposta generosidade com o reconhecimento de direitos. Será preciso também reconhecer a multiplicidade e a dinâmica das construções identitárias e, ao mesmo tempo, ir além das medidas assentadas em premissas bem-intencionadas e comumente limitadas a economias lineares, binárias e moralistas do “politicamente correto” e da “guerra dos gêneros”. (Rogério Junqueira, 2009, p. 34-35).

Nesse viés, é importante a desconstrução e o desenvolvimento ainda na formação docente. Ao analisar os estudos a respeito das práticas pedagógicas de docentes, é possível afirmar que a inclusão no que diz respeito às relações de gênero e

sexualidade contribui positivamente para o desenvolvimento de uma prática e de uma metodologia educativa mais flexível, tolerante e minimizadora das diferenças, pois a inclusão dessas temáticas no campo educacional vem a fazer com que os (as) pesquisadores (as) possam expandir seus conhecimentos de forma interdisciplinar, sobretudo de seus conhecimentos educacionais sobre a diversidade de gênero, por meio da busca pela produção de novos aprendizados educacionais (Alfrâncio Dias; Simone Amorim, 2015). A sexualidade, segundo Anderson Ferrari (2014), é um tema social e cultural que se encontra nas escolas porque está na sociedade de modo geral.

Desse modo, de acordo com Paula Sandrine Machado (2014), ao fazer o exame das múltiplas questões que se conectam com os estudos antropológicos de gênero e sexualidade no Brasil e as consequências de sua circulação no campo acadêmico das contestações por direitos, derivadas dos movimentos feministas e do movimento pela diversidade sexual, levanta-se a importância dos estudos sobre o feminismo, os direitos relativos à sexualidade, no âmbito escolar, já que eles colaboram no que se refere à produção do conhecimento e esclarecem como determinada produção é entrelaçada por dilemas de conhecimento disciplinar.

Embora seja esta, uma característica em comum, dentre todos os humanos, a sexualidade, sempre foi alvo de diversas discussões e tentativas de controle, sendo sempre alvo de discussões sociais em ambientes religiosos, políticos e educacionais.

Segundo Mary Neide Figueiró (2010) educação sexual se trata de toda ação de ensino e aprendizagem que exerce a função e a possibilidade de ensino sobre a sexualidade humana, independentemente do nível do conhecimento ou da discussão sobre os valores, normativas, atitudes e sentimentos, que envolvem os questionamentos e reflexões acerca da vida sexual.

Já Maria Amélia Goldberg (1988) define o conceito de Educação sexual de forma mais ampla, como sendo um processo de luta permanente, na qual as reivindicações e discussões levam a uma transformação da padronização dos relacionamentos sexuais.

Em uma sociedade cercada por aspectos sociais e religiosos, trabalhar Educação sexual, sob tudo nas escolas, nem sempre é um caminho fácil e de comum acordo entre educadores e famílias, pois existe conflitos gerados por construções sociais e de ordem religiosa. (Mary Neide Figueiro, 2010)

[...] a igreja tem se inclinado oficialmente a manter-se contrária a qualquer alteração de seus ensinamentos tradicionais com relação à sexualidade, casamento e aborto. No entanto sua posição tradicional é bastante divulgada e discrepante da realidade social, mesmo em países predominantemente católicos como a França e a Itália. (Edgar Gregersen, 1983, p. 167)

Embora haja conflitos de opinião, é necessário considerar a importância de trabalhar a Educação Sexual dentro das escolas, uma vez que esta é um tema abrangente e que deve ser trabalhado por profissionais adequados, levando assim devidos esclarecimentos de modo integro, objetivo e profissional aos alunos (as) receptoras deste aprendizado. (Valentin Gavídia, 2000)

Portanto, a escola é o ambiente perfeito para que ocorra o esclarecimento de dúvidas e acesso a informações de modos de prevenção a doenças sexuais e contraceptivos, assim como o conhecimento acerca do próprio corpo, não devendo ser este apenas um papel do educador e sim um projeto de interação entre educadores e famílias (Valentin Gavídia, 2000).

A interação família-escola torna-se fundamental, para que a sexualidade não se torne alvo da duplicidade de discursos e de atitudes. Deve-se ter em mente que a tarefa da educação sexual pode ser emocionalmente custosa aos professores, uma vez que são pertencentes a uma cultura carregada de equívocos e tabus, e nem sempre, se sentem disponíveis, tranquilos e maduros frente à própria sexualidade. (Bueno; Moizés, 2010, p.3)

Desta maneira, nem sempre o educador (a) encontra-se preparado para lidar com os questionamentos de seus discentes, em muitos dos casos o próprio educador (a) tem que buscar o conhecimento acerca do questionamento levantado, e isso se deve em razão de seus próprios receios culturais e religiosos e o despreparo durante sua formação docente. (Valetin Gavídia, 2000)

[...] existem professores que afirmam que sua tarefa exclusiva na escola consiste em ensinar certos conteúdos conceituais e não têm por que se preocupar com seus alunos [...] essa situação de desprezo às matérias transversais, às vezes torna patente um defeito no trabalho profissional dos professores. (Valetin Gavídia, 2000, p.24)

Assim, se faz necessário uma boa estrutura de conhecimento, a fim de contribuir positivamente na construção do conhecimento do discente acerca da Educação sexual. Pois, conforme Figueiró (2010) ao discutir a sexualidade, as pessoas tomam consciência de sua integridade, de seus direitos inalienáveis e desta maneira, adquirem a capacidade de organizar-se, de modo que possam lutar contra a dominação, a exploração e a opressão.

Desta maneira, conforme Mary Neide Figueiró (2010, p.32) “[...] a Educação Sexual é um espaço para a pessoa repensar o mundo e se repensar nele”. Assim;

As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes. Este relativismo não pode ser irresponsável. Eles nos permitem perceber a construção social da sexualidade sem, contudo, fazê-lo de modo destrutivo ou imaturo. É uma tarefa gigantesca. (Maria José Fontelas Rosado Nunes, 1992, p.14)

Dito isto, Maria Ignez Saito e Maria Miranda Leal (2000) enfatiza em sua abordagem, a discussão dos elementos que se fazem vigentes na Educação sexual e que estes não devem ser reduzidos a meramente biológica ou de caráter médico:

Não basear a orientação sexual no uso de preservativo ou método anticoncepcional, mas no resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações o que favorece o desenvolvimento da cidadania e o compromisso consigo mesmo e com o outro. Essa proposição não invalida o fato de ter sempre presente a anticoncepção como parte relevante da proposta preventiva. Ela envolve conhecimentos sobre sexualidade, reprodução e prazer. Métodos anticoncepcionais deverão ser desmistificados, com o reconhecimento do baixo risco das pílulas, da ineficácia do coito interrompido e da eficiência dos preservativos, também usados para proteger a vida. (Maria Ignez Saito e Maria Miranda Leal, 2000, p. 46)

Pois basear a Educação sexual apenas na explicação de métodos de contracepção é um erro comum, pois Educação sexual, se trata também, de conduzir a sociedade ao entendimento do respeito ao próprio corpo e do respeito para com os corpos dos demais indivíduos a sua volta, aplicando desta maneira, a verdadeira cidadania. (Maria Ignez Saito e Maria Miranda Leal, 2000).

E se a educação possui papel fundamental na promoção da cidadania e dos conhecimentos adquiridos e acumulados ao longo da história da humanidade, está também possui papel primordial no esclarecimento e adquiremento das informações corretas a serem repassadas aos seus discentes, sendo este ambiente propicio a abordagem desta temática.

Devido ao fato de a maioria dos professores ainda não terem, durante a formação inicial, discussões que promovam uma formação adequada para abordar temas relacionados à Sexualidade, infelizmente, são poucos os que se propõem falar abertamente com os alunos, e isso impossibilita que os conhecimentos sejam construídos, de forma interdisciplinar. (Cruz; Calça; Souza, 2021, p.66).

Assim, entende-se que as “[...] experiências formativas para professores e professoras, bem como experiências educativas com jovens em processo de escolarização, nos dão pistas sobre os desafios e como pensar em estratégias de intervenção” (Cruz; Calça; Souza, 2021, p.66).

Compreende-se, em síntese, que a falta de conhecimento, as crenças religiosas e a cultura social interferem na desconstrução das crenças populares, mas, quando ocorre a oportunidade de modo adequado e esclarecedor, estas deixam de ser barreiras, pois,

embora interfiram, ainda assim, podem ser rompidas, sempre cabendo lembrar que é no desconhecimento que o preconceito prevalece.

Conclui-se, portanto, que a educação é um campo social absolutamente importante para a desconstrução de preconceitos, para se trabalhar gênero, sexualidade, diversidade, entre outros temas, colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária e, conseqüentemente, menos violenta e omissa.

REFERÊNCIAS

Adelman, M; Ajaime, E; Lopes, S. B; Savrassoff, T. (2003). *Travestis e transexuais e os outros: identidades e experiencias de vida*, In: Genero, v. 4, n. 1, p. 65-100, Niteroi, 2º sem.

Adorno, S.; Lima, R. S. E Bordini, E. (1999). *O jovem e a criminalidade urbana em São Paulo. Relatório de Pesquisa*. Brasília DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

Aquino, J. A. (2014). *R para cientistas sociais*. Ilhéus: Editora UESC.

Aragão, J. W. M; Neta Mendes, M. A. H. (2017). *Metodologia científica*. Salvador: Faculdade de Educação - UFBA, Superintendência de Educação a Distância.

Arán, Márcia. (2006). *A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero*. Rio de Janeiro: Ágora, v. IX n. 1, p. 49-63, jan/jun 2006. Disponível em SciELO: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982006000100004>. Acesso em: 1 out. 2021.

Aranha, M. L. A. (2001). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.

Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Azevedo, J. F. M. (2021). *Maior do País, salário mínimo do Paraná varia de R\$ 1.467,40 a R\$ 1.696,20*. Agência de Notícias do Paraná, 13 de jan. de 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110472>. Acesso em: 20 de abr. de 2021.

Bardin, L. (2011). *Análise De Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barros, R. (2011). *Genealogia Dos Conceitos Em Educação De adultos: Da Educação Permanente À Aprendizagem Ao Longo Davida – Um Estudo Sobre Os Fundamentos Político-Pedagógicos Da Prática Educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

Becker, H. S. (2008). *Outsiders: estudos da sociologia dos desvios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bento, B. (2008). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos* / Berenice Bento. - Salvador: EDUFBA.

Benevides, J. E. C. S. (1987). *Lições de história da civilização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C.

Berquó, J. M. G. (1912). *História Antigo do Oriente*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C.

Bertero, C. O. (2009). *Agência Nacional De Educação*. Gv Executivo, V. 8, P. 66-72.

Bíblia, A. T. (2008). *Gênesis, versículo: 1;27 - 28*. In Bíblia. Português. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida.

Bonfim, C. (2012). *Desnudando a educação sexual*. Campinas: Papirus.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bordini, M. (2021). *A evasão escolar: uma metassíntese qualitativa de estudos brasileiros*. Guarapuava: Interfaces, V. 12. n.1.

Borges, H. S; Silva, H. B. (2011). *Elementos essenciais do projeto e do relatório científicos na pesquisa em educação*. Revista Amazônica de Ensino de Ciências (ISSN:

1984-7505). Rev. ARETÉ, Manaus, v. 4, n. 7, p.34-47, Ago-dez, 2011. Disponível em: www.revarete.com.br. Acesso em 20 de agosto de 2021.

Bulliet, C. J. (1956). *Venus castina reprint*. Bonanza Books, New York.

Butler, J. (2000). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”* / Judith Butler: tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2 edição.

_____. (2003). *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro.

_____. (2004). *Precarious life: the powers of mourning and violence*. New York:Verso.

_____. (2015). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Braga, J. R. M. (2017). *Há espaço para as travestis na escola? Narrativas e itinerários formativos interrompidos de travestis cearenses*. Conedu: São Paulo.

Britzman, D. P. (1996). *O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo*. Educação & Realidade, v. 21, n. 1. Porto Alegre.

Brown, R. A. (1990). *Korean Sociolinguistic Attitudes in Japanese Comparative Perspective*. Journal of Asian Pacific Communication, 1, 117-134.

Bruns, M. A. T; Pinto, M. J. C. (2003). *Vivência Transexual: O corpo desvela seu drama*. Campinas: Átomo.

Bruns, M. A. T., Santos, C., & Souza-Leite, C. R. V. (Orgs.). (2015). *Violência, gênero e mídia: nos horizontes da saúde e educação* (1ª ed.). Curitiba: CRV.

_____; Leite, C. R. V. S. (2012). *Gênero, diversidades e direitos sexuais nos laços da inclusão*. 1. Ed. – Curitiba: CRV.

_____; Souza-Leite, C. R. V. (2012). *Gênero, diversidades e direitos sexuais nos laços da inclusão*. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV.

_____, M. A. T; Leite, C. R. V. (2012) *Gênero, diversidades e direitos sexuais: nos laços da inclusão*. Curitiba: Editora CRV.

Cabral, J. T. (1999). *Sexualidade no mundo ocidental*. Campinas: Papirus.

Campinho, A. K. C; Bastos, A. C. S. B; Lima, I. M. S. O. (2009). *O discurso biomédico e o da construção social na pesquisa sobre intersexualidade*. Rio de Janeiro: Revista de Saúde Coletiva.

Campos, M. *Paraná*. Uol. Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/parana.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

Carvalho, M. E. P; Andrade, F. C. B de; Junqueira, R. D. (2009). *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB.

Castel, P. H. (2001). *Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do "fenômeno transexual" (1910 - 1995)*. Maringá: SciELO.

Castro, L, P. V.; Malacarne, V. (2011). *Conceituando a evasão escolar no Brasil*. Maringá: Cesumar.

César, M. R. (2004). *Da escola Disciplinar à pedagogia do controle*. Campinas, 2004.192f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____, M. R. A. (2004) *Governando corpos e sexualidades na escola*. Rio de Janeiro: ANPEd.

Condorcet, M. J. A. N. C. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública e otros escritos*. Madrid: Morata.

Coonell, R. W. (1995). *Masculinities: Knowledge, power and social change*.

Berkeley/Los Angeles: University of California Press. Ghail, M. MacAn (1996a)

‘Sociology of education, state schooling and social class: Beyond critiques of the New Right hegemony’, *British Journal of Sociology of Education* 17, 2: 163–76.

_____. (2000-2020). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*.

Costa, A, J. F. (1994). O alheamento. In: Costa, J. F. (Org.). *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

Chauí, M. (2017). *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica.

Chezzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Crenshaw, Kimberlé W. (2002). Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

Cruz, L. A. N; Calça, L. P; Souza, L. L. (2021). Educação e sexualidades na escola: uma análise dos planos de atividades elaborados por docentes In: Rondoni, C. A. *et. al. Educação, sexualidades e direitos humanos no contexto escolar*. Porto Alegre: Editora.

Dallari, L. A. (2007). *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.100, (fascículo especial).

- Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.
- Desidério, R. (2014). *Educação sexual e o direito da criança e do adolescente: Por que e para que ensinar a temática na escola? Capítulo 4?* In: Maia, Jorge Sobral da Silva; Biancon, Mateus Luiz. (orgs). *Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas*. Curitiba: Appris.
- Dessen, M. A; Polonia, A. C. (2020). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Distrito Federal.
- Dias, A. F; Amorim, S. (2015). *Corpo, gênero e sexualidades na formação docente: uma metanálise*. Revista Educação, Curitiba, n. 56, abr./jun.
- Diniz, C. S; Quaresma, A. G. (2016). *Evasão de jovens do ensino médio: causas intraescolares segundo os evadidos de uma escola pública*. Franca: Revista CAMINE: Caminhos da educação.
- Dubet, F. (2003). *A escola e a exclusão*. São Paulo: Educação e Sociedade.
- Durkhiem, É. (2007). *As regras do método sociológico*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Dreyfus, H. L.; Rabinow, P. (1995). *Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica: Para Além Do Estruturalismo E Da Hermenêutica*. Rio De Janeiro: Forense Universitária.
- Dreyfus, H. L; Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ehrensaft, D. (2011). Boys Will Be Girls, Girls Will Be Boys: Children Affect Parents As Parents Affect Children In Gender Nonconformity. *Psychoanalytic Psychology*, 28(4), 528–548.

Eribon, Didier. (2008). *Reflexões Sobre A Questão Gay*. Rio De Janeiro: Companhia De Freud.

Faé, R. (2004). *A genealogia em Foucault*. Maringá: Psicologia em Estudo.

Farina, R. (1982). Transexualismo. Do homem à mulher normal através dos estados de insexualidade e das parafilias. São Paulo: Novalunar.

Feinberg, M. E. (2000). *Coparenting and the transition to parenthood: a framework for prevention*. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 5(3), 173-195.

Ferrari, A. (2014). *Experiência homossexual e estudo de sexualidades no contexto escolar*. *Revista Educar*, p. 101-116, Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36461>. Acesso em: 29 de outubro de 2021.

Ferreira, F. A. (2013). *Fracasso e evasão escolar*. Disponível

em:<<http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>>.

Acesso em: 06 janeiro 2022.

Ferreira, G. R. (2019). *A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições*. Ponta Grossa: Atena Editora.

Figueiró, M. N. D. (2010). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3.ed. rev. e atual. Londrina: Eduel.

Folha de São Paulo. (2011). *Unesco diz que vídeos do MEC são "adequados"*. São Paulo: Folha de São Paulo.

Fonseca, J. V. C. (2018). *Corpos (In)desejáveis: o fenômeno da transfobia a partir da perspectiva de pessoas trans e psicólogos/as*. Brasília: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB;

- Foucault, M. (1980) *L' impossible prison, recherches sur le systeme pénitentiaire au XIX siècle*. Paris, Éd. du Seuil.
- _____. (1984). *Microfísica do poder*. 4. ed. Roberto Machado. (Org.). Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão / Michel Foucault: tradução de Raquel Ramallete*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1989). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- _____. (2005). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2005). *Arqueologia do Saber*. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2009). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2012). *A sociedade disciplinar em crise*. In: Ditos e escritos: estratégia, poder saber. 3. ed. v: IV, Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- _____. (2013). *A arqueologia do saber*. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2013). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.

_____. (2014). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2015). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 2. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra.

_____. (2017). *Microfísica do poder*. São Paulo, SP: Paz & Terra.

_____. (2018). *Histoire de la sexualité IV: Les aveux de la chair*. Paris: Gallimard. Coll. Bibliothèque des Histoires. Édition établie par Frédéric Gros. 448 pp.

Franco, M. A. S. (2005). *Pedagogia da pesquisa-ação*. São Paulo: Educação e Pesquisa.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da indignação-cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.

Gaiarsa, J. A. (1988). *Família e Política*. São Paulo.

Galvão, B. A. (2014). *A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência*. Intuitio: Porto Alegre.

Gavidia, V. (2000). *A construção do conceito de transversalidade*. In: Álvarez, M. N. et al. Valores e temas transversais no currículo. Tradução por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.

Gaudenzi, P. (2017). *Intersexualidade: entre saberes e intervenções*. Rio de Janeiro: SciELO. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/9YDR5zQjcpKFhbLBkcKR8Km/?lang=pt>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

Gagliotto, G. M. (2009). *A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas*

emancipatorias. 2009. 245 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251615>>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*, Cambridge: Polity Press.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: Ensaio.

Goldstein, D. (2003). The Aesthetics of Domination: Class, Culture, and the Lives of Domestic Workers. In: *Laughter out of place: Race, Class and Sexuality in a Rio Shantytown*. Berkeley, University of California Press.

Goldberg, M. A. A. (1988). *Educação sexual: uma proposta um desafio*. 4 ed, São Paulo: Cortez.

Gonçalves, C. S. *et al.* (1988). *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J.L. Moreno*. São Paulo: Ágora.

Green, J. (2000). *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo. UNESP.

Gregersen, E. (1983). *Práticas sexuais: a história da sexualidade humana*. Trad. Antonio Alberto de Toledo Serra e Edison Ferreira, São Paulo: Roca.

Guimarães, R. M; Bruns, M. A. T.(2010). *Garota de programa: uma nova embalagem para o mesmo produto* / Roberto Mendes Guimarães, Maria Alves de Toledo Bruns. Campinas: Editora Átomo.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós – modernidade* tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A.

Hooker, Jonny. (2017). Jonny Hoocker (part. Leninker) - *Flutua*. Youtube, 24/12/2017.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI>. Acesso em:

02/10/2021.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Censo. (2020). *Estimativas da população residente*. Paraná: IBGE.

Japiassú, H. (1999). *Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica*. São

Paulo: Letras & Letras.

Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos /*

Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília.

_____. (2013). *Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero*

como genocídio. São Paulo: Dossiê (In)Visibilidade Trans 2 16 (2), 101-123.

José Filho, J. (2006). Pesquisa: contornos no processo educativo. In: José Filho, Pe. M;

Dalbério, *Os Desafios da pesquisa*. Franca: UNESP - FHDSS, p.63-75.

Junqueira, R. D. (2009). (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações*

sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Köche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e*

iniciação à pesquisa. 29. ed. Petrópolis: Vozes.

Kogut, B. *Normative Observations On The Value Added Chain And Strategic Groups*.

Journal Of International Business Studies, V. 15, N. 2, P. 151-168, 1984.

_____. (2017). *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 20. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kumar, K. (1996). Modernidade e Pós-modernidade I: A idéia do moderno. In: *Da Sociedade Pós-Industrial à Sociedade Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (2006). *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Leite Junior, J. (2018). *Nossos corpos também mudam: sexo, gênero e a invenção das categorias "travesti" e "transsexual" no discurso científico*. 2008. 218 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lanz, L. (2015). *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Uma introdução aos estudos transgeneros. Curitiba: transigente.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (2000). *Conhecer, pesquisar escrever*. In: ANPED SUL, Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 46. p. 201-218.

_____. (2000). Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: Lopes, Denílson et al. (Org.). *Imagem e diversidade sexual: estudos de homocultura*. Brasília: Nojosa.

_____. (2000). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2000). (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

_____ (2001). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

_____. (2009). Heteronormatividade e Homofobia. In: Junqueira, R. D. *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco. p. 85-93.

Loyola, M. A. (1999). Org. *A sexualidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.

_____. (1999). Org. *A sexualidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.

_____. (2004). Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a Teoria Queer como políticas de conhecimento. In: Lopes, D. *et al.* (orgs). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa.

Macedo, R. S.; Galeffi, D.; Pimentel, À. (2009). *Um rigor outro sobre da qualidade da na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA.

Machado, P. S. (2014). *(Des)fazer corpo, (re)fazer teoria: um balanço da produção acadêmica nas ciências humanas e sociais sobre intersexualidade e sua articulação com a produção latino-americana*. Cadernos Pagu, Campinas, n. 42, p. 141-158, 2014.

Martin, B. I. (1997). *O papel do Psicólogo*. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 2, n. 1, p. 7-

27, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de outubro de 2021

Marx, K; Engels, F. (1973). *The communist manifesto*, In: Revolutions of 1848, Harmondsworth: Penguin Books.

Medeiros, J. B. (2019). *Redação Científica: práticas de fichamento, resumos, resenhas*. 13 ed. São Paulo: Atlas.

Melchior, M. C. (2004). *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Porto Alegre: Premier.

Miskolci, R. (2010). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar* São Carlos, EdUFSCar.

Minayo, M. C. S. (2001). (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Moizés, J. S; Bueno, S. M. V. (2010). *Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental*. Escola Enfermagem: São Paulo.

Moreira, J. R. (2013) *Críticas ambientalistas à Revolução Verde*. Rio de Janeiro: Estudos Sociedade e Agricultura, v. 8, n. 2.

Moroz, M; Gianfaldoni, M. H. T. A. (2006). *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.

Morrison, W. (2006). *Filosofia do Direito: dos gregos ao Pós-modernismo*. São Paulo: Martins Fontes.

Mott, L. (1994). *Etno-história da homossexualidade na América Latina*. Seminario-Taller de história de las mentalidades y imaginários. Pontificia Universidad Javerina de Bogotá, Colombia, p. 1-15.

- _____. (2006). *Homo-afetividade e direitos humanos*. Florianópolis: Estudos Feministas.
- Nehamas, A. *Nietzsche, Life As Literature*. Boston: Harvard University Press, 1985.
- Nunes, M. J. F. R. (1992). *De mulheres e de deuses*. Estudos feministas, Rio de Janeiro, n.0. p.5-30.
- Oliveira, M. R. G. O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. – Curitiba, 2017. 190 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
- Oliveira, P. S. (1993). *Introdução a Sociologia da Educação*, São Paulo, Ática.
- Okita, H. (2015). *Homossexualidade: da opressão à libertação*. 2 ed. São Paulo: Editora Sundermann.
- Pereira, G. (2010). *Decursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional*. Florianópolis, Revista Linhas, v. 11, n. 01, p. 53 – 67. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2016>. Acesso em: 2 out. 2021.
- Pinto, M. J. C; Bruns, M. A. de T. (2003). *O corpo desvela seu drama: a vivência de transexuais masculinos*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Parker, R. G. (2000). *Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34.
- Peres, W. S. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: Uziel, Anna Paula;
- Pessoa, L. C; Pereira, R; Toledo, R. (2017). *Ensinar gênero e sexualidade na escola:*

desafios para a formação de professores. São Paulo: Revista de Estudos Aplicados em Educação.

Picchetti, Y. de P., & Seffner, F. (2018). Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. *Linhas Críticas*, 23(52).

Pinsky, J. (2001). Preconceito na escola? Que bobagem. In: ____ (Org.) *Doze faces do preconceito*. São Paulo: Contexto. P. 7-9.

Picchetti, Y. P; Seffner, F. (2018). Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. São Paulo; Linhas Criticas.

Pinsky, J. (2020). Org. *Doze faces do preconceito*. São Paulo: Contexto.

Pinto, M. J. C., & Bruns, M. A. de T. (2003). *O corpo desvela seu drama: a vivência de transexuais masculinos*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Portal G1. *Projeto de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate*.

São Paulo: Portal G1. Disponível em:

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contrahomofobia-provoca-debate.html>. Acesso em: 11 de setembro de 2021.

Porto, T. S. (2016). *A incômoda performatividade dos corpos abjetos*. São Paulo:

SciELO. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062016000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

_____. (2020). *Fronteiras subjetivas: sobre suas construções e possibilidades de travessias*, p. 258-264. In: Anais do II Simpósio Bienal da SBPSP. *Fronteiras da Psicanálise: a clínica em movimento*. São Paulo: Blucher.

Pokaropa, Vulcanica. (2019). Poesia Travesty. Youtube, 23/05/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gjg7pBPP9XA>. Acesso em: 02/10/2021.

Puglia, J. P; Garcia, E. L. (2015). *Heterossexismo e transfobia presentes na escola. Jornada de pesquisa em psicologia*. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/14531/2992. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

Prado, Caio. Chaudon, Daniel. Moraes, Diego. (2017). *Não Recomendados*. Youtube, 24/11/2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu_w. Acesso em: 02/10/2021.

Preciado, P. (2013). *Quem defende a criança queer?* / Paul Preciado: tradução de Fernanda Marcondes Nogueira. São Paulo: Janguara.

_____. (2017). *Manifesto contrassexual* / Paul B. Preciado; tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições.

Priori, A., et al. (2012). *História do Paraná: séculos XIX e XX*. Maringá: Eduem. 234 p. ISBN 978-85-7628-587-8. Disponível em: SciELO Books: <http://books.scielo.org>.

Quebrada, Lin Da. Linn da Quebrada (2016) – *BlasFemea/mulher*. Youtube, 04/10/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2L6QUiGeGo>. Acesso em: 02/10/2021.

Queiroz, L. D. (2002). *Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social*. Caxambu: 25ª Reunião anual da Anped, v. 1, n.1, p. 01-01, 2002.

Ribeiro, A. L. (2005). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Saraiva.

Rios, Luís Felipe; Parker, Richard G. (2004). (Orgs.). *Construções da sexualidade*. Rio de Janeiro: Pallas.

Rigo, S. J; Cazella, S. C; Cambruzzi, W. (2012). *Minerando dados educacionais com foco na evasão escolar: oportunidades, desafios e necessidades*. Desafios da Computação Aplicada à Educação: Porto Alegre.

Rutzats, Triz. (2017). *Elevação Mental (Triz)*. Youtube, 27/06/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=npGrq2lFmls>. Acesso em: 02/10/2021.

Rodriguês, J. (2011). *Direitos humanos e diversidade sexual: uma agenda em construção*. In: Fundação Perseu Abramo. Diversidade sexual e homofobia no Brasil. Editora Fundação Perseu Abramo.

Rodrigues, B. S; Vânia, V. (2004). *Os usos políticos da tecnologia, o biopoder e a sociedade de controle considerações preliminares*. Scripta Nova: revista eletrônica de geografia y ciencias sociales, Línia, Vol.8.

Reimer E. (1979). *A Escola Está Morta*, Alternativas em Educação; Tradução de Tony Thompson, Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves.

Ribeiro, P. R. M. (2010 - 2020). *A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos*. In.: Bortolozzi, A. C; Maia, A. F. (Org). Sexualidade e infância. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF.

Saffiot, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. (2001). *Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero*. Cadernos Pagu.

Saito, M. I; Leal, M. M. (2000). *Educação sexual na escola*. São Paulo, Pediatría, 22(1): 44-48.

Salvador, N. R. C. (2019). *Pessoas trans na educação básica no Sul do Estado do Rio de Janeiro* / Nayaera Rios Cunha Salvador. Orientador: Nell, F. P. A. Dissertação -

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação.

Santana, L. F. B. (2019). *Gênero e sexualidade na escola: reflexões de uma pedagogia em formação*. / Leide Fernanda Barbosa Santana. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia - modalidade à distância). João Pessoa: UFPB,. 37 f.

Orientadora: Jeane Félix da Silva.

Sawaia, B. (2002). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*.

Petrópolis, RJ: Vozes.

Seffner, F; Picchetti, Y. P. (2014). *Educação para a sexualidade: 67-82*, Ed. da Furg, Rio Grande.

Sebastião, S. (2010). *Sujeito pós-moderno: de andrógino pós-humano*. São Paulo: Comunicação & Cultura, n. 2.

Secretaria da Educação do Paraná. *Paraná: exploração e ocupação do território*.

Disponível em:

<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=319>.

Acesso em: 15 de agosto 2021.

Secretaria do Estado da Família e Desenvolvimento Social. (2018). *Responsabilidade compartilhada: caderno orientativo para o trabalho intersetorial no enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes*. Curitiba: SEEDS.

Silva, A. C. A; Alcântara, A. M; Oliveira, D. C; Signorelli, M. C. (2020).

Implementação da política nacional de saúde integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI LGBT) no Paraná, Brasil. Maringá: SciELO. Disponível

em: <https://www.scielo.org/article/icse/2020.v24/e190568/pt/>. Acesso em: 3 de setembro de 2021.

Silva, R. D. (2018). *Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-homofobia* / Ricardo Desidério Silva, Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de ciências e letras. Orientador: Ricardo Desidério Silva.

Silva, A. M. M. (2021). Prefácio. In: Rondini, C. A. et. al. *Educação, sexualidades e direitos humanos no contexto escolar*. Porto Alegre: Editora Fi,

Santos, J. S; Teixeira, C. F. (2016). *Política de saúde no Brasil: produção científica 1988-2014*. Rio de Janeiro: Saúde Debate.

Santos, D. B. C. (2010). *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Souza, A. R. (2019). *As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira*. Rio de Janeiro: Ensaio.

Souza, J. (2009). *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG.

Scott, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, 20 (2), 71-99.

Spargo, T. (2017). *Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares* / Tamsin Spargo; tradução de Heci Regina Candiani; posfácio Richard Miskolci, Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Schwarz, R. (1990). *Um Mestre Na Periferia Do Capitalismo: Machado De Assis*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.

Teixeira Filho, F. S; Rondini, C. A; Bessa, J. C. (2011). *Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742.

Teixeira Filho, F. S; Cavaleiro, M. C. (2021). Eu, o outro e as fobias no contexto escolar: da teoria à prática. In: Rondini, C. A. et. al. *Educação, sexualidades e direitos humanos no contexto escolar*. Porto Alegre: Editora Fi.

Thompson, John B. Capítulo I: *Cultura, ideologia, hegemonia e violência na construção de significados*. [199-?] década provável. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/TONDATO_Capitulo_I_Cultura_Ideologia_Hegemonia_Violencia%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/TONDATO_Capitulo_I_Cultura_Ideologia_Hegemonia_Violencia%20(3).pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vianna, C. P; Diniz, D. (2008). *Em foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio*. Psicologia Política, v. 08, n.16, p. 306-306, jul./dez.

Vieira, C. M. C. (2017). *A família como espaço privilegiado de educação não-formal: possíveis desafios a lançar aos pais e às mães*. São Paulo: Ex Aequo.

Vitiello, N. (1988). *Adolescência Hoje*. São Paulo: Roca.

Vlach, V; Braga, S. (2005). *A militarização do urbano e a cultura do extermínio: considerações iniciais*. Scripta Nova, Vol. IX, núm. 194 (56).

UNESCO/Brasil. (2004). *Políticas Públicas de/para/com Juventudes*. Brasília.

CNPq/IBCT/UNESCO..

Ussel, J; V. (1980). *Repressão sexual*. Rio de Janeiro Campus.

Weeks, J. (1999). *O corpo e a sexualidade*. In: Louro, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35- 82.

Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados.

Weil, S. (2021). *O enraizamento*. Bauru: EDUSC.

Zerbinati, J. P; Bruns, M. A. T. (2018). *Transidentidade: da ruptura patologizante ao matriz da criatividade*. Curitiba: CRV.

Zordan, P. (2005). *Arte com Nietzsche e Deleuze*. Educação & Realidade: São Paulo.