



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JARLES LOPES DE MEDEIROS

**PROFESSORAS E PROFESSORES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA ESCOLA:
DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO LGBTQIA+**

FORTALEZA

2022

JARLES LOPES DE MEDEIROS

PROFESSORAS E PROFESSORES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA ESCOLA:
DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO LGBTQIA+

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M439p Medeiros, Jarles Lopes de.
Professoras e professores transexuais e travestis na escola : diálogos sobre formação docente e a inclusão LGBTQIA+ / Jarles Lopes de Medeiros. – 2022.
170 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.
1. Professores(as) transexuais e travestis. 2. Práticas pedagógicas de inclusão. 3. LGBTQIA+. 4. Escola inclusiva. I. Título.

CDD 370

JARLES LOPES DE MEDEIROS

PROFESSORAS E PROFESSORES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA ESCOLA:
DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO LGBTQIA+

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 05/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raimundo Augusto Martins Torres
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Zilda Maria Menezes Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

AGRADECIMENTOS

Desde quando comecei a escrever esta tese, há cinco anos, sonho com este momento, de simplesmente agradecer. Várias pessoas fizeram parte deste processo, a curto e longo prazo. Primeiramente, quero agradecer a Deus, por tudo, pela força, proteção e por me permitir encontrar as pessoas certas. Pela intuição que me guia e que me trouxe até aqui.

À minha família nuclear: aos meus pais, Fátima e Fernando, que vivo o luxo de tê-los, os pais que todo mundo gostaria de ter, que me proporcionaram chegar até aqui, sempre acreditando em mim, mais do que eu mesmo; aos meus irmãos, Félix e Júnior, e à minha irmã, Pâmella, pela parceria que atravessa uma vida. Família, entre perturbações, compreensão e amor. Estendo o agradecimento, também, à grande família (só aos que importam e se importam) – avó, sobrinhos(as), tios(as), primos(as) e agregados(as).

Ao meu orientador, Prof. Gisafran Jucá, que me orienta desde o mestrado (2015). Obrigado por se permitir ser meu orientador, por ter visto, de alguma forma, valor nas minhas ideias. Sinto-me acolhido e valorizado. Agradeço a liberdade concedida no fazer pesquisa e por validar meus escritos, entender minhas ideias e por ter a humildade de dizer que aprende comigo. Isso é raro. Tive muita sorte em tê-lo como guia nesse processo. Aprendi muito com ele. Inspiro-me muito na forma como ele lida com o conhecimento.

À Profa. Patrícia Holanda, por ter me aceitado desde o início, pelas parcerias, confiança, amizade, momentos leves, mas também de muito trabalho e estudo. Foi um trajeto de muito aprendizado, que me marca como pessoa, pesquisador e profissional. Com o seu carisma, sensibilidade, simplicidade e senso de humor, vejo que é possível seguir na academia de forma significativa e honesta. É inspiradora a maneira como lida com o conhecimento.

À Profa. Juraci Cavalcante, por ter me feito ressignificar a relação com o conhecimento, ao mesmo tempo com muita sofisticação e simplicidade. Tive o privilégio, em 2015, de participar de seu último Seminário de Educação Brasileira (SED), algo que repercute em mim até hoje. Foi colossal. Fico grato pela parceria, confiança e amizade. Agradeço, também, por ter me apresentado a Serra da Capivara, experiência única. Ela é inspiração e guia para mim, uma referência na pesquisa, que me inspira muito.

À Profa. Lis Torres, pela leveza, compreensão, generosidade e simpatia com que sempre me tratou. Desde o começo, senti-me acolhido e valorizado, numa troca de experiências que envolveu conhecimento e afeto. Professora que me inspira muito.

À Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC), por ter me acolhido após várias tentativas de ingressar na pós-graduação *stricto sensu* em outros espaços. Hoje, entendo que o meu lugar sempre foi na Lhec, onde aprendi a pesquisar, organizar eventos e livros, coordenar, orientar, relacionar-se com outros pesquisadores, enfim, aprendi a *ser mais*, como diria Paulo Freire. Sempre terei a mais genuína gratidão a essa linha de pesquisa por ter me permitido fazer parte do grupo. Carrego comigo e replicarei os aprendizados aonde for. Obrigado por me fazer doutor.

À Profa. Zilda Maria Menezes Lima, ao Prof. Raimundo Augusto Martins Torres e ao Prof. Gardner de Andrade Arrais, por terem aceitado participar das minhas bancas de qualificação e defesa de tese. Obrigado pelas contribuições e olhar atento ao meu trabalho. Senti-me valorizado e contemplado com suas observações, inclusive, alguns trechos eu nem me dava conta da importância, mas vocês me fizeram perceber que eram especiais. Muito obrigado.

À Profa. Rosa Barros, primeira orientadora na graduação, que despertou em mim a paixão pela pesquisa e pelo conhecimento. Com o passar do tempo, tornamo-nos amigos e colegas de trabalho. Grato pela parceria, amizade e confiança. Obrigado por me fazer compreender melhor as coisas da vida, pelas trocas, por ser um guia. À Profa. Lourdes Fernandes, pela parceria, aprendizagens e amizade, é muito inspirador sua leveza diante da vida. Essas duas professoras me acolheram, primeiro, como aluno em sala de aula, depois, no Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, o qual participo desde 2009 até os dias atuais. A amizade que tenho com as duas é uma preciosidade. Sou fruto da *escola* Rosa-Lourdes.

Às amigas que estão comigo desde o tempo de graduação, Andria Cordeiro, Juliana Alice e Samia Paula, pelas trocas, parcerias e momentos de leveza, regados a muitas risadas, mas também conflitos que nos fazem crescer. Pelas gasturas e magia de ser.

À Regiane Araújo, amiga que conquistei na Lhec, paixão e confiança à primeira vista. Foram (e são) muitos momentos felizes, de trocas e companheirismos. Juntos, conseguimos transitar com discrição e saúde mental na academia. Seguimos firmes. À Adalucami, que também tive o prazer de conhecer nessa jornada, que, com seu jeito sofisticado e bem-humorado, contribuiu para momentos divertidos e de leveza.

À Polyana Nody, pela parceria, amizade e aventuras em distintos âmbitos. Foi fonte de leveza e inspiração nesse trajeto. À Antoniele Silvana, que o destino nos uniu durante um embarque de avião quando tentamos um concurso cheio de esquisitices noutra estado. Essa *miudinha* do Cariri muito me inspira, minha versão feminina.

À Alexsandra Santos, amiga que conquistei no chão da escola e que, juntos, lutamos por uma escola inclusiva. São muitas trocas, o que também repercutiu na construção deste trabalho.

Aos(às) professores(as) que tive ao longo da educação básica e superior, sem vocês, nada disso teria sido possível.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa, que deram significado e substância às discussões aqui propostas. Este trabalho foi possível graças a eles, que muito me ensinaram.

À UFC e à Universidade Estadual do Ceará (UECE), por me propiciar uma formação sólida e relevante, a qual me permite ser reconhecido e valorizado por onde transito.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Algumas pessoas não foram citadas nestes agradecimentos, mas também são contempladas. Obrigado a tudo e todos(as) que me trouxeram até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa investigou os percursos escolares, como alunos(as) e como docentes, de professores(as) com identidades transexuais/travestis que atuam/atuaram na educação básica no estado do Ceará. Teve como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas de inclusão desses(as) docentes e como eles/elas concebem e atuam em prol do respeito, proteção e inclusão das pessoas LGBTQIA+ na escola. Visou construir uma narrativa em perspectiva genealógica, aproximando tais histórias dos espaços acadêmicos e sociais, assegurando aos(as) docentes entrevistados(as) o direito à fala e à escuta, com a valorização de suas trajetórias educacionais. Os sujeitos foram seis docentes com identidades transexuais/travestis do estado do Ceará, além de uma aluna do ensino médio, também com a referida identidade. A pesquisa discutiu as categorias gênero, identidade, escola, educação inclusiva, formação e prática docente tendo como *linha de horizonte* a transexualidade/travestilidade sob a perspectiva da oralidade dos sujeitos, com princípios genealógicos, em que o passado e o presente se entrecruzaram na narrativa, sem uma ordem linear. Partiu-se da hipótese de que os(as) professores(as) (sujeitos do estudo), quando investidos(as) de suas identidades transexuais/travestis, apresentam mais propensão a práticas pedagógicas inclusivas, com abertura para lidarem com os temas LGBTQIA+, mas também outros tópicos que circundam a inclusão, como a pessoas com deficiências, diversidades étnico-raciais, classe e gênero, dentre outras. Tais hipóteses foram constatadas no decorrer do estudo. Sob a perspectiva transdisciplinar (DOSSE, 2013), a pesquisa, de caráter qualitativo, tem em sua matriz metodológica os estudos históricos culturais (BURKE, 2005), sobretudo a abordagem foucaultiana (2011; 2014a; 2014b; 2014c). Como procedimento para coleta e análise de dados, foi utilizada a História Oral (AMADO; FERREIRA, 2008; JUCÁ, 2013; 2014) e a Análise do Discurso (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 2014a). Os resultados apontam que, comparada à escola de antes, hoje há avanços na forma como a instituição e os(as) professores(as) lidam com temas relacionados às pessoas LGBTQIA+, porém, é preciso avançar mais, pois a instituição ainda se apresenta como um ambiente hostil às diversidades. Além disso, foi constatado que os(as) docentes entrevistados(as) apresentam práticas pedagógicas de inclusão referentes ao tema. Em linhas gerais, esta pesquisa apresenta uma discussão atual acerca da escola e dos sujeitos que atuam em seus espaços, professores(as) e alunos(as), com um debate crítico acerca da inclusão.

Palavras-chave: professores(as) transexuais e travestis; práticas pedagógicas de inclusão; LGBTQIA+; escola inclusiva.

ABSTRACT

This research investigated the school paths, as students and later as teachers, of teachers with transsexual/transvestite identities who work/worked in basic education in the state of Ceará. It aimed to identify and analyze pedagogical practices of inclusion of these teachers and how they conceive and act in favor of respect and protection of LGBTQIA+ people at school. It aimed to build a narrative bringing these stories closer to academic and social spaces, assuring the interviewed teachers the right to speak and listen, with the appreciation of their educational trajectories. The subjects were six teachers with transsexual/transvestite identities from the state of Ceará, in addition to a high school student, also with a transsexual identity. The research discussed the categories gender, identity, school, inclusive education, training and teaching practice, having as a horizon the transsexuality/transvestility from the perspective of the subjects' orality, with genealogical principles, in which the past and the present intertwined in the narrative, without a linear order. It started with the hypothesis that teachers (subjects of the study), when invested with their transsexual/transvestite identities, are more prone to inclusive pedagogical practices, open to dealing with LGBTQIA+ themes, but also other topics that surround inclusion, such as people with disabilities, ethnic-racial diversities, class, gender, among others. Such hypotheses were verified during the study. From a transdisciplinary perspective (DOSSE, 2013), the qualitative research has cultural historical studies as its methodological matrix (BURKE, 2005), especially the Foucauldian approach (2011; 2014a; 2014b; 2014c). As a procedure for data collection and analysis, Oral History (AMADO; FERREIRA, 2008; JUCÁ, 2013; 2014) and Discourse Analysis (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 2014a) were used. The results show that, compared to the school before, today there are advances in the way the school and teachers deal with issues related to LGBTQIA+ people, however, more progress is needed, as the institution still presents itself as a environment hostile to diversity. In addition, it was found that the teachers interviewed present pedagogical practices of inclusion related to the theme. In general terms, this research presents a current discussion about the school and the subjects that work in its spaces, teachers and students, with a critical debate about inclusion.

Keywords: transsexual and transvestite teachers; pedagogical practices of inclusion; LGBTQIA+; inclusive school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	OBJETIVOS.....	18
3	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS.....	19
3.1	Lugar de fala: todos(as) temos um!.....	23
3.1.1	<i>Memórias estudantis: entrelugares de violência, silêncio e preconceito.....</i>	26
3.2	Sujeitos da pesquisa: acasos e sortes.....	29
3.3	Entrevista e análise dos dados.....	33
4	O FURACÃO DA SEXUALIDADE LOQUAZ: ENTRE O PRAZER E O PODER.....	35
4.1	Jogos de verdade sobre o sexo: sexualidade em discurso e a administração dos corpos.....	45
4.2	<i>Continuum</i> moral e conservador.....	52
4.3	O biopoder, vigilância e controle.....	57
4.4	Quadros de guerra em torno das diversidades sexuais e o <i>freak show</i> da política brasileira.....	61
5	TRANSEXUALIDADE/TRAVESTILIDADE PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: OS SUJEITOS RESSIGNIFICAM SUAS IDENTIDADES.....	73
5.1	Epistemologia da diversidade: a sigla LGBTQIA+.....	90
5.1.1	<i>A sigla LGBTQIA+ é um código do universo humano.....</i>	93
5.1.2	<i>Dissecando a sigla LGBTQIA+.....</i>	96
5.1.3	<i>Travestilidade e transexualidade.....</i>	100
6	A ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO DE PROFESSORAS(ES) TRANSEXUAIS/TRAVESTIS: REMINISCÊNCIAS, AVANÇOS E DESAFIOS LGBTQIA+ NA ESCOLA.....	111
6.1	A escola que frequentamos: um passado de silêncio, preconceito e violência.	114
6.1.1	<i>Ambiente árido para a diversidade.....</i>	115
6.1.2	<i>Cadê os(as) professores(as)?.....</i>	124
6.2	A escola na qual atuamos: temos uma escola mais inclusiva para pessoas LGBTQIA+?.....	131
6.2.1	<i>Práticas pedagógicas de inclusão.....</i>	135
6.2.2	<i>Avanços, continuidades e desafios.....</i>	145

6.3	Conclusões comparadas.....	153
7	CONCLUSÃO.....	155
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....	169

1 INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, preciso informar que eu não sou uma pessoa com identidade transexual/travesti¹. O título desta tese, “Professoras e professores transexuais e travestis em fortaleza: diálogos sobre formação docente e a inclusão LGBTQIA+ na escola”, pode gerar expectativas no(a) leitor(a) acerca da minha identidade. Acho importante abrir este estudo com tal informação com o intuito de não gerar possíveis presunções.

Quando tenho alguma informação sobre o(a) autor(a) do texto, agrego significado ao mesmo, o que me permite ir além do escrito, tecendo considerações que também são importantes para a construção do sentido. Durante leituras ao longo da vida, já me deparei, no meio ou no final do texto, com informações acerca do(a) autor(a) que ressignificaram o lido, sobretudo quando o tema dizia respeito a assuntos relacionados a identidades, etnias, nacionalidades, condição social ou pessoas com deficiência, dentre outros.

Todo(a) leitor(a) tem expectativas. Não que uma possível especulação acerca da minha identidade possa impactar positiva ou negativamente este estudo, mas, enquanto leitor, e também como *formador* de leitores(as), pois também sou professor de língua portuguesa, considero importante durante a escrita de um texto deixar *as cartas na mesa*. Isso não é regra, mas apenas um estilo que sigo e que me deixa mais confortável na condução da narrativa.

Talvez essa necessidade de (auto)explicação tenha a ver com a minha forma de ser, estar e agir no mundo, o que também envolve fazer pesquisa; talvez criar expectativas no outro me cause certo desconforto; mas também é provável que esses quatro parágrafos, para muitos(as), não tenham *cabimento*, e soem apenas com algo flutuante, sem sentido. Particularmente, considero um preâmbulo, que também é relevante para a narrativa. De qualquer forma, considero importante para começar. No decorrer do texto, essas questões, que foram muito caras durante a construção desta pesquisa, ficarão mais compreendidas. Por ora, deixo registrado nestas primeiras linhas esse estilo de escrever que faz parte da minha identidade. Por sinal, eventualmente ao longo do texto, estou a revelar algo sobre mim.

Dito isso, apresento esta pesquisa, que investigou os percursos escolares, como alunos(as) e docentes, de professores(as) com identidades transexuais/travestis que atuam na

¹ Ao longo deste texto, utilizo a expressão travesti e transexual como sinônimos, pois parti da compreensão dos próprios sujeitos entrevistados, em que os mesmos apresentam conceitos múltiplos acerca dessas identidades, mas que, no geral, também podem ser sinônimos, embora haja particularidades, a depender de cada sujeito, conforme as entrevistas. Em alguns momentos do texto, utilizo somente transexual, travesti ou trans. Para o(a) leitor(a), importa saber que são expressões sinônimas (neste texto).

educação no estado do Ceará. O estudo visou construir uma narrativa aproximando tais histórias dos espaços acadêmicos e sociais, assegurando aos(às) docentes entrevistados(as) o direito à fala e à escuta como forma de valorização de suas trajetórias, concebidas, *a priori*, como atos políticos de resistência e de resiliência.

Os sujeitos do estudo foram seis docentes com identidades transexuais/travestis do estado do Ceará, além de uma aluna do ensino médio, também pertencente a esse grupo identitário. Essa aluna foi inserida na pesquisa com o intuito de apresentar um ponto de vista discente acerca da problemática posta. Importante destacar, logo no início, que o objetivo principal aqui não é analisar a transexualidade/travestilidade, e sim as práticas pedagógicas desses(as) professores(as) e como eles/elas concebem e atuam em prol do respeito e proteção das pessoas LGBTQIA+ na escola, com o intuito de destacar práticas pedagógicas de inclusão.

Para tanto, foi considerada, a partir da fala dos sujeitos, a escola de antes e de hoje, buscando aproximações e distanciamentos, avanços e permanências no que diz respeito à inclusão, sobretudo relacionada às diferentes identidades de alunos(as) e professores(as). Estaria a escola preparada e disposta a discutir tais questões? Essa e outras problemáticas foram discutidas e respondidas ao longo da pesquisa.

Tendo como *linha de horizonte* a relação da escola com as diversidades sexuais, sobretudo as pessoas transexuais e travestis, a pesquisa partiu da hipótese de que os(as) professores(as) (sujeitos do estudo), quando investidos(as) de suas identidades transexuais/travestis, têm suas identidades incompreendidas e enfrentam desafios diários ao lidar com situações de intolerância. Também supus que suas práticas pedagógicas sejam permeadas de subjetividade inclusiva, com abertura para lidarem com os temas acerca da diversidade sexual e identidade de gênero e sexual, mas também outros tópicos que circundam a inclusão, como as pessoas com deficiências, diversidades étnico-raciais, classe, gênero, dentre outras. Tais hipóteses foram validadas no decorrer do estudo.

A busca por práticas pedagógicas de inclusão se configura como uma espécie de *via crucis* do presente estudo, em que as narrativas apresentadas pelos sujeitos são o alicerce de sentido da pesquisa. De forma geral, as pessoas não conhecem docentes com identidades transexuais e travestis, fato que fui constatando neste percurso investigativo. Ao longo de quase cinco anos, quando amigos(as), colegas, pesquisadores(as) e outros(as) profissionais tomavam conhecimento do meu tema de doutoramento, era comum me deparar com questionamentos do tipo: *há professores(as) travestis/transexuais? Você vai conseguir encontrá-los? Onde atuam?*

Dessa forma, fui compreendendo que esses docentes não possuíam tanta visibilidade perante à comunidade acadêmica e profissional, o que não quer dizer que eles e elas não sejam conhecidos(as) e valorizados(as) profissionalmente e como pessoas. Assim, para além de constatar suas atuações no estado do Ceará enquanto docentes, foi preciso compreender seus percursos e práticas envoltas da escola, muitas vezes silenciadas, contribuindo para o debate em torno da escola inclusiva, mas também de respeito às pessoas LGBTQIA+, sobretudo transexuais/travestis, as quais considero que estejam na *linha de frente* das lutas em prol de direitos da referida comunidade, o que é discutido no capítulo “Transexualidade/travestilidade para além dos estereótipos: os sujeitos ressignificam suas identidades”.

Ainda considerando as pessoas que mencionei no penúltimo parágrafo, que não conheciam a existência de tais docentes, o desejo de expandir para o *grande público*, em forma de narrativas, as trajetórias e práticas pedagógicas desses(as) professores(as) só crescia. Assim, só considerava uma forma válida de realizar tal tarefa, já que não era pretensão minha incorrer no risco pretencioso do(a) pesquisador(a) que tudo sabe e tudo fala e opina sem consciência do seu *lugar de fala*: escutar tais docentes. Assim, nas palavras de Foucault (2011), havia um *segredo* a ser *desvelado*, tendo como principal fonte *reveladora* a fala dos sujeitos.

Comumente, seja em alguns trabalhos acadêmicos, redes sociais ou mídia em geral, muitas pessoas transexuais e travestis são retratadas sob o *manto da inferioridade*, com estereótipos e preconceitos, o que limita suas trajetórias de lutas e conquistas políticas e sociais a uma narrativa estigmatizada, a qual, em conformidade com Goffman (2008), relega essas pessoas à margem da sociedade, configurando-as como um desvio social. Não podemos negar que há uma *onda* de preconceito e violência contra tais sujeitos. No entanto, este estudo tem como foco sua valorização, distanciando-se de estereótipos, destacando conquistas e resiliências em prol do seu reconhecimento como docentes que *lutam* por uma escola inclusiva, *a que sempre sonhei*, sobretudo em relação às pessoas LGBTQIA+.

A partir do conceito de cultura semiótica, apresentado por Geertz (2008), no qual indica que estamos amarrados a teias de significados tecidos por nós mesmos, um dos objetivos é, também, buscar os significados da opressão e da estigmatização que ronda as pessoas transexuais. Existe uma rede de valores e compreensões que relegam tais sujeitos à margem da sociedade. Buscou-se compreender como elas são percebidas e tratadas pelas instituições por onde transitam. Dessa forma, evidencia-se um caráter subjetivo e pessoal do tema, ao mesmo tempo em que a dimensão histórico-social é analisada. Sob a abordagem foucaultiana (FOUCAULT, 2011; 2014a; 2014b; 2014c), não analisei a transexualidade/travestilidade, e sim

suas experiências escolares e profissionais, como alunos(as) e professores(as), e como esse percurso impacta suas práticas pedagógicas.

A pesquisa discutiu as categorias gênero, identidade, escola, educação inclusiva, formação e prática docente tendo como *linha de horizonte* a transexualidade/travestilidade sob a perspectiva da oralidade dos sujeitos, com princípios genealógicos, em que o passado e o presente se entrecruzaram na narrativa, sem uma ordem linear. Considerando os estudos foucaultianos, Revel (2011) aponta que a genealogia se distancia da linearidade histórica que tem como fins desvelar a origem. Trata-se de uma abordagem norteadada pela diversidade, dispersão, acaso e pelo acidente, detendo-se às singularidades dos acontecimentos. “O método genealógico é uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de se opor e de lutar contra *a ordem do discurso*” (REVEL, 2011, p. 70).

Apesar da história, sob a perspectiva genealógica, *funcionar* como um canal para este estudo, um fio condutor, não se trata de um estudo histórico, tampouco biográfico. O *meu lugar de fala* é de um pedagogo, professor LGBTQIA+, pesquisador de temáticas múltiplas no campo da educação, envolvendo questões contemporâneas que circundam a escola e a educação em sua dimensão mais ampla. Portanto, trata-se de um trabalho de cunho educacional, permeado de historicidade e subjetividade, tendo a história como um canal para a tese. A abordagem histórica, sob a perspectiva transdisciplinar (DOSSE, 2003), permite-nos perceber como as questões da sexualidade movem o social, o coletivo, repercutindo em diferentes instituições, desde antes do nascimento do indivíduo.

O trabalho teve como principal fonte as falas dos sujeitos. Foi construída uma narrativa a partir da fonte oral em articulação com um referencial com diversos(as) autores(as), dentre os quais destaco: ABLT (2016), Bento (2006), Butler (2016), Favret-Saada (2005), Foucault (2011; 2014a; 2014b; 2014c), Freire (1996), Hall (2014), Louro (2004a; 2004b), Medeiros (2017), Mosé (2018a; 2018b), Neri (2005), Reis (2018), Ribeiro (2017), Saffioti (1973) e Scott (1995; 2013). Foram as narrativas dos sujeitos entrevistados que deram significados à teoria apresentada.

Assim, não poupei esforços em contextualizar tais temas, uma vez que os sujeitos da pesquisa estão histórica e sociologicamente localizados em um país constituído sobre os princípios patriarcais, que relegam o universo feminino a segundo plano, gerando, a partir dos estereótipos de gênero, violência, exclusão e morte, o que é discutido com mais profundidade no capítulo “O furacão da sexualidade loquaz: entre o prazer e o poder”.

O estudo visou apresentar um panorama sobre o *universo transexual/travesti* e suas repercussões na forma como concebemos as diferentes masculinidades e feminilidades e, sobretudo, contribuir para as discussões e pesquisas que tratam do tema “LGBTQIA+ e educação”, buscando destacar práticas pedagógicas de inclusão.

Diante do exposto, parti da seguinte problematização:

- Como se deram os percursos formativos escolares dos(as) professores(as) transexuais/travestis? – Discussão apresentada na seção 6.1 do capítulo 6.
- Quais os maiores desafios que enfrentam em sua prática e identidade pedagógica? – Discussão apresentada na seção 6.2.
- Quais as repercussões e os impactos que esses(as) docentes causam nas instituições educativas? – Discussão apresentada na seção 6.2
- Poderíamos falar em uma prática pedagógica de inclusão a partir da transexualidade/travestilidade? – Discussão apresentada na seção 6.2.1.
- Estaria a escola preparada e disposta a discutir tais questões? – Discussão apresentada ao longo do capítulo 6.

O interesse em realizar a pesquisa partiu de estudos anteriores (MEDEIROS, 2012; 2017). Os resultados dessas pesquisas apontam que os temas envoltos da sexualidade não são abordados na escola. Os professores justificam a ausência do debate com as suas concepções pessoais acerca do tema, muitas dessas carregadas de preconceitos, estigmas e estereótipos. Concluiu-se que esses profissionais possuem uma identidade pessoal que orienta sua prática docente.

Juntando-se à necessidade de dar continuidade às pesquisas anteriores, aliam-se as minhas vivências pessoais e profissionais com o tema na escola, em um primeiro momento como aluno e, posteriormente, como professor de educação básica da rede pública de ensino e com formação de professores no ensino superior. No *terreno* da pesquisa, os temas *sexualidade, gênero, diversidade sexual e educação* permeiam estudos desde a graduação no intuito de elucidar essa problemática. Esse percurso biográfico envolto do tema é apresentado no capítulo 2, “Itinerários metodológicos: lugar de fala e descolonização da mente”.

Tal bagagem me permitiu construir um arcabouço teórico e prático que me serve de baliza em diversos âmbitos da vida pessoal, social, profissional e acadêmica. O acúmulo adquirido devido ao meu trajeto de pesquisa assegura e orienta esta pesquisa. Este estudo se configura como um *continuum* de pesquisa. Porém, busquei não incorrer no risco de cair no *pressuposto dogmático*, no qual, antes de iniciar a pesquisa, já se determina o caminho.

Não queria ter um *pressuposto dogmático* que já me apontasse um caminho a seguir, sinalizando onde iria chegar. No meio do caminho, encontrei-me perdido, esvaziado de ideias, no improvável *ponto zero*. Digamos que estava numa *tábula rasa* e precisava ser alimentado com novas ideias. Segundo o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012, p. 1104), a expressão *tábula rasa* vem sendo utilizada desde a Antiguidade em relação ao estado da *alma* antes da aquisição de conhecimentos, sendo base para o pensamento platônico, do mundo das ideias, e, a partir de Locke, “[...] passou a indicar a tese empirista sobre a origem do conhecimento e a negação do inatismo”.

Assim, sem desconsiderar a minha bagagem de pesquisa, pois há 12 anos desenvolvo estudos sobre as questões LGBTQIA+, sexualidade e gênero sob a ótica educacional e da formação docente, procurei me policiar para não repetir ideias, para *limpar a mente* a fim de evitar falsas concepções. Embora não seja possível esvaziar a mente e partir do *zero*, uma vez que faz parte do fazer ciência partir de ideias já discutidas, além de se ter como guia, também, a subjetividade. É um exercício difícil, mas necessário para não nos determos ao particular. Não se faz ciência de dentro para fora. É preciso escutar o mundo, deixar o objeto de estudo se manifestar, não o engessando com conceitos fechados *a priori*. O objeto de estudo em questão não se encontrava no meu interior, na minha experiência com a pesquisa, mas no campo social. Em resumo, era preciso sair da *caverna!*

Ao iniciar o doutorado, pelo menos cronologicamente, havia um sentimento de plenitude em relação ao tempo que dispunha para realizar a pesquisa para a tese: *quatro anos, o céu é o limite!* No entanto, à medida que os meses iam se passando, a tese proposta se desenvolvia e os objetivos de estudo se turvavam diante da minha visão de pesquisador. Quanto mais o tempo passava, mais aumentava o sentimento de que estava *embrutecendo* na pesquisa.

Movido pela inércia, encontrei-me, em diversos momentos, imerso numa crise de medo. Em Foucault (2014b), pude perceber nesses interstícios, naquela crise, o que ele chamou de *descaminho*. A curiosidade genuína, numa concepção foucaultiana, seria aquela que não planeja, de forma limitada, onde se quer chegar, mas aquela na qual o sujeito se lança em meio às intempéries sem certezas do sucesso ou do que vai encontrar. Estava imerso numa *ascese*, conforme termo do filósofo, no exercício de si. Trata-se da hermenêutica de si, o sujeito capaz de ser, e o ser se constitui a partir da experiência. Assim, a curiosidade que vale a pena é a “[...] que permite superar-se a si mesmo” (p. 13). Foi preciso me lançar no terreno da pesquisa sem saber aonde iria chegar, guiado por intuições e *sortes* de/na pesquisa (logo adiante, falarei o porquê dessas intuições e *sortes* de/na pesquisa).

Todo trabalho de pesquisa traz em si o espírito do pesquisador. Não considero que seja possível *se despir* de convicções e crenças ao realizar um estudo desta natureza, que envolve seres humanos. A escrita diz muito sobre quem escreve. O(a) autor(a) se revela o tempo todo. Às vezes, acredita estar imparcial, mas logo se percebe cercado(a) pelos próprios fantasmas. Suas afirmações podem ser autocensuradas, podadas, mas nunca ignoradas. Uma breve discussão acerca da validação dessa subjetividade na pesquisa é discutida, em poucos parágrafos, na seção “3.1.3 Travestilidade e transexualidade”.

A pesquisa se entrelaça com minhas concepções de mundo, com a trajetória pessoal e profissional, uma vez que nossas concepções não estão dissociadas das nossas leituras teóricas, tampouco da realidade em que estamos inseridos. Um tema de estudo é construído a partir do nosso pensamento em diálogo com a realidade. Na seção metodológica 3.2, “Lugar de fala e descolonização da mente”, são apresentados os meus trajetos de envolvimento com o tema, o que justifica a escolha do tema de pesquisa, como, também, explicita o *meu lugar de fala*.

O tema emerge da sociedade brasileira, que se encontra em crises múltiplas, sobretudo de valores. Dentre estes, temos as concepções de gênero e sexualidade, discutidas com mais profundidade no segundo capítulo, “O furacão da sexualidade loquaz: entre o prazer e o poder”. Tais concepções se encontram em *linha de frente numa batalha* de grupos antagônicos: em um extremo, o conservadorismo, que prima pela preservação da *suposta ordem e dos bons costumes*, sob perspectivas machistas de masculinidades e feminilidades, tendo na cristalização da família patriarcal o seu ideário; no outro extremo, temos o movimento em prol da defesa dos direitos das diversidades, incluindo negros, índios e LGBTQIA+, dentre outros, os quais buscam por respeito e dignidade.

Entre os dois extremos, encontram-se diferentes grupos, com concepções múltiplas a respeito da atual conjuntura. Este trabalho pretende estimular o confronto, e não a exclusão. Dessa forma, é preciso contextualizar o cenário atual no qual estão inseridos os sujeitos em questão: uma sociedade constituída sob os princípios patriarcais, onde os princípios religiosos cada vez mais coexistem numa teia de relações com a política. A economia, nesse contexto, encontra-se como *juíza*, no interstício entre o conservadorismo e a liberdade daqueles grupos. Essa discussão acerca do contexto social e político está presente na seção intitulada “Quadros de guerra em torno das diversidades sexuais e o *freak show* da política brasileira”.

Não é pretensão esmiuçar a transexualidade/travestilidade do ponto de vista biológico, mas o impacto social, sobretudo educacional, que os(as) professores(as)

transexuais/travestis causam nas instituições educativas, buscando identificar os traços que marcam uma prática pedagógica inclusiva. Busquei inserir as discussões no caminho de encontro à circulação das ideias sobre transexualidade/travestilidade na atualidade, debruçando-me, na medida do possível, em colocar em debate as questões de intolerância sobre o feminino e as pessoas LGBTQIA+, pois a transexualidade/travestilidade também reflete as normas de gênero, temas discutidos no capítulo “Transexualidade/travestilidade para além dos estereótipos: os sujeitos ressignificam suas identidades”.

Este trabalho visa contribuir para o debate em torno da escola inclusiva e lançar outros olhares sobre as pessoas LGBTQIA+, tendo como *carro-chefe* os(as) professores(as) com identidade transexual/travesti, ao destacar práticas pedagógicas de inclusão. Quanto mais janelas abrimos, mais aprendemos. Aqui, abrem-se inúmeras possibilidades de compreensão da escola contemporânea, não possuindo este estudo tutela teórica. Trata-se de um *passageiro* não descompromissado sobre o universo pedagógico inclusivo, com um debate teórico-prático acerca das práticas pedagógicas de inclusão de alguns(as) professores(as), as quais podem servir de amostra para práticas de outros(as) docentes. Esta pesquisa é, em última instância, uma disputa de ideias.

Assim, a relevância acadêmica e social desta pesquisa consiste em apresentar os(as) professores(as) com identidades transexuais/travestis e suas práticas pedagógicas inclusivas, bem como discutir a função social da escola enquanto espaço de inclusão de todos(as). Essa relevância é validada em função da segregação que o tema LGBTQIA+ possui em múltiplos espaços, sobretudo na academia e na escola, além da incompreensão e violência que rondam o debate.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Investigar as experiências escolares, como estudantes, e as práticas pedagógicas, como professores(as), de sujeitos com identidade transexual/travesti que atuam/atuaram na rede pública de ensino do estado do Ceará em busca de práticas pedagógicas de inclusão.

Objetivos específicos

- Investigar como esses(as) professores(as) atravessaram a escola enquanto alunos(as) e como a instituição concebia as pessoas LGBTQIA+.
- Analisar as marcas de subjetividade presentes em suas concepções sobre educação inclusiva LGBTQIA+.
- Comparar as diferenças entre a trajetória dos sujeitos enquanto alunos no passado e o retorno dos mesmos à escola na atualidade como professores(as), buscando avanços e permanências.
- Identificar práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas por esses sujeitos.
- Comparar resultados de estudos anteriores com os resultados desta tese.

3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa foi preciso articular diferentes procedimentos alinhados com uma matriz teórico-metodológica consistente. O desenvolvimento de uma metodologia exige amadurecimento e reflexão para que o pesquisador, nas palavras de Ghedin e Franco (2006), não fique refém do objeto.

Acredito que qualquer estudo no campo da educação e das ciências sociais, que tenha como objetivo a compreensão do ser humano, exige uma abordagem qualitativa. Isso significa dizer, conforme Minayo (1994), que a realidade é mais rica do que qualquer teoria, configurando-se como algo imensurável. Assim, trata-se de uma abordagem qualitativa, uma vez que o estudo foi desenvolvido a partir de aproximações e análises com seres humanos.

Ao invés de conjurar autores que apresentem perspectivas de análise histórico-sociológicas distintas, optei pelo diálogo sob a perspectiva da transdisciplinaridade, agregando diferentes abordagens e procedimentos metodológicos. Conforme Dosse (2003), a modernidade apresentou o modelo de interdisciplinaridade, o qual não se efetivou ao longo do século XX, uma vez que sobrepôs diferentes áreas do conhecimento sem o devido diálogo. Destaca que a transdisciplinaridade, ao agregar áreas do saber distintas, produz um conhecimento novo a partir do diálogo e das trocas entre os campos do saber.

Aponta que a abordagem transdisciplinar, ao reunir diferentes especialistas, apresenta diferentes óticas sobre um mesmo objeto, propiciando a resolução de problemas relacionados ao ser humano. Levando em consideração o movimento transdisciplinar neste estudo, têm-se as influências dos estudos históricos culturais, os quais permitiram “[...] deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo” (BURKE, 2005, p. 9). Os estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2011; 2014a; 2014b; 2014c) perpassam toda a pesquisa, funcionando com uma espécie de *coluna dorsal*. A história cultural e a história dialogam com outras áreas.

Tendo a história como um fio condutor, os estudos históricos culturais nos permitem compreender assuntos que transbordam os limites da razão, destacando diferenças e particularidades, distanciando-se de homogeneizações, sem hierarquizações culturais. Nesse sentido, Burke (2005) informa que os limites que caracterizam as diferentes culturas, tornando-as únicas, escapam à nossa compreensão. A depender das escolhas e do enfoque do pesquisador, as possibilidades da histórica cultural são inesgotáveis, sendo fundamental deslocar a atenção

dos objetivos para os métodos da pesquisa. Em resumo, a abordagem permite uma metodologia sem fronteiras.

A intenção foi que tais estudos *funcionassem* como uma matriz metodológica, desde a teoria, a partir da qual foi possível construir uma narrativa histórico-social, discutindo as categorias propostas, como, também, na análise do discurso das fontes (fala dos sujeitos). O objeto e os objetivos da pesquisa foram tratados dentro de uma abordagem foucaultiana, portanto, as práticas pedagógicas de professores(as) travestis e transexuais foram concebidas como um dispositivo histórico.

O desafio consistiu em levar a problemática construída por Foucault (2011; 2014a; 2014b; 2014c), a qual engloba a tríade *desejo-saber-poder*, para o campo educacional, tendo como corte epistemológico as práticas pedagógicas de professores(as) transexuais/travestis, e discutir os problemas que sua teoria suscitou neste trabalho. Assim, sob a perspectiva foucaultiana, mais importante do que conceituar e esmiuçar as identidades trans, foi interesse desta pesquisa perceber e compreender o impacto que a mesma exerce nas instituições escolares.

Para a realização das entrevistas e análise das falas, foi realizado um diálogo metodológico entre a História Oral (AMADO; FERREIRA, 2008; JUCÁ, 2013; 2014) e a Análise do Discurso (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 2014a). A primeira se configura como um campo polimorfo, uma vez que não se restringe a uma técnica de coleta de dados. Trata-se de uma construção que considera a subjetividade do pesquisador e do sujeito, a qual ordena os procedimentos do trabalho. “Vai além de uma simples metodologia, sendo uma interrelação entre esta, a prática e a teoria” (AMADO; FERREIRA, 2006 *apud* MEDEIROS, 2017, p. 45). Propicia um diálogo entre entrevistado e entrevistador, sendo uma fonte que fala e dialoga.

O mais importante na História Oral é sermos fiel ao seu conteúdo e não aos seus vícios de linguagem (JUCÁ, 2014). Trata-se de uma metodologia dinâmica e complexa, uma vez que não devemos induzir o sujeito, devendo o mesmo estar livre para falar sobre o que considera importante, tendo o entrevistador como um mediador. A História Oral revela, e cada sujeito se revela de um jeito. O depoimento é uma fonte que fala e dialoga, e não uma verdade revelada. No entanto, o que interessa é o enredo, e não a pessoa em si.

A Análise do Discurso não se restringe à fala do sujeito. Muitas vezes, os elementos que determinam as falas se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem, podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos. Brandão (2012) destaca que na Análise do Discurso existe uma relação entre linguagem, língua

e campo social que não pode ser desconsiderada ao utilizar tal metodologia. “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014a, p. 50).

Dessa forma, neste estudo, existiu uma conexão entre a Análise do Discurso e a História Oral, embora ambas possuam abordagens diferentes com elementos comuns, pois partem da linguagem. “A primeira concebe a fala como um meio através do qual o discurso se manifesta, tendo uma origem externa ao sujeito falante. A segunda tem na fala a fonte necessária para a análise, com uma origem interna, portanto, dotada de subjetividade” (MEDEIROS, 2017, p. 45).

Mais uma vez, destaco a importância que uma abordagem metodológica transdisciplinar possui no desenvolvimento de uma pesquisa na área das Ciências Humanas. Ao analisar as falas dos sujeitos entrevistados, enfrentei o desafio de me debruçar sobre as conexões da linguagem com o social. Embora o ponto de partida para a objetivação dos seus discursos sobre os temas propostos tenha sido suas falas, a estruturação de tais discursos se baseou numa ideologia externa, pertencente ao campo social mais amplo. Brandão (2012) cita Bakhtin ao destacar que a linguagem está relacionada ao individual e ao coletivo, configurando-se como um fato social. A ideologia se manifesta, concretamente, por meio da linguagem, esta um signo ideológico.

Por fim, tem-se a perspectiva comparada (CAVALCANTE, 2008), a partir da qual foi possível comparar alguns resultados da pesquisa que realizei para a dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017) com os resultados desta pesquisa, fazendo um contraste em busca de reflexões sobre o tema. Os(as) docentes da pesquisa anterior não abordavam os temas envoltos da sexualidade na escola, alguns sendo contra esse debate, o que contrastou com os resultados desta tese, pois todos os sujeitos consideraram importante levar a discussão para a escola.

Além disso, foram realizadas reflexões acerca das diferentes identidades e suas conexões com acontecimentos históricos e sociais, levando em conta aspectos da política, economia, religião e ciência, dentre outros, com fins a buscar aproximações e distanciamentos dos temas analisados. Segundo Cavalcante (2008, p. 259), na comparação é fundamental considerar o geral e o particular, superando “[...] a concepção da análise dos ‘fatos’, para a análise do ‘sentido dos fatos’”.

Durante a coleta e análise dos dados, das falas dos sujeitos, com o uso da História Oral, trabalhou-se, também, com a memória dos mesmos. Para a análise da memória, foi fundamental articular o individual e o coletivo, pois o sujeito que rememora está

sociologicamente localizado. Esse mapeamento do passado a partir da rememoração biográfica nos remete às ideias de Lani-Bayle (2008), ao destacar que a construção da própria jornada pode ser realizada através do genealógico pessoal.

Nesse sentido, Vincentini e Abrahão (2010) afirmam que é possível utilizar a história de vida e o método biográfico como recurso para a construção de narrativas biográficas e, também, como construção identitária dos sujeitos. Muitas vezes, a rememoração pode ser restrita e levada a uma condição hierarquicamente inferior ao registro histórico. Tal estigma é fruto da corrente positivista que fundamentou a modernidade, validando o que era científica e imensuravelmente comprovável.

No final do século XIX, a teoria psicanalítica foi considerada um campo do saber *não científico*, uma vez que Freud se baseava em aspectos nem sempre mensuráveis pela ciência, tal como os sonhos, por exemplo. Neri (2005) salienta que parte da resistência apresentada na época pelos cientistas em reconhecer o caráter científico da teoria do psicanalista se deve ao fato dele ter se fundamentado no discurso feminino das mulheres histéricas. De alguma forma Freud fazia com que as mulheres, no consultório, rememorassem suas vidas e sonhos.

Para Freud (1974), as nossas memórias não se encontram compartimentalizadas, tampouco separadas por épocas que se sucedem. À medida que o tempo passa, sofremos mudanças físicas e psíquicas, uma vez que somos seres históricos e sociais, ao mesmo tempo em que possuímos uma estrutura psíquico-biológica. Porém, apesar do tempo decorrido, nossa estrutura psíquica conserva experiências passadas (memórias), as quais nos guiarão e, de certa forma, poderão determinar vivências presentes e futuras. O psicanalista afirma que para a compreensão de si, do que somos hoje, é fundamental que compreendamos o nosso passado.

Uma das contribuições de Freud (1974) foi a percepção e compreensão de que fatos vivenciados durante a infância podem repercutir na fase adulta e/ou durante toda a vida. Aponta para a necessidade de rememoração do nosso passado numa tentativa de compreensão do nosso presente. Porém, tal exercício, de acordo com os estudos freudianos, é realizado no campo da psicologia e psicanálise, o que envolve conhecimentos e procedimentos específicos de tais áreas. Não foi pretensão deste estudo afirmar que a rememoração seja um exercício restrito às ciências psicológicas ou historiográficas. O intuito foi fazer uma analogia entre a capacidade e a necessidade da rememoração, valorizando as memórias, a partir de procedimentos oriundos de diferentes áreas e campos do conhecimento.

Viviane Mosé (2018a), sob a perspectiva nietzschiana, salienta que “[...] lembrar somente é importante se a capacidade de esquecer for mantida” (p. 46). Existe uma relação entre memória e esquecimento. “A ciência é apontada como possuindo duas faculdades, a memória e o esquecimento” (p. 47). A partir da memória, podemos fixar leis e realizar promessas. Já o esquecimento é uma necessidade humana, dotada de saúde. A dor é esquecida, não registrada na memória.

Apesar da força que a memória impõe, ela não anula o livre curso do esquecimento. Este, propicia à consciência novas impressões. É a partir desse movimento que a memória vai ser consolidada. No estômago psíquico da memória, onde ela digere e fixa lembranças, o esquecimento assegura uma boa digestão. A memória propicia ao ser humano a faculdade da promessa, a duras custas, com *crueldade e tortura*. Em contrapartida, o esquecimento, carregado de positividade, areja tal sofrimento. “Nietzsche atribui a saúde psíquica a esta capacidade de *fechar temporariamente as portas e janelas da consciência*” (MOSÉ, 2018a, p. 48).

Essa discussão sobre memória também se relaciona com questões que me levaram a escolher o tema desta pesquisa, pois também foi devido às minhas experiências como aluno e professor da educação básica, por ter vivenciado questões de intolerância e preconceito, que desenvolvi este estudo, o que me assegurou *um lugar de fala*, o que é tratado na seção seguinte.

3.1 Lugar de fala: todos(as) temos um!

A pergunta inicial que move a pesquisa se encontra, *a priori*, internamente. Nossas motivações iniciais são, em última instância, pessoais, mesmo que articuladas ao coletivo, ao campo social mais amplo. Assim, os estudos, sob essa ótica, possuem um tom de subjetividade, por isso, sistematizar-se é difícil, justamente por que é revelador. Durante esse percurso, busquei ouvir e perceber a realidade numa busca autoral. Parti da dúvida, inclusive se conseguiria concluir este estudo, pois, sem dúvida, sem incerteza, não há pesquisa.

Como o tema transexualidade/travestilidade já fazia parte de uma grande área temática de interesse, o campo da sexualidade, no início foi difícil escrever sobre, tendo o cuidado para não deslizar na *sedução teórica* de repetir ideias já ditas anteriormente em pesquisas que realizei. Mas, à medida que se passava o tempo, novas ideias surgiam. Procurei me distanciar de estudos anteriores, ao mesmo tempo em que procurava aproximações, buscando um objetivo único em minha trajetória.

Quando elaborei o projeto de doutorado que deu corpo a esta tese, falar sobre professores(as) transexuais/travestis, embora colocado por mim como um desafio, a princípio não me deixava muito confortável, pois não me competia discorrer, sistematicamente, sobre uma identidade a qual eu não possuo. Eu não queria narrar a transexualidade/travestilidade como objeto de estudo, em momento algum isso era uma hipótese. Logo, deparei-me com o *lugar de fala*. Naquele momento inicial, de elaboração de questões e hipóteses de pesquisa, compreendi que eu não possuía esse lugar. Não estaria eu autorizado a desenvolver uma tese de doutorado sobre o assunto?

Sobre o *lugar de fala*, Ribeiro (2017) destaca a importância de não confundir “lugar de fala” com “quem está autorizado a falar”, fato esse muito comum, sobretudo nas redes sociais. Quando esse lugar é utilizado como forma de silenciar o outro que não vivencia certa condição, o debate se limita a sujeitos particulares (e não há problema nisso), incorrendo no risco de não alcançar outros espaços mais amplos, como, por exemplo, as estruturas de poder, que geralmente são ocupadas por homens cisgêneros², brancos e heterossexuais. Dessa forma, a discussão sobre qualquer assunto, sobretudo os que tratam do respeito e dignidade das pessoas e suas pluralidades, precisa circular em diferentes instâncias sociais, devendo os múltiplos sujeitos fazerem parte do mesmo.

Ao longo da pesquisa, sobretudo durante as entrevistas com os sujeitos, fui compreendendo com mais delicadeza esse *lugar de fala*, inclusive *encontrando o meu*. O primeiro entrevistado, João³, ajudou-me bastante nesse sentido, pois ele considera que a minha fala, enquanto homem cisgênero, entrelaça-se com a dele, homem transexual, numa relação de sentido, política. A minha condição de pesquisador em relação às professoras transexuais/travestis é um canal de exposição dos relatos, mas também de descrição, e não a minha análise/opinião acerca das trajetórias desses sujeitos: um *lugar de fala*.

Nesse sentido, o entrevistado cita a antropóloga Marilyn Strathern, ao destacar sobre essa relação entre a ciência e o que se chama de estudo, que nós não estamos dentro de um campo, no qual devemos vivenciá-lo como se aquilo fosse um laboratório, mas sim como uma relação, as ideias não estão dissociadas das relações.

A exibição, continua João, vai acabar justamente quando os pesquisadores entenderem que não é um laboratório, e sim uma relação. E o que que a relação faz? A relação vai abrir um acordo entre ambas as partes, um acordo em que o pesquisador tem o seu limite, e

² Essas e outras terminologias serão conceituadas na seção intitulada “Dissecando a sigla LGBTQIA+”.

³ Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios.

esse limite é respeitado por essas pessoas, porque ele colocou o seu limite sem violentar, ou seja, o pesquisador respeita todo o contexto de fala do sujeito. Então, há um limite do pesquisador e do sujeito.

Eu não preciso de você para isso, mas você se torna uma ferramenta da minha expressão. Isso é o que aconteceu com Bruce Albert e o Kopenawa, que é o xamã. Por que que o Kopenawa, que é o xamã dos ianomamis, aceitou a parceria com o Bruce Albert, que é um homem branco, europeu, francês, para escrever sobre os ianomamis? Será que o Bruce Albert tomou o lugar de fala do Kopenawa? Não. Porque houve uma parceria, uma relação. O Bruce Albert entende que ele não pode falar por um ianomami, mas o xamã, o Kopenawa, entende que o Bruce Albert fala a língua dos brancos.

Há uma relação de respeito de ambas as partes. O Albert, ele entende que nunca vai poder falar com um ianomami. E o ianomami xamã entende que a língua dos brancos é outra língua e que é uma trama dinâmica. Isso tem que ser uma trama dinâmica. A ciência tem que usar a trama dinâmica, que é um “vamos fazer um acordo mútuo entre ambas as partes”, e não simplesmente o Bruce Albert chegar e ficar olhando os ianomamis e escrever, escrever e se tornar um doutor e vender livros sem ter a fala do próprio ianomami ali dentro. Quando há essa troca, isso é uma trama dinâmica dentro da ciência. Isso não é exibicionismo, é uma trama dinâmica que vai produzir relação, por sinal, da ciência com o campo empírico (JOÃO).

Dessa forma, é a partir dessa compreensão em torno do meu *lugar de fala*, enquanto pesquisador, homem cisgênero, que dialoga e se relaciona com os sujeitos, que desenvolvi este trabalho, que também é uma relação política. Não se tratou de assumir o controle e desenvolver uma análise acerca das trajetórias dos(as) professores(as) transexuais/travestis, mas criar relações, buscando aproximações com esses sujeitos em busca de compreensão, propiciando aos(às) mesmos(as) falarem sobre seus trajetos, suas práticas. *Munido* desses depoimentos, foi possível, a partir do meu *lugar de fala*, que se entrelaça com o dos entrevistados, tecer considerações a partir das exposições.

Ainda sobre o *lugar de fala*, em consonância com Djamila Ribeiro (2017) e o entrevistado João, não o compreendo como um dispositivo de silêncio, que nega ao outro o direito de falar sobre algum tema, como frequentemente temos observado, e sim como respeito aos sujeitos que ocupam tal lugar. Ao pautar esta pesquisa sob a ótica do *lugar de fala*, deixo implícita a consciência histórica e social dos meus privilégios enquanto homem cisgênero, branco, ouvinte, que não possui deficiência física e que teve acesso à educação.

Podemos ilustrar a questão com o seguinte exemplo problematizador: como eu poderia discorrer sobre a surdez, sobre como se sente uma pessoa surda, se eu não alcanço a complexidade dos detalhes e sutilezas que a Cultura Surda possui? No entanto, essa situação

hipotética não seria justificativa para o me silenciar enquanto ouvinte. Enquanto pesquisador, não surdo, posso dialogar com um sujeito surdo, criar relações, e, a partir da compreensão do meu *lugar de fala* e do dele, tecer considerações e realizar uma pesquisa, respeitando os limites de cada um, sem nunca esquecer de onde partimos o outro e eu.

Dessa forma, encontrei o *meu lugar de fala*: o de um professor, LGBTQIA+, que atravessou a escola enquanto aluno, compreendendo-a como espaço de sofrimento e não acolhimento, perpassado pela LGBTQIA+fobia; que, posteriormente, volta à escola, enquanto professor, e percebe que a instituição ainda continua sendo lugar de não acolhimento, não aceitação plena do outro; que atua no ensino superior e percebe, assim como na escola, o silenciamento de questões referentes às pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+ e pessoas pretas, bem como em relação ao debate de gênero. Junto comigo, nessa saga em busca de *denunciar* a escola como um lugar hostil às diversidades, mas também em busca de práticas pedagógicas que sinalizem um enfrentamento a esse cenário, tenho os(as) professores(as)-sujeitos desta pesquisa, envoltos numa relação.

A partir desse *lugar de fala*, desenvolvi este estudo, não com intuito de tratar pessoas como objeto de pesquisa, e sim destacar e analisar *práticas pedagógicas de inclusão*, tendo em vista uma escola inclusiva, sobretudo em relação às pessoas LGBTQIA+, a qual eu nunca tive a oportunidade de frequentar, seja como aluno ou professor, mas que, a partir das falas dos(as) professores(as)-sujeitos, pude ter a certeza que é possível construí-la, diariamente.

Nesse *lugar de fala* também há um laço (uma relação) que uni a minha existência ao universo da transexualidade/travestilidade: a LGBTQIA+fobia e a intolerância, o silêncio e o medo que a mesma *traz a reboque*, o que é discutido ao longo desta tese.

3.1.1 Memórias estudantis: entrelugares de violência, silêncio e preconceito

Arran passava o recreio inteiro observando seus colegas brincarem. Ficava encostado numa parede, ao lado de uma coluna que, de certa forma, o escondia. Sentia-se confortável em observar os outros, o lugar era seguro, só não queria que ninguém o percebesse. Sempre era constrangedor quando o recreio acabava e ele tinha que voltar para a fila que se formava para, juntos(as), os(as) alunos(as) retornarem à sala de aula. Geralmente, era o primeiro a observar o fim do recreio e que era momento de formar a fila (uma só de meninos e outra só de meninas), mas sabia que não podia ocupar a parte dianteira da mesma, porque era uma espécie de *status*. Logo, por algum motivo, sabia que o seu lugar era o meio, que havia algum

conforto ali, uma vez que se tratava de um entrelugar, e *ninguém observa ou se importa com os entrelugares*.

Todos os dias, era sempre a mesma coisa. Os primeiros alunos, geralmente os mais *certinhos/saudáveis* (aqueles que só tiravam notas boas e que interagiam com todo mundo, geralmente brancos), ocupavam os primeiros lugares. Do meio para o fim, estavam os mais agitados, bagunceiros e briguentos. Arran buscava ficar próximo ao início, no meio, mas qualquer um que chegava roubava seu espaço e o empurrava para trás. Aos poucos, acabava ocupando o limite entre o meio e a *rabada*, lado a lado com os bagunceiros e briguentos.

À medida que a fila ia se formando, ele ia ficando para trás, e quando não havia mais tempo, mais ou menos uns cinco alunos iam chegando à fila meio que *atrasados*, sendo *tangidos* pelos professores que fiscalizavam o recreio. Cada um desses retardatários chegava correndo à fila, esbarrando ou caindo por cima de Arran, de forma proposital, mas simulando um acidente. Ele funcionava como uma espécie de freio para os bagunceiros, pois estes esbarravam nele até seus corpos pararem. Havia, nesses esbarrões, insinuações e carícias de cunho sexual por parte dos agressores, mas sem malícia sexual, pois estavam naquele limite de idade entre a infância e a adolescência, era mais para tentar humilhá-lo, meio que revelando para a escola que ele era *gay*, na época, um verdadeiro escândalo.

Após esse momento, de um acidente planejado, vinham uns tapas nas costas ou na cabeça durante a reza do “Pai Nosso” e o Hino Nacional. Ele entendia que tinha que olhar para trás procurando saber quem fazia isso, era uma espécie de *brincadeira*. Às vezes, ele *entrava na onda*, com o tempo, cansou, era mais cômodo e seguro ignorar.

O “ignorar” era um mecanismo de defesa, de ficar alheio. Mas o incomodava quando algum espectador dizia: *ele nem liga, ele parece que não está sentindo nada*. Nesses momentos, o garoto se sentia na obrigação de demonstrar emoções, de se mostrar insatisfeito com a situação, e revidava minimamente, mesmo sabendo que não seria o suficiente para ser ouvido, era penas uma sinalização para provar que era humano. E assim eram todos os dias ao longo do 5º e 6º anos na escola.

O momento da fila, certamente, era o pior na escola. Embora durasse apenas uns 10 minutos, era o suficiente para os alunos extravasarem toda a energia que ainda restava no pós-recreio e voltarem ao momento de comedimento para retornarem à sala de aula. Após um “Pai Nosso”, Hino Nacional e a música “Coração de Estudante”, a calma ia voltando e era o momento de todos(as) retornarem à sala de aula. Logo, estariam sob a tutela de um professor, em silêncio, e Arran se sentia, novamente, seguro.

Primeiro, saía a fila dos meninos (em média 20), logo em seguida, antes que eles chegassem à sala de aula, as meninas os seguiam. A fila seguia, seriam mais ou menos 30 segundos de trajeto do pátio à sala. No entanto, alguém o empurra e ele cai no chão. O restante da turma dos meninos continua seguindo, passando por cima dele, algumas meninas também o pisam. Depois que todos(as) passam, após Arran ser pisoteado por quase todos os seus colegas, ele se levanta e segue para sala, *ignorando* o ocorrido. Algumas pessoas questionam o que aconteceu, demonstrando uma espécie de apoio, mas sem o olhar nos olhos, comentando a distância.

Arran se sente mal por não demonstrar emoções, algumas pessoas ao redor, já na sala de aula, demonstram um certo choque com o que viram; outros comentam a cena, dizendo que viram alguém parado pisoteando suas costas; ele escuta tudo isso e se sente constrangido por continuar ignorando. Quando uma colega diz “*ele parece que não tá nem aí*”, Arran forja um choro, mais uma vez para demonstrar emoções, mas, no fundo, ele só queria que as pessoas desfocassem dele. Em seguida, alguém diz: ele é *viado!*... e mais um dia se seguiu na vida escolar de Arran.

Era a 6ª série do ensino fundamental II. Aquele dia ficara marcado, anos depois, como uma espécie de *fundo do poço*, a situação extrema. Mas passou, caiu no esquecimento de todos(as), e ele não precisava mais, ao longo daquele ano, sentir-se constrangido porque todos viram a cena e o viram não reagir. Situações parecidas aconteciam o tempo inteiro, ao longo de dois anos, com oscilações em agressões/insultos verbais e/ou físicos.

Por *sorte*, para completar, naquele ano uma novela que passava na televisão possuía uma personagem ainda incompreendida pelo país, pois não havia discussão acerca da transexualidade/travestilidade. Uma mulher trans ganhava destaque na trama, as pessoas a chamavam de hermafrodita, seu nome era Buba, a novela era “Renascer”. Quando assistia à novela, Arran previu que os colegas de escola o chamariam de Buba, o que ocorreu na mesma semana. No meio da trama, o nome de batismo da personagem foi exposto, Alcides, que também virou mais um apelido. Agora ele não era mais chamado de *gay* ou *viado*, mas de Buba e/ou Alcides.

As aulas mais difíceis de suportar eram as de história, pois o professor era *descolado*, e os(as) alunos(as) ficavam mais à vontade. Esse professor tinha fama na escola por *não ter moral, não ter controle de sala*. Por vezes, a diretora da instituição invadia a sala de aula para chamar a atenção dos(as) discentes, que eles e elas precisavam se controlar mais, sempre na aula do referido professor. Nessas aulas, Arran era mais insultado, pois havia menos

controle. Logo, começou a faltar as aulas de história, o que culminou em sua reprovação de ano. Finalmente, por ter reprovado, teve que mudar de escola, e esse tipo de situação nunca mais ocorreu em sua vida escolar. Era uma escola particular, ele era bolsista, ao reprovar, perdeu a bolsa.

Foi para a escola pública, lugar onde tudo foi diferente. Arran achava estranho na nova escola que, por mais que ele tentasse, não conseguia ser invisível. As pessoas se interessavam por ele, queriam construir novas amizades, e assim foi acontecendo. Aos poucos, ele foi entendendo que aqueles insultos, violências, que sofria na outra escola não eram culpa dele, e que ele não era covarde, e que o problema estava nos(as) outros(as). A nova escola parecia ser mais plural, pois havia mais pessoas que eram chamadas de *gay*, e estas revidavam e impunham respeito. Havia, também, mais pessoas negras, na instituição particular só havia duas irmãs, pelo que ele lembra.

Até hoje, Arran considera que foi salvo pela reprovação de ano. Anos depois, tornou-se professor e sua prática é balizada por tais experiências, sempre na contramão do que viveu enquanto aluno. Enquanto docente, entende que seus professores da época foram omissos, assim como a gestão da instituição, e que seus(as) colegas, por serem crianças, precisavam da intervenção de adultos, sejam da família ou da escola. Sua prática pedagógica não é neutra, tem como guia o respeito ao outro, pois considera que as emoções não estão dissociadas do processo de aprendizagem, pois um ambiente hostil se torna árido para a aprendizagem.

Arran é o professor que eu queria/precisava ter quando criança/adolescente, é o professor no qual eu me inspiro, é o docente que sou: Arran sou eu! É dessa experiência que surge o embrião desta tese, que começou a tomar forma ainda na graduação, com a pesquisa para a monografia, depois mestrado e agora doutorado. São nessas vivências que se encontra o traço mais forte que me assegura um *lugar de fala* em relação ao que esta pesquisa discute a partir dos próximos capítulos: práticas pedagógicas inclusivas LGBTQIA+, tendo como interface denúncias contra uma instituição violenta e silenciadora.

3.2 Sujeitos da pesquisa: acasos e sortes

Quando nos lançamos no terreno da pesquisa, embora tenhamos um roteiro norteador, não sabemos com certeza aonde iremos chegar. Gosto dessa ideia, pois durante o percurso somos guiados por intuições, *insights* e acasos, que, dependo da sensibilidade do

pesquisador, podem redimensionar os rumos do estudo, uma espécie de guia a lugares e conclusões não pensadas anteriormente.

Como citado na introdução deste trabalho, houve um período em que eu não sabia qual caminho de pesquisa seguir. Hoje, esse sentimento me remonta ao diálogo entre as personagens Alice e o Gato Cheshire, do livro “Alice no País das Maravilhas” (CARROLL, 2000), em que a mesma, sem saber aonde ir, pergunta qual caminho deve seguir. A resposta do gato é intrigante e nos leva a redimensionar a compreensão que temos de trajetões: *quando não se sabe aonde ir, qualquer caminho é válido*. Outra ideia literária em relação àquela situação de *descaminho*, refere-se à Clarice Lispector (1998), quando profere a frase *perder-se também é caminho*.

Durante o primeiro ano de pesquisa, além de escrever este texto, possuía a ânsia em localizar e contatar os sujeitos do estudo, os quais ainda nem conhecia. O critério de escolha deles era que fossem professores(as) com identidade transexual/travesti no estado no Ceará ou que já tivessem atuado, de alguma forma (projeto, palestra, etc.), no campo educacional. Um primeiro passo em relação à busca pelos sujeitos se deu ainda durante a construção do projeto de doutorado, quando contatei um colega professor que trabalhava na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), o qual me informou que havia uma professora trans em Fortaleza, e me informou seu nome. Em seguida, busquei um primeiro contato com essa professora via redes sociais, explicando minhas intenções de pesquisa e qual a opinião dela sobre isso. A professora gostou da ideia de pesquisa e se disponibilizou para possíveis contribuições futuras. Trata-se da professora Lili Elbe, o primeiro sujeito desta pesquisa. Foi a partir dela que cheguei aos outros.

Após o primeiro contato com Lili, mantemos algumas conversas via redes sociais e *WhatsApp*. Ela me informou que conhecia um professor transexual, e logo me informou seu contato. Em 2018, após alguns meses de doutorado, possuía o contato de dois sujeitos, mas não sabia como estreitar as relações com os mesmos, pois como já venho utilizando a entrevista como procedimento metodológico para coleta de dados há alguns anos, sobretudo com o uso da História Oral, sabia que para uma boa entrevista era necessário que entrevistador e entrevistado estivessem seguros e a vontade um com o outro.

Foi nesse período que surgiu um acaso que mudou os rumos do estudo. Em 2018, juntamente com as professoras Antônia Lis de Martins Torres e Patrícia Helena de Carvalho Holanda, compus a coordenação dos Cursos de Especialização em *Gênero e Diversidade na Escola e Educação em Direitos Humanos*, ambos oferecidos pelo Comitê Gestor Institucional

de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Professores e pesquisadores da Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC), a qual faço parte, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da UFC, juntamente com a colaboração de profissionais de outras instituições, orientaram cerca de 150 Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC). Cada colaborador orientou, em média, 5 trabalhos. Tendo acesso à lista de alunos dos cursos para encaminhar as orientações aos professores, pude identificar dois nomes de discentes que seriam sujeitos desta pesquisa, os quais eu já tinha tido um contato inicial: João e Lili. Dessa forma, passei a ser seu orientador no TCC do Curso de *Gênero e Diversidade na Escola*, o que estreitou nossas relações.

Tal situação foi um acaso, que considero de muita sorte, uma vez que, além de estreitar os laços com os sujeitos de pesquisa, pude ter acesso a informações de formação e pesquisa dos mesmos, durante as orientações de TCC, sempre lhes sinalizando que no futuro realizaríamos as entrevistas e quais eram as minhas intenções de pesquisa. Lili e João produziram um artigo narrando suas trajetórias enquanto pessoas transexuais/travestis, sob diferentes óticas em torno da questão transexual no campo da educação.

Outro acaso que agregou aos estudos em desenvolvimento foi relacionado a outro sujeito: Ruddy Pinho. Naquele mesmo ano, juntamente com uma professora na escola em que trabalho, desenvolvemos um evento na escola chamado “1 Semana de Humanidades”, momento que levamos para a escola, juntamente com os(as) alunos(as), discussões sobre gênero, identidade sexual e o preconceito étnico-racial. Para ilustrar a problemática, convidamos a professora Ruddy para realizar uma palestra para discentes e docentes acerca das pessoas transexuais e travestis, o que nos rendeu ótimos resultados para a escola.

Os(as) discentes, assim como muitos(as) professores(as), não tinham conhecimento, até então, de uma professora trans. Ruddy esteve na escola durante dois dias realizando palestras, avaliando trabalhos e interagindo com alunos(as) e professores(as). Ao final, convoquei-a para participar da minha pesquisa de doutorado, convite prontamente aceito. Antes desse evento na escola, eu não a conhecia, quem a convidou foi a colega de trabalho que organizou o evento junto comigo. A ideia era levar uma professora travesti para palestrar na escola, por isso ela convidou Ruddy.

Coincidência ou acaso, o contato, de forma mais profunda, com esses três sujeitos (Lili, João e Ruddy) potencializou os caminhos investigativos, uma vez que pude ter acesso a informações prévias, o que, de certa forma, influenciou a elucidação das problemáticas

suscitadas inicialmente, tendo em vista que as entrevistas só foram realizadas três anos depois, em 2021.

Cheguei aos sujeitos Charlotte von Mahlsdorf, Anderson Harzer e Rogéria através de indicações de amigos. Era muito comum em diferentes espaços que eu frequentava conversar sobre o tema desta tese com amigos e colegas de trabalho. Nessas situações, algumas pessoas me indicavam contatos de professores(as) transexuais e travestis que conheciam, daí cheguei a essas três pessoas.

Por fim, conheci o último sujeito a ser entrevistado nesta pesquisa, Cláudia, que não é professora, e sim aluna da educação básica (concluindo o ensino médio em 2021). Meu primeiro contato com Cláudia foi durante um evento *on-line* sobre LGBTQIA+fobia na escola, no qual realizei uma palestra acerca do assunto para professores(as) e alunos(as) da escola. Cláudia assistia ao evento e fez contribuições com falas significativas. Após esse momento, entrei em contato com ela, pois ela havia divulgado suas redes sociais no evento, e expliquei minhas intenções de pesquisa e a convidei para uma entrevista futura.

Com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos, utilizei nomes fictícios para identificá-los. Como tema geral para escolha dos nomes, optei por homenagear pessoas travestis e transexuais que, de alguma forma, marcaram a história do movimento e são conhecidas do grande público. Em uma rápida pesquisa na *Internet*, cheguei a estes nomes: 1) Lili Elbe (1882-1931), pintora dinamarquesa conhecida como a primeira mulher a fazer a cirurgia de redesignação sexual; 2) João Nery (1950-2018), psicólogo e escritor brasileiro; 3) Ruddy Pinho (1944-2021), escritora, atriz e cabeleireira, fez sucesso na década de 1980 no meio artístico e foi a primeira mulher trans a lançar um livro no Brasil; 4) Charlotte von Mahlsdorf (1928-2002), famosa atriz e cantora francesa; 5) Anderson Harzer (1962-1982), brasileiro, escritor e poeta; 6) Rogéria (1943-2017), atriz brasileira; 7) Cláudia Celeste (1952-2018), primeira mulher trans a participar de uma novela brasileira como atriz na década de 1970.

Explicado o critério de escolha dos nomes fictícios dos sujeitos, a seguir, apresento um perfil dos sujeitos entrevistados, seguindo a ordem em que a entrevista ocorreu:

- **João Nery:** pesquisador. Possui graduação em antropologia e em humanidades; especialista em gênero e diversidade na escola; mestre em antropologia e doutorando em antropologia.
- **Ruddy Pinto:** professora de história. Graduada em gastronomia e graduanda em história.
- **Charlotte von Mahlsdorf:** professora. cursando pedagogia.

- **Anderson Harzer:** professor de educação física. Licenciado em educação física e especialista em metodologias do ensino.
- **Rogéria:** professora, coordenadora de um centro de acolhimento LGBTQIA+. Licenciada em letras português.
- **Cláudia Celeste:** aluna do 3º ano do ensino médio (2021).
- **Lili Elbe:** professora de matemática. Graduada em pedagogia, administração e matemática. Especialista em gênero e diversidade na escola e em gestão escolar. Mestre em educação e cursando doutorado em matemática (2021).

3.3 Entrevista e análise dos dados

As entrevistas com os sujeitos estavam programadas para ocorrer no ano de 2020. Porém, a pandemia da Covid-19 redimensionou os planos. Dessa forma, a primeira entrevista ocorreu somente em janeiro de 2021. Todas foram realizadas de forma presencial, em uma lanchonete, restaurante ou café, para criar um clima confortável de bate-papo. *A priori*, não sabia quantos sujeitos iria entrevistar. Inicialmente, tinha a certeza que entrevistaria quatro. À medida que as primeiras entrevistas iam ocorrendo, ia percebendo a necessidade de novas entrevistas com outras pessoas, pois enquanto existissem lacunas em torno do tema, haveria a necessidade de entrevistar novos sujeitos.

Quando não tivesse mais dúvidas/lacunas, quando o assunto já tivesse se esgotado ao ponto de eu perceber que não tinha mais necessidade de realizar novas entrevistas, pois os sujeitos entrevistados já tinham fornecido informações suficientes para a pesquisa, não seria mais necessário fazer outras entrevistas. Foi dessa forma que me propus a realizar este estudo, não predeterminando uma quantidade de sujeitos *a priori*. Essa estratégia foi realizada de forma intencional, baseada no conceito de *saturação amostral* (FONTANELLA; RICAS; TURANO, 2008).

Da mesma forma, para a análise das falas dos sujeitos, após as entrevistas, foi utilizada a *saturação amostral*. Geralmente utilizada em pesquisas na área da saúde, Fontanella, Ricas e Turano (2008) destacam que a saturação consiste em um procedimento metodológico utilizado para determinar o fechamento de uma amostra, concluindo a análise, uma vez que a mesma se esgota. De uma forma geral, a saturação da amostra ocorre quando os dados informados pelos sujeitos da pesquisa não acrescentam mais informações relevantes, pois acabam se repetindo. Assim, é definida como “[...] como a suspensão de inclusão de novos

participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados” (p. 17).

Realizadas as sete entrevistas, era preciso iniciar o processo de transcrição dos áudios. Cada entrevista durou, em média, 70 minutos, somando, ao todo, 8 horas e 20 minutos. Como já havia passado por esse processo de realização de entrevistas, transcrição e análises, sabia que eu ganharia mais tempo e mais qualidade nas análises se eu mesmo realizasse o processo de transcrição. E assim o fiz.

À medida que ia transcrevendo os áudios, ia revivendo os momentos das entrevistas, tendo ideias iniciais de como faria a análise. Primeiro, durante a transcrição, já ia destacando possíveis categorias de análise. Ao final das transcrições, li todo o material com o intuito de separar – manualmente, sem o auxílio de programas – as categorias, que foram: abordagem do tema na escola; atuação na escola; conceitos de transexualidade/travestilidade; escola hoje – avanços e desafios; escola do passado; escola, violência e evasão; lugar de fala; nome social; padrão/estereótipos; papel do(a) professor(a); silenciamentos das questões na escola; transfobia; intervenção docente em prol da diversidade; e política educacional.

Após separar as categorias e agrupá-las em arquivos distintos, iniciei o processo de análise das falas em articulação com a discussão teórica levantada em cada capítulo. Sempre que preciso, ao longo do texto, as falas dos sujeitos emergiram, desde a introdução, como intuito de não segregar suas falas apenas aos capítulos tidos como de análise. Uma das características da escrita desta tese é a abordagem genealógica, em que não há uma cronologia acerca do tema. Assim, o texto não está dividido em capítulos teóricos e capítulos de análise. Este texto é considerado como um todo, em que análise já se inicia na introdução, com idas e vindas ao longo do tempo e do texto, como, também, uma simbiose entre a fonte (fala dos sujeitos), a teoria apresentada e a minha análise.

Analisei os dados coletados tendo como norte a valorização da fala dos sujeitos enquanto fonte. Uma fonte que fala e dialoga, assim como destaca os princípios da História Oral (AMADO; FERREIRA, 2008; JUCÁ, 2013; 2014). Dessa forma, a principal fonte deste estudo é fala dos sujeitos entrevistados.

4 O FURACÃO DA SEXUALIDADE LOQUAZ: ENTRE O PRAZER E O PODER

♪♪ *Tão perto das lendas,
Tão longe do fim,
A fim de dividir
No fundo do prazer
O amor e o poder*♪♪

(CLAUDIO RABELO – O AMOR E O PODER)

“Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relaçam. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (FOUCAULT, 2011, p. 56).

Fazendo uma analogia, a sexualidade seria um *furacão*, imponente e devastador, que vai ganhando forma e força com os ventos e seus trajetos. Qualquer sinal de seu aparecimento ou do surgimento de novas formas, causa pânico e reclusão. Alguns, de menor intensidade, são naturalizados e não causam danos, as cidades *aprendem* a lidar com os mesmos, preparando-se arquitetonicamente para o seu enfrentamento, a exemplo dos abrigos construídos sob as casas em algumas regiões onde há esse fenômeno.

Sousa (2008) informa que o surgimento de um furacão está relacionado a perturbações atmosféricas, sendo o aquecimento das águas, causando a evaporação, o seu principal fator de origem. Por esse motivo, a temperatura do oceano é uma referência para *calcular* a incidência do furacão. Existem semelhanças semânticas entre as terminologias furacão (Atlântico e Nordeste do Pacífico), ciclone (Noroeste do Pacífico) e tufão (Oceano Índico), dependendo do local em que ocorrem, recebem nomes diferentes. Para a analogia em questão, basta-nos compreendermos tais palavras como sinônimas.

A intensidade dos furacões é medida pela Escala Saffir-Simpson, a qual leva em conta três fatores: pressão atmosférica no interior do *olho*, velocidade dos ventos e danos causados por onde passam. O nível de força varia entre 1 (mais fraco) a 5 (mais forte): no primeiro estágio são verificados pequenos danos, principalmente com a destruição de telhados, arbustos e árvores, com ventos de, aproximadamente, 150 km/h; já no quinto nível, o índice de devastação é maior, destruindo casas, arrancando árvores grandes pela raiz e as pessoas devem se afastar da região a uma distância de 16 km do mar, com ventos que podem atingir até 249 k/h (MACEDO, 2015).

Apesar de se tratar de um ciclo natural do planeta, pois existe uma alternância na temperatura dos oceanos de tempos em tempos, podendo durar cerca de uma década, mudando de um período mais frio para um mais quente, a ação humana sobre a natureza intensifica esse ciclo. Quanto mais aquecida a Terra, maior a incidência de furacões, dizem os cientistas (BATTAGLIA, 2018).

Retomando a analogia, as questões de gênero também repercutem na classificação dos furacões, dentre os quais alguns que assolaram as regiões por onde passaram, a exemplo dos furacões Flora (1963 – Caribe) e Katrina (2005, EUA)⁴, ambos níveis 5 na Escala Saffir-Simpson. A maioria dos furacões tem nomes femininos. A revista *Delas* (2017)⁵, em reportagem, destaca que foi durante a Segunda Guerra Mundial que os cientistas, visando homenagear mães e esposas de soldados da guerra, começaram a *batizar* os furacões com nomes femininos. No entanto, devido a reivindicações do movimento feminista na década de 1970, passou-se a batizar os mesmos, também, com nomes masculinos, uma vez que as mulheres não queriam ser vinculadas a catástrofes naturais. Atualmente, é compreendido, segundo a reportagem, que os furacões com nomes femininos são mais mortais que os que possuem nomes masculinos.

Analogias de gênero também foram feitas para explicar alterações climáticas que repercutem na densidade dos eventos no planeta, que acabam causando furacões. Exemplo disso é a explicação para os fenômenos *El Niño* e *La Niña*, com tradução literal do espanhol para o português de *O Menino* e *A Menina*, respectivamente. Thiago Azeredo, em reportagem publicada no Site O Globo⁶, informa que se trata de uma elevação anual nas temperaturas das águas do Oceano Pacífico Tropical (com duração em média de um ano e meio) que afeta, também, o clima em proporções mundiais.

O nome do fenômeno *El Niño* é uma referência ao Menino Jesus, pois, devido ao aquecimento da temperatura que leva nutrientes das águas frias profundas, provoca o aumento no aparecimento de peixes na superfície marítima na costa do Equador e Peru. Apesar da *fertilidade* das águas na região, trata-se de um fenômeno *anormal* dos mares, fruto do aquecimento global. Muitos veem o fenômeno como algo positivo, devido à abundância na pesca.

⁴Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/furacoes-tufoes-ciclones-que-mais-arrasaram-mundo-nos-ultimos-90-anos-19622259>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁵Disponível em: <https://www.delas.pt/por-que-razao-a-maioria-dos-furacoes-tem-nome-de-mulher/atualidade/267012/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

⁶Disponível em: <http://educacao.globo.com/artigo/el-nino-e-la-nina.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Em contrapartida, na mesma região, surge outro fenômeno que esfria as águas, alongando o período frio com intensidade de ventos, o que, dentre outros efeitos, faz reduzir a abundância de peixes, é o chamado *La Ninã*. A nomenclatura reforça a ideia do feminino como algo ruim, alguns o chamam também de *Anti-El Niño*, em outras palavras, o demônio, o AntiCristo, contendo forte teor dualista cristão, por isso mesmo o termo é evitado.

No Brasil, *El Niño* impacta na elevação das temperaturas na Região Norte e maior incidência de incêndios, causando aumento de chuvas no Sul. Em se tratando de *La Niña*, os efeitos são contrários: maior precipitação de vazão nos rios da parte norte do país e acentuação da seca na parte sul, conforme Thiago Azeredo.

Nos fenômenos citados, o feminino é concebido como algo ruim e devastador. Ao longo do século XX, essa concepção do feminino como um ser inferior, restrita ao lar, compreensiva, emotiva, vai acentuar as desigualdades entre os gêneros, o que acaba por repercutir em sujeitos diversos, tais como os LGBTQIA+. No final das contas, o que está em jogo na *luta* contra a LGBTQIA+fobia e contra o machismo é a dualidade entre o masculino e o feminino. De um lado, temos as mulheres, que, cada vez mais, ocupam espaços outrora restritos ao homem, não se restringindo ao lar e aos cuidados com as crianças para se lançarem ao mercado de trabalho, sendo essa uma necessidade das sociedades capitalistas.

Saffioti (1973) salienta para o cuidado em analisar a inserção da mulher no cenário do trabalho capitalista sob quatro óticas em relação a quatro funções que a mesma ocupa: de produção, de sexualidade, de reprodução e da socialização com a geração imatura. De uma forma geral, o padrão de mulher trabalhadora aceito gira em torno da viúva, desquitada, casada sem filhos ou casada com filhos em idade escolar, os quais podem ficar um dia inteiro sob os cuidados de uma instituição sem a presença da mãe. Vista a partir de uma concepção de inferioridade em relação ao masculino, devido às suas *limitações biológicas* (segundo a concepção machista), as quais incluem variações emocionais e fragilidades físicas, a entrada da mulher no mercado de trabalho surge como uma ameaça ao bom funcionamento do sistema.

Apesar de terem se passado quase cinco décadas desde a publicação de “Trabalho feminino e capitalismo” (SAFFIOTI, 1973), os seus apontamentos continuam atuais e contribuem para ilustrar o cenário feminino no mercado de trabalho. As ideias de Saffioti desmontam a ideia cultuada ainda hoje que a família seja um obstáculo à inserção da mulher no mercado de trabalho e que a luta contra o machismo é, também, articulada ao sistema capitalista. Quanto mais espaço as mulheres conquistam, mais violência essas ocupações têm gerado.

Retomando a analogia dos furacões, Viviane Mosé (2018a) destaca que a *metáfora* é a transposição de uma ideia para uma imagem. Assim, podemos capturar essa discussão em torno da força dos ventos, a partir de metáforas, para as discussões em torno da sexualidade (*o furacão da sexualidade*) buscando aproximações entre seus impactos na vida social. A primeira observação a se destacar é que, a gravidade dos danos causados pela velocidade dos ventos está diretamente relacionada à proximidade do *olho do furacão*. Assim, quanto mais próximo desse *olho*, maior o dano causado. Talvez, e é bem provável, a questão matrimonial, portanto religiosa e política, esteja no *olho do furacão* da LGBTQIA+fobia. Ou seria melhor dizer que a LGBTQIA+fobia é que está no *olho do furacão*?

Existe uma naturalização em considerar o furacão como parte da geografia. Ciências são desenvolvidas para prever a sua *aparição* e poder de destruição, mas nunca para *contensão*. Assim como o furacão, a sexualidade não pode ser contida, embora exista uma cristalização moderna de que a ciência pode conseguir tal feito. Noutro período histórico, a religiosidade também buscou contê-la, sob a vigilância e castigos metafísicos.

Os furacões que não causam transtorno ou devastação aos seres humanos são aqueles que passam longe das cidades, no oceano, no deserto, quando não atingem a população. Esses são silenciados, não causam espanto, pois, quando não os vemos, eles *não existem*. Da mesma forma, durante muito tempo a população LGBTQIA+ não existiu aos *olhos* da sociedade. Não frequentavam lugares públicos com demonstração de sua condição identitária, sem expressão de suas sexualidades. A partir do momento que começaram a ocupar espaços públicos, profissões, cargos políticos, com demonstração de afeto em relações não heteronormativas, passaram a existir, mesmo que de forma clandestina. O efeito colateral é a segregação, o medo, a violência.

A cada furação mais forte, ciências do clima, mas também das engenharias arquitetônicas, traçam planos e estudos para que as populações afetadas possam resistir ou *conviver* com os seus efeitos. Assim, também, é com a sexualidade. Há mais ou menos dois séculos a homossexualidade dotada de afetividade e capaz de constituir família era inconcebível. Era um transtorno, verdadeira abominação. Há mais tempo, no período medieval, era pecado oficial, crime. Qual movimento promoveu a sua suposta tolerância, uma vez que ainda não podemos falar em sua *aceitação* plena?

Em comparação com a medição da intensidade dos furacões de 1 a 5, de acordo com a Escala Saffir-Simpson, poderíamos dizer que, sob a ótica heteromachista, a transexualidade/travestilidade é o nível máximo do furacão da sexualidade, para alguns com

poder de *destruição total* da família clássica e/ou desconfiguração de uma sexualidade naturalizada *colada* no biológico, da concepção binária de gênero. Recorrendo a Beauvoir (1980), podemos questionar: o que torna um ser humano homem ou mulher? A transexualidade/travestilidade causa verdadeiro *abalo sísmico* nos imaculados bons costumes cisgêneros.

Como exemplo, temos o caso do bar nova-iorquino chamado Stonewall, nos Estados Unidos, já citado no capítulo anterior. Em uma época em que a homossexualidade, permeada pela ideia de ilegalidade, era considerada doença, sendo perseguida e reprimida pela ação policial, em 1969 ocorreu o que hoje conhecemos como *Levante de Stonewall* (BELMONTE, 2009). A comunidade LGBT, devido à violência e exclusão, frequentava o referido bar como forma de resistir às intempéries de uma sociedade homofóbica.

Naquele ano, aponta Belmonte (2009), houve uma ação policial para fechar o bar, sob a alegação de que não havia permissões legais para venda de bebidas alcoólicas, mas, sobretudo, guiada pela *preservação dos bons costumes*. Várias pessoas LGBTQIA+ foram presas. Porém, a comunidade do local do estabelecimento enfrentou as tropas policiais durante dias. Gays, lésbicas e travestis, dentre outros, tomaram as ruas, incendiaram carros, transformando o bar Stonewall um símbolo da resistência LGBTQIA+ no mundo inteiro.

Foi a primeira vez que esse público se uniu em prol dos seus direitos. Até hoje, a data é um marco no movimento pela diversidade, sendo comemorada em diversos países, até mesmo no Brasil, tendo na Parada pela Diversidade Sexual, popularmente conhecida como *Parada Gay*, o seu principal símbolo. Aquele momento ficou conhecido mundialmente como *o dia do orgulho gay, de luta e resistência*. Repressões desse tipo é fruto do que Foucault (2011) chamou de *poder de polícia* em torno do sexo, que surge a partir do século XVII.

Por isso, surgem os guetos LGBTQIA+, local de refúgio, resistência e articulação política em prol de direitos e dignidade, os *quilombos contemporâneos da sexualidade*. Quilombos, segundo Silva (2016), são comunidades negras que surgem e têm suas histórias pautadas nas lutas e resistência desses sujeitos, produzindo e mantendo uma cultura específica de povos negros. Certamente, as lutas dos sujeitos LGBTQIA+ foi e é força motriz, uma vez que agrega força política, científica e econômica.

As tecnologias digitais possuem uma função importante nesse contexto, uma vez que *deu voz* aos excluídos, contribuindo para a democratização do discurso inclusivo da diversidade sexual, promovendo o acesso ao conhecimento, potencializando a representatividade da comunidade LGBTQIA+. Qualquer momento de violência e preconceito

pode ser postado e publicado nas redes sociais. A foto ou o vídeo se configura como provas incontestáveis. A política do *politicamente correto* acaba por mascarar os preconceituosos, uma vez que muitos não querem ser acusados. No entanto, muitas vezes, o preconceito *fala mais alto* e transborda o silêncio e a hipocrisia do *politicamente correto*.

Essa cultura digital é algo muito recente. Há 10 anos, não estávamos imersos na mesma. Claro que houve impacto na forma de sermos e estarmos no mundo, de conceber o outro e de buscarmos nossa identidade. É o que Lipovetsky e Serroy (2010) chamam de *Ecrãs Globais*, o mundo visto a partir de telas de cinema. Estamos cercados o tempo todo por câmeras de vigilância. É possível assistir à vida cotidiana a partir de uma tela, e isso repercute na forma como lidamos com a realidade, tanto para o lado positivo, como no caso do monitoramento em torno das violências múltiplas, como também para o lado negativo, pois as relações estão cada vez mais mediadas pela falta de contato físico. O sujeito “[...] vai olhar o mundo como se fosse um cinema” (p. 27).

A pandemia da Covid-19, que teve início em 2020 e se prolonga até os dias atuais (2022), potencializou esse processo em torno das tecnologias, até mesmo no sentido de *segurar as pontas* de um mundo que, durante certo período, permaneceu recluso e de portas fechadas. Lazer, encontros, compras, transações econômicas, escola, atendimento hospitalar, sessões de terapia, atendimentos exotéricos, dentre outras atividades, foram realizadas via tecnologia. Foi *o ano em que a Terra parou*, em analogia à música vanguardista de Raul Seixas, de 1977: “O empregado não saiu pro seu trabalho, pois sabia que o patrão também não tava lá, dona de casa não saiu pra comprar pão, pois sabia que o padeiro também não tava lá”.

Os efeitos dessa sociedade audiovisualizada são imprevisíveis, o que não é interesse deste estudo detalhar, mas suscitar reflexões em torno da ciência, e a mesma nem sempre *chega na hora certa* para ajudar as pessoas, sobretudo em relação à sexualidade. Exemplo disso foi o *carimbo científico* da não patologia da homossexualidade em 1990. Até então, a homossexualidade era considerada doença, o que refletia em sua nomenclatura, com o nome *homossexualismo*. No dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) a desvinculou de doença (GUIMARÃES; ARAS, 2014). O mesmo ocorreu com a transexualidade. No mês de junho do ano de 2018 a OMS retirou a transexualidade da lista de problemas relacionadas à saúde mental⁷.

⁷Disponível em: <http://www.defensoriapublica.pr.def.br/2018/07/1071/A-despatologizacao-da-transexualidade.html>. Acesso em: set. 2018.

Sobre a patologização da transexualidade, o entrevistado João fez um relato interessante. Destaca que a compreensão social acerca da transexualidade como patologia acarretou diferentes problemas em distintos sujeitos. Cita como exemplo os conflitos vivenciados na adolescência. Salienta a importância da luta política e o diálogo que as pessoas trans têm com o Estado, com a saúde, sobretudo a mental, a respeito desse deslocamento da patologia. Antes da OMS decretar, em 2018, a despatologização da transexualidade, as pessoas trans viviam sob o CID 10 F64/0, que significa disforia de gênero. Hoje, essa população já saiu desse CID, mas muitas pessoas trans ainda se veem dentro desse contexto porque ele ainda é muito presente, muito forte, e foi uma imposição médica.

Quem disse que eu era um disfórico não fui eu, foi um médico, um psiquiatra que disse isso. E isso se tornou uma verdade. Então, assim, hoje eu também entendo que eu nunca tive disforia na minha vida, mas eu tive conflitos sociais por conta da sociedade não entender e não aceitar, e isso causar um conflito. Esse conflito é causado por essa sociedade, e que, automaticamente, vai gerando bloqueios nessas pessoas. Então, assim, nós, pessoas trans, não somos disfóricos. Disfórico é um título dado pela psiquiatria, pela biomedicina, para nos enquadrar num processo de patologia, certo? Então, eu vivi esse estranhamento social, que não é disforia, esse estranhamento social, esses conflitos sociais, também no ensino médio, na educação, na infância. Você percebe que, quando eu relato essa história, as pessoas que causaram todo o conflito foi a própria sociedade, a gestão escolar. Assim, quando eu cheguei na adolescência, eu não tinha um conhecimento político de tudo isso, aí, sim, vivi esse conflito bem mais profundo (JOÃO).

A ciência não só *chegou tarde* em relação à travestilidade e transexualidade, como, durante muito tempo, dificultou o debate e a compreensão, uma vez que estigmatizou tal população como doentes, assim como fez, em períodos distintos, com a homossexualidade, com as mulheres históricas, com as pessoas surdas, autistas, pretas, sujeitos vivendo com HIV, etc.

A ciência também *chegou tarde* no reconhecimento de uma sexualidade infantil no início do século XX, na histeria no século XIX, dos sádicos, dos pedófilos e tantos outros sujeitos que sofreram, foram incompreendidos, naturalizados (como no caso dos pedófilos, em que a prática sexual com crianças era permitida socialmente, pois não havia discussão acerca da infância), silenciados, interditos, assassinados e demonizados enquanto não chegava o *aval libertador* da ciência, aval esse que repercute em diversas áreas: na saúde, oferecendo tratamento médico, hormonal, pré-natal, psiquiátrico, etc.; no direito, como a aquisição do nome social para a população trans, casamento entre pessoas do mesmo sexo e adoção; atenuantes criminais para mulheres em estado puerperal⁸; criminosos que são considerados insanos ou

⁸Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/37179/crimes-contra-a-vida-infanticidio>. Acesso em: set. 2018.

incapazes, etc.; repercutem, também, na economia, uma vez que já se encontra sedimentado no mercado econômico a potencialidade consumidora da população LGBTQIA+, movimento conhecido como *pink money* (dinheiro rosa)⁹; na indústria estética, com cirurgias de reconfiguração ou reconstrução corporal, dentre outros.

É inegável o impacto que as ciências causaram nos mais diversos setores sociais. Existe uma relação muito forte entre esses setores (direito, economia, medicina, política, etc.), que acaba por fortificar e validar a *cultura LGBTQIA+*, dentre outras, e a identidade das pessoas não heterossexuais, o que acaba contribuindo para uma melhoria da vida social dos sujeitos considerados dissidentes. No entanto, em contrapartida, do *outro lado do time*, questões socioculturais, permeadas de crenças e valores tradicionais, configuram-se, muitas vezes, como uma *força oposta* numa espécie de *quebra de braço*.

Mesmo sabendo e usufruindo do lucro oriundo do *Pink Money*, as grandes empresas ainda apresentam timidez em produzir anúncios voltados para o público LGBTQIA+ ou com representatividade do mesmo, temendo perderem consumidores mais tradicionais. Esse movimento publicitário vem mudando nos últimos anos, sobretudo em comerciais de cosméticos, embora ocorra nas entrelinhas¹⁰. Apesar desse movimento em prol da diversidade, as resistências ainda são muitas.

Em relação à questão, temos dois exemplos publicitários: em 2017, a empresa de refrigerantes Coca-Cola lançou a campanha *#FanFeat*¹¹, com as imagens de alguns artistas brasileiros estampadas nas embalagens do refrigerante. Dentre as personalidades, Pablo Vittar foi a que causou mais polêmica (por ser uma cantora *drag queen*, não binária, travesti). Numa rápida busca na *Internet*, no *Google*, por exemplo, é possível encontrar inúmeras críticas e promessas de boicote à empresa Coca-Cola¹² por vincular a imagem da cantora ao refrigerante.

Vale lembrar que Pablo Vittar é uma das cantoras em maior evidência no Brasil atualmente. O seu trabalho repercute no mundo todo. Em 2017, tornou-se a primeira brasileira

⁹Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/investidores/20130531/poder-pink-money/3262>. Acesso em: set. 2018.

¹⁰Como exemplo da cultura cosmética destinada, também, à população, é possível visualizar, dentre outras, o comercial da empresa Natura disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=krT5xlHjp3E>. Acesso em: set. 2018.

¹¹O comercial pode ser assistido no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mpyLJj9xgLo>. Acesso em: set. 2018.

¹²Dentre as críticas, permeadas de homofobia, cito a do jornalista esportivo José Ilan, que disse sentir saudades do tempo em que existiam ratos no refrigerante, em alusão à notícia de que um consumidor encontrou um rato dentro de uma garrafa de Coca-Cola. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/12/26/internas_viver,735969/apresentador-critica-refrigerante-com-pablo-vittar-diz-ter-saudade-d.shtml>. Acesso em: set. 2018.

a possuir três músicas no Top 5 do Spotify Brasil¹³. É símbolo de luta e resistência LGBTQIA+, militando contra a violência e preconceito dessa população. É a primeira cantora *drag queen*¹⁴ brasileira a ter destaque na *Billboard*, que é uma das principais referências mundiais em parada de sucesso de músicas. No mês de outubro do ano de 2017, a artista estreou no *Ranking Social 50 da Billboard*. O *ranking* elenca, semanalmente, as personalidades artísticas mais influentes no mundo, e Vittar ocupou a 44ª posição.

Na contramão do sucesso de Pablló Vittar, é possível verificar o discurso de ódio e intolerância. A artista é julgada pela sua identidade sexual e de gênero. Uma análise da trajetória de sucesso, ao mesmo tempo permeada de rejeição da artista, ilustra bem o cenário habitado pela população LGBTQIA+ no Brasil.

O segundo exemplo envolvendo publicidade em prol da diversidade ocorreu em abril de 2019. O Banco do Brasil veiculou um comercial publicitário em que os seus principais personagens eram pessoas LGBTQIA+ e pretas¹⁵. O atual presidente da República (2022) vetou o comercial, exigindo que fosse retirado do ar, e solicitou a demissão do então diretor de *marketing* do Banco do Brasil. O presidente alegou que o país não deve utilizar dinheiro público para esse tipo de propaganda, uma vez que não combina com a sua linha de governo mais conservadora, destacando que a maioria da população brasileira o elegeu e prima pelo respeito à família, conforme reportagem de Mazui (2019) para o G1.

Todo esse movimento causa medo. Assim como os furacões. Os ecrãs globais trazem a transexualidade em seus estandartes, a cultura LGBTQIA+ tem destaque político, legal e econômico. Tecnologia, ciência, economia, política e religiosidade constituem um complexo terreno de disputa.

Trata-se de um *duplo nó* (CHAUÍ, 1984). Ao mesmo tempo em que, a partir da Modernidade, falou-se cada vez mais sobre sexualidade, ampliando a compreensão, fazendo surgirem novas categorias/espécies, segregou-se ao apontar práticas saudáveis, portanto, mais aceitas. Na contemporaneidade dos ecrãs globais, ocorre um movimento parecido: ao mesmo tempo em que há a standardização da cultura LGBTQIA+, da mulher trans, do homem trans,

¹³Spotify é um serviço/aplicativo a partir do qual é possível acessar instantaneamente milhões de músicas de artistas do mundo todo. A notícia sobre o sucesso de Pablló Vittar no aplicativo está disponível em: <https://extra.globo.com/famosos/pablló-vittar-a-primeira-brasileira-com-tres-musicas-no-top-5-do-spotify-brasil-21852437.html>. Acesso em: set. 2018.

¹⁴ Em linhas gerais, o termo *Drag Queen* diz respeito ao sujeito de performance, ao homem que se veste com trajes femininos para fins de entretenimento, shows, etc.

¹⁵ O comercial pode ser visto no Site Youtube no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=xuhKElOKyDU>. Acesso em: abr. 2019.

das travestis, das famílias LGBTQIA+, há a recusa, a difamação, o fortalecimento, via redes sociais, dos discursos de ódio, da nostalgia da família clássica burguesa.

A cultura LGBTQIA+ é apontada como algoz da família e dos bons costumes, concepção essa que vem ganhando, cada vez mais, força política, econômica, religiosa e, até mesmo, científica. Esta última pode ser ilustrada no caso ocorrido no Brasil em 2017 de tentativa de *cura gay*. Apesar do Conselho Federal de Psicologia proibir, desde o ano de 1999, o tratamento de reversão sexual, conhecido como *cura gay*, naquele ano a psicóloga Rozangela Alves Justino entrou com um pedido judicial alegando que o Conselho estava restringindo a liberdade científica (VEJA, 2019).

O juiz federal Waldemar Cláudio de Carvalho, que acatou o pedido, compreendeu que os psicólogos não poderiam ser censurados no exercício de suas profissões, concedendo uma liminar que autorizava os psicólogos a realizarem esse tipo de terapia. Aproximadamente 17 meses após a aprovação da liminar, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a ação no dia 24 de abril de 2019. Casos como esse, em um contexto político que o país atravessa, é cada vez mais comum e estimulado por grupos de extrema direita que carregam consigo a *bandeira* da moral cristã e dos *bons costumes* familiares, sendo tais princípios os pilares da vitória presidencial de 2018.

Essas questões são muito complexas. Não é interesse da pesquisa entrar em um consenso explicativo, epistêmico, com uma linha do tempo sinalizando uma evolução da aceitação do *ethos* LGBTQIA+. Neste estudo, não há pretensão de encucar nas mentalidades uma *aceitação*, muito pelo contrário, *aceitação* é um termo o qual *excomungo*. A problemática aqui proposta, sob a ótica foucaultiana, aproxima-se mais da busca de compreensão e/ou análise do impacto que a cultura LGBTQIA+, mais especificamente a transexualidade/travestilidade, causa na sociedade, rondando o *duplo nó* (CHAUÍ, 1984) em torno da problemática, em uma constante busca aos efeitos colaterais da transexualidade na sociedade brasileira.

O intuito é apresentar uma análise em perspectiva genealógica, com movimentos de idas e vindas, muitas vezes contraditórios, mas que nos ajudam a suscitar reflexões acerca desse *furacão*, não para nos proteger do mesmo, tampouco controlá-lo, mas para compreender que a sua força motriz provém de múltiplas questões, dispersas e irreconciliáveis, que se unem, ao mesmo tempo que se friccionam a cada instante, mas que são a condição *sine qua non* de sua existência.

4.1 Jogos de verdade sobre o sexo: sexualidade em discurso e a administração dos corpos

Os três volumes da “História da sexualidade” de Foucault (2011; 2014b; 2014c) não têm por objetivo apresentar uma linha histórica sobre sexualidade. A análise foucaultiana, longe da pretensão de narrar a evolução de uma sexualidade, buscou discutir as novas formas de ser e viver a sexualidade, seja no campo identitário, político ou científico, sendo permeada por um sistema de *regras e coerções*. “O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendermos por experiência a correlação numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2014b, p. 8).

Ainda sobre os objetivos da obra, o intuito não era genealógico, mas buscar compreender como o sujeito, através do desejo, passou a olhar para si, redescobrimo-se, decifrando-se e sendo decifrado a cada instante, podendo contar com o auxílio de diferentes áreas do conhecimento para tal. Enfim, compreender como, a partir da experiência de sexualidade, tornou-se sujeito do desejo. A análise evidencia que o comportamento sexual é objeto de uma preocupação moral, permeada de *jogos de verdade* em torno do sexo, a partir do qual somos levados a indagar: por meio de quais jogos de verdade o homem se tornou sujeito de desejo? Por que há tanta problematização em torno da sexualidade?

O autor não busca uma história da sexualidade, mas as problematizações que a circundam, as quais fazem surgir novas práticas, e isso só é possível por meio da arqueologia. De alguma forma, a problematização da sexualidade apontou práticas sexuais saudáveis/permitidas (silenciando outras). A abordagem foucaultiana nos permite compreender os deslocamentos que o sexo e a sexualidade fizeram ao longo do tempo, sem, com isso, traçar uma linha cronológica.

Assim, podemos dividir/relacionar três momentos que merecem destaque durante a análise da história da sexualidade foucaultiana. A *ars erotica*, ou *arte erótica*, durante a Antiguidade pagã, onde o sexo era concebido como fonte de prazer. Na Grécia Antiga, o sexo era concebido como suporte de iniciação ao conhecimento, com sexo e verdade ligados através da transmissão corpo a corpo. No período medieval, continua, tem-se a concepção cristã de sexo, vinculado ao negativo, ao pecado e à morte, sendo validado apenas para fins matrimoniais e de procriação. Já na Modernidade, temos a ampliação do sexo para a sexualidade, momento em que surge o sujeito dotado de subjetividade, consciente do prazer sexual, livre (até certo ponto, e nem todas as pessoas), para usufruir diferentes manifestações de uma sexualidade até então contida, mas que jamais escapa aos dispositivos de poder que a cercam.

Aqui, interessa-nos os dois últimos períodos: Idade Média e Modernidade. Ambos concebem o sexo de formas distintas, mas que têm no sexo e na sexualidade do sujeito uma fonte de curiosidade, jamais saciada, por compreensão e controle. O traço comum na abordagem foucaultiana em torno do sexo nos dois tempos históricos é a confissão como busca da verdade. Primeiramente, os sujeitos se confessavam dentro da Igreja, para o padre, sobretudo a partir do século XVI, momento em que se deu início a colocação do sexo em discurso. A principal função da confissão era chegar à verdade. Após a confissão e decifração, constrói-se um discurso de verdade (controle).

A partir de então, começou a se implantar uma *política do sexo*, “[...] isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2011, p. 31). Qualquer prática sexual que se distanciasse do matrimônio com fins de procriação era duramente reprimida e/ou purificada com os castigos divinos.

Não se falava em homossexualidade, histeria e pedofilia (não havia o sentimento de infância, o cuidado, logo, não eram incomuns práticas sexuais com os pequenos, não havia uma interdição e vigilância constantes como atualmente), dentre outras categorias tão comuns na contemporaneidade. A única expressão sadia e reconhecida do sexo estava restrita ao quarto do casal. A Igreja, a partir da confissão eclesiástica, conhecia as práticas sexuais dos fiéis, por isso era mais fácil regulá-las. Esse cenário caracteriza o que Foucault (2011) chamou de *Dispositivo da Aliança*. O discurso medieval era unitário, em torno da carne. Na Modernidade, essa unidade foi decomposta, dispersa. Aparelhos foram inventados para dele falar, para fazê-lo falar.

A partir do século XIX, com a consolidação das ciências modernas, sobretudo a psicologia, psiquiatria e psicanálise, há uma compressão mais ampla acerca das práticas sexuais. O *divã* do psicólogo substitui o confessionário da Igreja. O sujeito se confessa a cada instante em diversos especialistas nos consultórios médicos. O sexo é compreendido para além do coito, surgindo novas personagens: a histérica, o homossexual, o pedófilo, o sádico, a sexualidade infantil, enfim, categorias outrora silenciadas, agora emergem em torno do sexo matrimonial. Trata-se do *Dispositivo da Sexualidade*. Sujeitos que transcenderam a cópula e entraram no rol da sexualidade, devendo ter suas várias espécies classificadas.

Surge a sexualidade, mais ampla, polimorfa, líquida. Foucault a concebe como um dispositivo histórico, portanto, suscetível de variações ao longo do tempo e espaço, refletindo normas sociais vigentes, ou transgredindo-as. As pessoas transexuais/travestis de hoje não eram

reconhecidas no século XVIII, embora, de alguma forma, mesmo que silenciada, já existissem. O discurso das ciências *oferecia* vida às práticas até então demonizadas e silenciadas, ao mesmo tempo em que a emergência das novas categorias causava incômodo social.

As diversas ciências produziram os *arquivos de prazeres*, com registros infinitos, a partir da confissão dos sujeitos. A sexualidade surge como algo a ser interpretado, tendo o sexo como um terreno patológico, podendo gerar outras doenças, como é o caso da AIDS e da sífilis, dentre outras. A conduta sexual passa a ser objeto de análise e intervenção. São inúmeras as tentativas de regulação. Análise das condutas sexuais, com teias de observação nos limites da biologia e da economia. O estado deve saber sobre as condutas sexuais das pessoas. Foucault (2011) destaca que foi a primeira vez que a sociedade afirmou que o seu futuro estava ligado ao sexo. Instituições o controlam – natalidade, saúde, demografia e economia. Mas a *polícia do sexo* se relaciona não com a proibição, mas por meio de discursos úteis e públicos, de gerência.

O filósofo destaca que no campo sexual o pecado cedeu lugar ao patológico, e, em nossa busca de autoconhecimento, a sexualidade, movida pela vontade de saber, é uma *chave universal*. O sexo se tornou algo inteligível, razão de tudo, causador de patologias. O dogma cedeu lugar à evidência científica. A modernidade surge com uma vontade de saber sobre o sexo. Uma das formas que as ciências modernas encontraram para validar suas observações conjuntamente com a confissão, ou seja, validar a confissão científica, foi relacionar as diversas doenças ao sexo das pessoas, nas mais diferentes idades. Uniram-se os sintomas e memórias à confissão.

O cuidado de assegurar a saúde do corpo, garantindo a longevidade, a não perpetuação das doenças hereditárias, fez surgir um projeto médico, em que o sexo e o seu poder de *reprodução da espécie* deveriam ser administrados com fins a assegurar a saúde e preservação da espécie humana. E a primeira personagem que o *Dispositivo da Sexualidade* se debruçou foi sobre a *mulher ociosa* de família burguesa, histórica, cheia de *vapores*. A família burguesa, economicamente mais favorecida, foi o foco privilegiado de atuação e análise desse dispositivo. Criou-se o *corpo de classe*, o qual foi atribuído à classe burguesa para ser cuidado, protegido, preservado. Ao corpo, foi vinculado a vida e a morte. Essa foi uma das primeiras preocupações da burguesia, assumir o próprio corpo.

A afirmação do corpo é uma das formas de consciência de classe. A burguesia converteu o sangue azul da nobreza medieval em um corpo saudável. O *sangue azul* na Modernidade, continua, materializa-se em um corpo saudável, capaz de gerar descendentes saudáveis, os quais assegurariam a transmissão dos bens, e isso só seria possível através de uma

tecnologia sexual, eis o *Dispositivo da Sexualidade*. Toda a bagagem cultural e científica, desde a Antiguidade Clássica, permitiu, na Modernidade, a transição “[...] de uma *simbólica do sangue* para uma *analítica da sexualidade*” (FOUCAULT, 2011, p. 161). Essa transição não necessariamente se deu de forma pacífica. O terror do holocausto, por exemplo, tem suas relações com essa política do sexo, uma vez que o nazismo se solidificou na busca e perpetuação do sangue superior, puro, justificando a morte de milhares de pessoas.

O corpo e o sexo das classes mais pobres demoram a ser reconhecidos, o que só ocorreu quando o movimento de urbanização se intensificou, ampliando as possibilidades de contaminação de doenças, até mesmo as venéreas, através da prostituição. Era preciso conter e prevenir tais enfermidades. Outro ponto que se destaca no surgimento desse corpo de classe menos favorecido é a questão econômica, que apresentava a necessidade de trabalhadores fortes e saudáveis que a sociedade industrial, que se consolidara, exigia. Assim, “[...] todo um aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo da sexualidade para a classe explorada” (FOUCAULT, 2011, p. 138).

A sociedade, com o *Dispositivo da Sexualidade*, foi dotada de um corpo sexual. Uma sexualidade que foi, também, submetida à lei. Numa época em que o incesto era proibido por lei, o *Complexo de Édipo* de Freud põe em xeque essas proibições. Isso mostra que a história do *Dispositivo da Sexualidade* está relacionada à arqueologia da psicanálise, uma vez que esta ciência vai questionar a interdição do incesto, apontando uma sexualidade reprimida. Freud conheceu o sexo e o colocou em discurso como fonte de poder (FOUCAULT, 2011).

As imediações biológicas do homem o colocam fora da história, ao mesmo tempo em que as técnicas do *saber-poder* o colocam na historicidade humana. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2011, p. 157). A vida surge como objetivo político e o sexo como disputa política. Surge um *micropoder* sobre o corpo, com vigilância, controle e ordenações constantes. A sexualidade foi detalhada, incessantemente, “[...] desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade [...]” (p. 159). O sexo passa a ter um lugar político, ideológico e biológico.

No entanto, é preciso destacar que, segundo Foucault (2011), poder e verdade não possuem uma base comum. De um lado, temos a verdade, que é liberada por meio da confissão. Do outro, o poder, que busca silenciar a verdade. Assim, a “[...] verdade não pertence à ordem do poder” (p. 69).

O sexo foi além do corpo. O jogo do sexo é marcado pela presença do homem e ausência da mulher, regulando o corpo desta com o monitoramento da gravidez, no tratamento da histeria, etc. Há o deslocamento do *sexo-morte* para *sexualidade-vida*. Criou-se uma teoria geral sobre o sexo e a sexualidade como um dispositivo histórico, concebido não somente como objeto de sensação ou prazer. Foi construído como fonte de verdade útil, perigosa e essencial, e essa verdade provoca medos.

O *Dispositivo da Aliança* se agrega à norma, ao direito, com fim a garantir a ordem social, produzindo práticas dominantes. Na Idade Média, à medida que os arquivos dos prazeres iam se construindo, eram escondidos pela tutela da Igreja. Não era interesse do poder cristão divulgar tais verdades. Ouvia-se para punir, controlar e purificar. O *Dispositivo da Sexualidade*, ao contrário, provoca movimentos, rupturas, novas óticas. Ao invés de limitar e reproduzir, ele prolifera, inova, busca um controle global. Houve um ajuste da confissão religiosa ao discurso científico. Assim como os períodos históricos Idade Média e Modernidade, não há sucessões que se anulam, um período depende do outro. Dessa forma, o *Dispositivo da Sexualidade*, em constante busca pelo segredo, como se ele nos oferecesse a libertação, instalou-se a partir do da *Aliança*, não o anulando por completo.

A psicanálise *descobriu* que a sexualidade se esconde do próprio sujeito. Essa ciência, por meio da confissão, interroga-o, fazendo emergir o *segredo*, diferente da confissão eclesiástica, em que o sujeito era consciente. A verdade confessada precisaria de interpretação, não estando pronta na fala do próprio sujeito. A fala e a escuta, permeadas pela interpretação do psicanalista, são mecanismos que a ciência efetivou para a ciência sexual. Incompleta no que fala, completando-se no que escuta. O que escuta não será o dono do perdão, como o era outrora, mas o dono da verdade, tendo uma função hermenêutica (FOUCAULT, 2011).

O complexo dispositivo foi instaurado a partir da Modernidade para produzir discursos de verdade sobre o sexo. O conceito de sexualidade é oriundo desse processo, estando relacionado à ciência sexual. Assim, de acordo com o filósofo, a sexualidade é, em última instância, a história dos discursos, sendo a verdade um campo a se decifrar. Os discursos tornaram o sexo um objeto. No entanto, a prática médica, em favor da moral dominante, articulada às leis, era cúmplice do que denunciavam, instaurando o que Foucault chamou de *licenciosidade do mórbido*. Assim, o discurso científico não buscava somente uma verdade absoluta em torno do sexo, mas, muitas vezes, impedir que a verdade se fixasse em tal discurso.

A sociedade burguesa não se recusou a conhecer o sexo das pessoas, montando todo um aparato, *obrigando* todos a falarem dele “[...] como se suspeitasse nele um segredo capital”

(FOUCAULT, 2011, p. 79). O sujeito é ordenado a dizer a verdade com a promessa de viver sua sexualidade sadia e plena. Existe uma curiosidade em torno da sexualidade: um sexo que fala, interrogado, que responde ininterruptamente. Discutir sobre identidade, sobre o que somos, sobre nossos corpos nos leva a compreender e abordar o que Foucault chamou de *sexo-história*.

Há a conjugação do saber como prazer. A partir dos estudos foucaultianos, constata-se que não vivemos uma repressão sexual desde a Modernidade. Esses dispositivos de prazer e de saber, de verdades, são diferentes de repressão. Aponta que é preciso redimensionar a análise, invertendo-a. Ao invés de seguirmos pelo caminho da repressão e ignorância, tais mecanismos precisam ser redimensionados como positivos, geradores de conhecimento e de discursos e de poder. Observar as condições em que surgem o seu funcionamento com o intuito de compreender como se formam e se consolidam as interdições e oclusões. Em linhas gerais, o que importa é compreender a origem e a direção dos discursos.

A Modernidade anexou ao campo da racionalidade o sexo, embora os gregos já tenham iniciado esse movimento. Colocou-nos de corpo inteiro numa relação simbiótica e intrínseca com as questões sexuais. Uma ponte foi construída ligando as diversas fases do desenvolvimento humano. Fatos vivenciados nos primeiros anos de vida podem repercutir durante toda a vida, como aponta a psicanálise.

Por meio do sexo, origina-se a vida, embora no século XX a ciência tenha ampliado as possibilidades de procriação para além do coito, mesmo assim, a questão da sexualidade está presente desde o primeiro momento. As diferentes áreas do conhecimento anexas ao sexo abordam diferentes questões. Assim, a transdisciplinaridade é um pilar dessa conjuntura. De acordo com Dosse (2003), a principal característica da transdisciplinaridade, ao agregar diferentes áreas do saber, é produzir um conhecimento novo, o qual não seria possível apenas com as áreas sobrepostas, sem um diálogo efetivo.

Ciências como a sociologia, psicologia, história e linguística, dentre outras, todas se relacionam numa rede de sentido. O mercado de trabalho, a escola, os dados estatísticos, os procedimentos estéticos, nada escapa à soberania da sexualidade. Podemos falar em uma sexualidade onipresente, seu espectro estando presente na vida dos sujeitos desde a mais tenra idade. Assim como somos sujeitos políticos, sociais e históricos, também somos sujeitos sexuais.

Na análise discursiva sobre o sexo, cabe-nos indagar, aponta Foucault (2011): quais relações estão em jogo? Quais discursos servem de suporte? Poder e saber se articulam no

discurso. O poder faz parte de uma estrutura descontínua, não uniforme. O discurso pode ser, ao mesmo tempo, ponto de partida e meio, como também de chegada para o poder, sendo, ao mesmo tempo, instrumento e efeito. Mudar a análise do direito para a estratégia é um caminho para a análise do poder.

Toda essa discussão em torno da confissão como caminho para a busca pela verdade em torno do sexo configura a *sociedade confessional*. O sujeito que fala é o sujeito do enunciado, que se confessa a alguém que pune, vigia, analisa, oferece redenção, por isso a confissão é uma relação de poder. A enunciação da confissão produz modificação em quem anuncia, pois salva e purifica. Foi essa verdade do sexo que vigorou durante séculos, porém, não relacionada ao sexo nem ao ensino (pois a educação sexual se deteve a apontar práticas saudáveis), por isso caminhou na contramão da *ars erótica* (sexo como fonte de prazer), destaca.

As verdades confessadas se distanciaram dos sábios ensinamentos da arte erótica. O discurso da confissão vem de baixo, da palavra requisitada, não de cima, do mestre, como na arte erótica. Dessa forma, a verdade é garantida pela teia de relações envolta do discurso entre aquele que fala e o que escuta. “Em compensação, a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois é ele o pressionado) mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do quem sabe e responde, mas do que interroga e suspostamente ignora” (FOUCAULT, 2011, p. 71). Assim, a nossa sociedade não se debruçou na transmissão do segredo, mas na confissão. A confissão ainda é a matriz de verdade sobre o sexo, apesar das transformações.

Foucault (2011) continua destacando que todo o interesse em torno do sexo é justificado pelos perigos que o mesmo suscita, portanto, é preciso controlá-lo, compreendê-lo. O discurso da ciência ainda causa controvérsia nos dias atuais. Embora a transexualidade/travestilidade não seja mais considerada uma doença (como destacado no capítulo anterior), ainda é forte o movimento patológico por parte de muitos grupos.

Apesar de tê-lo discutido massivamente, classificado, validando novas categorias ao dissecá-lo a cada instante, a partir de múltiplas óticas epistêmicas, Foucault (2011) aponta que, na verdade, procurou-se mascarar o sexo, com um *discurso-tela, dispersão-esquivança*. A partir de uma visão purificada e neutra, a ciência era incapaz de falar do próprio sexo, buscando-se o caminho das práticas clandestinas, falando-se dos desvios, das aberrações e das extravagâncias, uma vez que a ciência moderna tinha um forte sedimento moral.

Essa discussão acerca da confissão como fonte de verdade, de revelação, suscitou algumas questões que enfrentei durante as entrevistas com os sujeitos deste estudo: será se os

sujeitos iriam se confessar? Será se o termo *confissão* seria o mais apropriado? Será se buscaria em suas falas a *confissão* de práticas educativas de inclusão? Será se a relação de poder intrínseca na *confissão* prejudicaria ou *colocaria em xeque* a minha pretensão de pesquisa ser uma ponte, apenas, entre os sujeitos e suas concepções e práticas? O meu lugar de fala de pesquisador, de algum modo, comprometeria essa suposta (mas não defendida) imparcialidade? Como se despir dessa autoridade do pesquisador?

Certamente, o uso da História Oral como guia nesse processo de entrevistas com os sujeitos foi fundamental, uma vez que certas amarras, que muitas vezes bloqueiam o entrevistador/pesquisador durante a relação com o entrevistado, tornando, por vezes, esse momento técnico e estritamente roteirizado e analítico, foram dissolvidas, cedendo lugar ao diálogo. Isso não quer dizer que as entrevistas não seguiram o rigor científico, não é isso. Mas que as técnicas envoltas desse processo estavam sob o manto da *escuta*. Escutar o outro requer atenção, comprometimento, relação (por menor que seja). Um roteiro e um questionário de entrevista por si só não asseguram uma entrevista efetivamente, pelo menos não a entrevista que eu precisava para a construção desta tese.

Era preciso chegar no diálogo fluido, com idas e vindas, não transmitindo para o sujeito que fala o roteiro, tornando o gravador de voz invisível, afinal, dois seres humanos estavam frente a frente. O cenário, o ambiente, também ajudou nesse processo, fez parte do roteiro, por isso escolhi como espaço para as entrevistas cafés e padarias, onde poderíamos comer algo enquanto buscava o ponto para transformar a famigerada coleta de dados (entrevistas) em um diálogo. Portanto, a palavra certa não seria *confissão*, pois não havia, nesses momentos, relações de poder, hierarquias, julgamentos ou ânsia por catalogações (aquela história do conceito), mas a escuta e troca. E assim foram realizadas as entrevistas, seguindo os rigores científicos, porém, customizados de acordo com as intenções de tornar aqueles momentos leves, para que os sujeitos falassem de si.

4.2 Continuum moral e conservador

Foucault (2011) destaca que na transição da sociedade medieval para a moderna ainda eram fortes os traços que buscavam reduzir a sexualidade ao matrimônio. Atualmente, não nos desvencilhamos por completo dessa concepção. Na contemporaneidade, existe uma espécie de resgate a tais princípios, ancorados no leito religioso, o qual utiliza a *Palavra de Deus* numa tentativa de *exorcizar* ou relegar ao ostracismo os comportamentos sexuais

dissidentes, como o *ethos* LGBTQIA+, por exemplo. Em pesquisa que realizei para a dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017), ficou bastante evidente tal concepção no depoimento de alguns professores sujeitos da pesquisa, como pode ser ilustrado na fala de Antônio: *Se Deus deixou o homem e a mulher, tem que ser o homem e a mulher. Se fosse duas mulheres, Deus teria feito dois homens e duas mulheres.*

Apesar das resistências sócio-político-religiosas, a Modernidade proporcionou o *florescimento* e o trânsito de sexualidades distintas e polimorfas, em um primeiro momento via discurso científico. Os *novos* comportamentos, *inéditos* até então, foram precursores da sexualidade humana como constituinte da identidade do sujeito. Reduzir a sexualidade ao matrimônio não comportaria mais a complexidade das relações sexuais presentes na família. Nesse sentido, Foucault (2011) salienta que a família moderna incita mais do que inibe.

Destaca que a família se configura como um eixo central do *Dispositivo da Sexualidade* a partir da relação *marido-mulher-filho*. Desde o século XIX, a instituição familiar se tornou o *ponto de ebulição* da sexualidade. Surgem novos personagens no interior da instituição familiar (empregadas domésticas, parentes agregados, especialistas, etc.). Existe uma busca por ajuda externa nas ciências com o intuito de resolver problemas e anomalias. Assim, a família, “[...] coluna fundamental da aliança, era o grande germe de todos os infortúnios do sexo” (FOUCAULT, 2011, p. 122), porém, a *Aliança* lhe escondeu isso, o que não ocorre com o *Dispositivo da Sexualidade*.

A psicanálise incomodou no seu início, pois trouxe à tona uma sexualidade que *punha em xeque* a vida familiar, desencobrando-a, desvelando os seus segredos. Com a psicanálise, a família perderia a soberania da confissão sexual. O incesto, outrora banido das relações familiares/socias como condição *sine qua non* para a civilização, é reencontrado na família, uma vez que é através dos pais que os filhos têm acesso ao desejo. A partir do século XIX, essa família, *como ponto zero da sexualidade*, precisa ser problematizada, “[...] não como poder de interdição e sim como fator capital de sexualização” (FOUCAULT, 2011, p. 125).

Assim como em outras instituições, há formas de sexualidades não matrimoniais ou monogâmicas, em que o casal não exerce o monopólio sobre o sexo. Exemplo disso é a prática da masturbação, tão combatida pela família e pelos especialistas até o século XX. No Brasil Colonial, a presença das escravas e escravos, forçada e clandestinamente, na cama da *Grande Família* (FREYRE, 2004), é um traço marcante dessa polifonia sexual familiar, assim como as práticas não heterossexuais.

Na família monogâmica, o lócus da sexualidade era o quarto do casal, este o único espaço de uma sexualidade reconhecida. Podemos falar em uma *rede sexual familiar*: “Seria a família do século XIX uma célula monogâmica e conjugal? Talvez, em certa medida. Mas ela também é uma rede de prazeres-poderes articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis” (FOUCAULT, 2011, p. 53). Atualmente, também é na família, muitas vezes, o primeiro ambiente em que se vivencia a LGBTQIA+fobia e o machismo, o preconceito. As pessoas LGBTQIA+, por exemplo, não foram planejadas, desejadas, pelos seus pais.

Nesse sentido, Solomon (2013) nos chama a atenção que é preciso, primeiramente, ressignificar a ideia de concepção do filho, pois, quando falamos em *reprodução*, estamos reforçando o sentimento de que os filhos serão *cópias* dos pais, o que, futuramente, pode gerar frustrações e conflitos familiares, uma vez que os filhos são seres dotados de subjetividades, podendo apresentar particularidades inéditas na família.

A palavra mais apropriada, e mesmo assim nem tanto, seria *produção*, uma vez que, por mais que haja a pretensão, os pais não conseguem reproduzir fielmente toda a sua *evolução biológica* materializada em seus *genes egoístas*, expressão esta utilizada por Solomon (2013): “Tendo em vista a marcha para frente de nossos genes egoístas, muitos de nós não estamos preparados para filhos que apresentam necessidades desconhecidas” (p. 11).

O autor apresenta narrativas sobre filhos que escapam ao padrão de normalidade, os quais não foram *pensados* em suas particularidades, tais como sujeitos: surdos, com nanismo, com Síndrome de Down, autistas, com esquizofrenia, com deficiências, prodígios, frutos de estupro, criminosos e LGBTQIA+.

Quando um bebê está sendo gestado, os pais, geralmente, pensam: *qual o sexo? Menino ou menina?* Existindo uma predisposição a considerar uma heterossexualidade compulsória. Dificilmente alguém planeja ter um filho LGBTQIA+. Esses filhos não foram *planejados*. Quando se trata de filhos transgêneros, aqueles que transcendem as barreiras do sexo biológico, *colocando em xeque* os padrões de homens e mulheres tidos como ideais, a problemática se torna mais agravante, pois há uma quebra de expectativas por parte dos pais, muitas vezes, já durante a infância do filho.

Solomon (2013) cita Amy Bloom ao apontar que o que torna um sujeito homem ou mulher não é a sua orientação sexual (gay, hétero, bissexual, etc.). Um ser humano não pode ser restrito às suas preferências sexuais, o que normalmente acontece em nossa sociedade. Um homem que tenha uma orientação homossexual comumente é restrito a isso. Onde quer que ele fale ou apareça, alguém vai dizer: *ele é gay*. Quando estamos falando de alguém heterossexual

não há adjetivos desse tipo, pois a heterossexualidade é presumida o tempo todo, é o padrão, por isso ninguém diz *o deputado heterossexual*.

Como exemplo, cito a notícia veiculada a seguir: *Deputado gay foge do Brasil após receber ameaças de morte*¹⁶. O político em questão é o ex-deputado federal do Rio de Janeiro Jean Wyllys (PSOL), que desde o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL-RJ) vivia sob escolta policial devido a constantes ameaças de morte. O parlamentar renunciou ao cargo em janeiro de 2019, conforme reportagem de Barros (2019). Vítima de inúmeros casos de homofobia durante a sua carreira política no Brasil, teve a sua moral e capacidade política contestada devido à sua orientação sexual, sendo, corriqueiramente, restringido à condição de *gay: o deputado gay, o parlamentar homossexual*. Em relação aos políticos heterossexuais, não há afirmações do tipo. Ninguém diz *o presidente heterossexual*.

É verdade que nesta pesquisa já no título há uma indicação que, à primeira vista, pode parecer compactuar com tal concepção reducionista de ser humano quando há a indicação de *professoras transexuais/travestis*. Porém, o intuito aqui é dar destaque e visibilidade a tais pessoas, uma vez que ainda é uma condição incomum no Brasil tomar conhecimento que pessoas transexuais e travestis ocupam espaços sociais e institucionais, sobretudo círculos educacionais. Assim, a opção em destacar no título a transexualidade como prática de inclusão educacional transcende a função adjetiva tão comum quando há referências a pessoas LGBTQIA+. Sobre esse assunto, o entrevistado João destacou no capítulo anterior que é importante dar essa visibilidade.

A intenção é destacar a questão identitária envolvida, pois parti da hipótese de pesquisa que professoras e professores, quando investidos(as) da identidade transexual/travesti, possuem uma prática pedagógica diferente de outros docentes que não são *trans*, que tais práticas são carregadas de inclusão, uma vez que os sujeitos envolvidos possuem trajetórias de vida repletas de exclusão, preconceito e violência. Supus, inicialmente, que, de alguma forma, tal trajetória acaba por repercutir em seus cotidianos profissionais, materializada em posturas em prol de uma educação inclusiva, uma vez que o professor não é neutro, carrega consigo suas crenças e valores, oriundas de experiências pessoais de vida e de formação (o que foi comprovado na análise dos dados).

Discutimos essa *prática docente não neutra* em pesquisa realizada para a dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017). Os resultados do estudo apontam que os

¹⁶Disponível em: <https://www.jn.pt/mundo/interior/deputado-gay-foge-do-brasil-apos-receber-ameacas-de-morte-10485184.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

professores imprimem em suas práticas pedagógicas concepções pessoais sobre temas diversos, tais como gênero, família, sexualidade e religião. Evidenciou-se, dentre outras questões, que professores LGBTQIA+fóbicos acabam por transmitir tais preconceitos aos alunos.

Voltando à discussão sobre os filhos não planejados, os que fogem ao padrão familiar, acabam, portanto, sendo filhos *difíceis* de educar, ficando os pais divididos entre curar ou aceitar o filho. Solomon (2013) destaca que, devido a nossa incompreensão, fruto de uma concepção limitada de sexo e gênero, a transexualidade é idealizada como uma aberração, por isso é tão perturbadora a ideia de uma criança ser *trans*. Reduzimos as identidades às práticas sexuais. Assim, crianças não apresentam manifestações sexuais vinculadas ao coito, e sim vivenciam o seu gênero: formas de ser masculino e/ou feminino.

Crianças não têm desejo sexual como os adultos. A sexualidade infantil, apresentada por Freud, *chocou* o mundo e inaugurou o século XX, conforme destacado por Cavalcante (2015). Até hoje, é difícil alcançarmos a dimensão de uma sexualidade infantil, a qual se manifesta, de uma forma geral, através de movimentos, sensações, não estando relacionada ao prazer do ato sexual. Xavier Filha (2015) levanta a indagação em torno dessa incompreensão: Por que negamos sexualidade e gênero na infância?

Ancorados em discursos conservadores, os quais regulam a sexualidade dos sujeitos, sobretudo silenciam a infantil, o termo *gênero* carrega o estigma da incompreensão e do medo. Prova disso é o silenciamento da discussão na escola, o que afeta as construções identitárias das crianças, segundo a pesquisadora. Muitas vezes, o debate conservador em torno da questão enfatiza os riscos de incentivo à homossexualidade, desviando as identidades para práticas não matrimoniais. Ideias desse tipo são frutos de uma concepção biológica de gênero, em que, ao nascer, o sexo biológico vai determinar a identidade sexual e de gênero.

Xavier Filha (2015) destaca que a criança possui uma sexualidade, a qual é diferente da adulta, uma vez que os pequenos a vivenciam a partir do próprio corpo e seus movimentos. A partir da corporeidade infantil, vai-se construindo as identidades de gênero. Não está relacionado ao coito sexual, como nos adultos. Destaca que por trás desse silenciamento carregado de incompreensão, está o medo da homossexualidade ser ensinada nas escolas, pois o que a escola e a sociedade ensinam é uma heterossexualidade compulsória, uma vez que vivemos numa sociedade heteronormativa, a qual tem a heterossexualidade como única manifestação aceita da sexualidade humana.

Aponta, ainda, que a homofobia, segundo Borrilo¹⁷, em sociedades machistas, funciona como reguladora das identidades de gênero, uma vez que além de negar o feminino, a virilidade desejável combate a homossexualidade. Esses traços acabam por guiar a educação de meninos e meninas. Os discursos homofóbicos contra a inserção de tais temas no universo infantil faz emergir uma criança atemporal, passiva e sem sexualidade, traços que marcam uma sexualidade política e institucionalizada, segundo a autora.

A abordagem foucaultiana nos conduz não a uma teoria, mas a uma análise sobre os discursos de poder que circundam o sexo. Tais poderes criam fronteiras na sexualidade, expandem ou elidem outras, mas não o ignora, “[...] o poder age pronunciando a regra” (FOUCAULT, 2011, p. 94). O poder é mascarado pela interdição. Foucault afirma que os limites que o poder impõe à liberdade gera sua aceitabilidade em nossa sociedade. Assim, temos uma concepção jurídica de poder, reduzindo-o à obediência. Por que, diante de tantas formas sofisticadas a partir das quais os dispositivos de poder se instalam, acabamos por reduzi-lo à proibição/interdição?

A Modernidade nos fez recusar o dogma e a arbitrariedade do poder do período anterior. Porém, herdamos a concepção jurídica do poder coercitivo. A representação do poder que temos tem a marca dos monarcas (coerção/proibição), pois “[...] no pensamento e na análise política ainda não cortaram a cabeça do rei” (FOUCAULT, 2011, p. 99). O ponto central do poder jurídico se encontra na enunciação da lei. Foucault destaca que é fundamental para a análise do poder romper com a concepção jurídica, esta uma concepção negativa de poder.

4.3 O biopoder, vigilância e controle

De acordo com Foucault (2011), a partir do século XVIII, o poder político passa a gerir o poder sobre a vida. Antes, o poder do soberano, do rei, assegurava-lhe o direito de morte, de matar em benefício próprio, assegurando-lhe a própria vida. Nas sociedades modernas, o poder de morte cede lugar ao poder de vida, embora algumas guerras tenham matado grande número de pessoas. Porém, o arsenal bélico, capaz de destruir toda a humanidade, é construído com a pretensão de preservar a vida da nação, de toda a população, e não mais somente a figura do soberano.

¹⁷ Ver em: BORRILLO, Daniel. *A homofobia*. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs.). *Homofobia & educação*. Brasília: LetrasLivres, 2009.

Nessa preservação da vida, o cuidado com o corpo aparece como uma das preocupações centrais. Foucault (2011) aponta dois polos dessa preocupação e cuidado: *o corpo como máquina*, o qual deveria ser adestrado e ter potencializadas suas aptidões, utilização de sua força e integração dos dispositivos e sistemas de controle, poder e econômico, o que o filósofo chamou de *anátomo-política do corpo humano*, relacionado à disciplina. No outro polo, o *corpo-espécie*, relacionado aos processos biológicos de procriação, saúde e longevidade, seguindo-se por controles reguladores, trata-se da *biopolítica da população*. Essas duas dimensões do cuidado com o corpo podem ser traduzidas em disciplinas do corpo e regulações da população, as quais organizam o poder sobre a vida, o anatômico e o biológico.

A sujeição dos corpos caracteriza o *biopoder*. Do lado das disciplinas dos corpos estão instituições como o exército e a escola. Na regulação da população, a demografia. A efetivação do *biopoder* foi fundamental para consolidação do sistema capitalista, “[...] que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 2011, p. 153).

Dessa forma, tanto o desenvolvimento do capitalismo quanto da economia dependeu do *biopoder*. Com a diminuição das ameaças de morte, o desejo de vida passa a tomar o seu lugar e, pela primeira vez na história, a questão biológica se reflete na política. Era a consolidação do poder da ciência. Em linhas gerais, o ser humano aprende a ter um corpo, a *bio-história*, a *biopolítica*. O biológico e o histórico se unem, fazendo surgirem suscitações sobre como os corpos se investiram dessa materialidade, de vida. Conforme Bertolini (2018, p. 87), de uma forma geral, o *biopoder* é uma maneira de governar a vida, “[...] refere-se a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis”.

A noção de biopoder tratada por Foucault (2011) diz respeito ao controle das pessoas, controle biológico, permeando as relações entre saúde e poder, um poder de causar a vida ou devolver a morte. O biopoder não está relacionado ao poder de morte, como em outrora, mas à vida: controle de doenças, longevidade, natalidade, higiene pública, sexualidade, vacinação, etc. O Estado, dessa forma, incumbe-se de assegurar a manutenção da vida, intervindo junto aos sujeitos. Várias ciências vão se debruçar sobre o corpo saudável (medicina, psicologia, pediatria, psicanálise, etc.). Assim, um corpo saudável, vive mais, produz mais.

De certa forma, nesse contexto, um padrão de corpo saudável é propagado ao longo do século XX, e as pessoas passam a ir em busca, sempre inalcançável, desse padrão, o qual vai

mudando, lentamente, ao longo dos anos. Daí a noção de estereótipos: magreza, músculos, cor e tipo de cabelos, olhos, barriga definida. Os procedimentos estéticos e as cirurgias plásticas ganham força total nesse cenário. São descobertas curas para doenças mortais, outras enfermidades sem cura vão surgindo, a exemplo da AIDS.

A pandemia da Covid-19, por exemplo, ilustra bem o biopoder. Repentinamente, o mundo teve que *fechar as suas portas* e as pessoas tiveram que ficar reclusas em suas casas por um longo período durante o ano de 2020. O mundo parou. De uma forma geral, a população contemporânea não tinha imagina que uma doença, uma gripe, pudesse afetar o mundo inteiro, repercutindo em diversos setores, como a economia, a educação e a saúde. Novas formas de se relacionar com as tecnologias, que já vinham em curso, consolidaram-se nesse período, que está em um *continuum* atualmente.

Diversas nações do planeta criaram mecanismos para vigiar e controlar as pessoas, seus passos, em um monitoramento que visava manter o isolamento social. Até mesmo aqueles que ousavam burlar as medidas sanitárias em prol da contenção do vírus, eram interditos pelo poder de política do Estado, seja com prisões ou pagamento de multas. Através de aplicativos nos *smartphones*, o governo monitorou a população, seu tipo sanguíneo, se havia contraído a Covid-19. Aos poucos, as medidas de isolamento social foram sendo flexibilizadas, mas alguns sujeitos ainda eram alvos desse monitoramento constante, a exemplo das pessoas que compunham o chamado *grupo de risco*.

Chegou-se a um ponto em que todos monitoravam todos, sob as regras do Estado (uso de máscaras, higienização das mãos, não frequentar ambientes com sintomas de gripe, etc.). Um simples espirro, que anos antes era muito comum nas ruas e diversos ambientes, passou a ser motivo de maus olhares, perseguição e, até mesmo, exclusão. Conhecemos o trabalho remoto, a partir do qual foi possível trabalhar dentro de casa.

Quando a pandemia iniciou, falava-se em uma possibilidade de criação de vacina a longo prazo. Especialistas nos informavam, o tempo todo, sobre novas descobertas acerca da doença. No final do ano de 2020, as primeiras vacinas começam a ser aprovadas, iniciando, meses depois, no Brasil, as primeiras aplicações. De acordo com o *site* G1¹⁸, até o presente momento (05/2022), 82,75% dos brasileiros tomaram as duas doses da vacina contra a Covid-19.

¹⁸ Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 21 maio 2022.

Criou-se o passaporte de vacina, um documento atestando que o sujeito está vacinado. Só se tinha acesso a determinados lugares quem apresentasse esse documento. Algumas pessoas passaram pela experiência de ser barradas ao tentarem entrar em estabelecimentos por não terem tomado a vacina. Atualmente, embora no Brasil haja vacina suficiente para todas as pessoas, muitas se recusam a tomá-la. Vacinar-se virou, também, uma ação política.

Nunca antes a atual população do mundo vivenciou de forma tão nítida o emaranhado entre política, saúde e economia, o biopoder sem disfarces. Mesmo que não conhece tal conceito, sabe, na prática, suas repercussões. O atual presidente da República no Brasil, por exemplo, foi e é contra a vacina. Apresentou, ao longo da pandemia, críticas à ciência brasileira. Deixou claro que é contra a obrigatoriedade da vacina, como, também, a extensão da vacinação em crianças (GULLINO, 2022).

O caso da política brasileira mostra que o biopoder transcende o Poder Executivo, é como se fosse parte de uma engrenagem meio que independente. Outros setores, além da política, também o executam. A economia depende do biopoder.

Nesse contexto, além da questão da pandemia, podemos ilustrar outros casos em que o Estado busca agir no controle e interdição dos sujeitos. Como exemplo, as pessoas pretas, que, muitas vezes, são assassinadas pelo poder de polícia do Estado. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança (2021 *apud* BARRETO, 2021), as pessoas pretas têm 2,8 mais chances de morrerem em ações policiais do que pessoas não pretas: “[...] dos 6.416 brasileiros mortos por intervenção policial em 2020, 78,9% eram negros” (BARRETO, 2021). Esse quadro é movido por questões racistas.

Em relação às pessoas LGBTQIA+, o atual presidente da República também deixa claro quais são suas percepções. Em uma *live* realizada no de 2020, de acordo com o *site* Metrôpoles – Guia Gay São Paulo¹⁹, o referido presidente disse que a heterossexualidade passou a ser uma qualidade, lamentando não poder mais fazer piadas com as pessoas LGBTQIA+. Ainda de acordo com o referido *site*, ele justificou porque não seguia as orientações da OMS no combate ao novo coronavírus, alegando, baseado em uma *fake news*, que a instituição estimulava a homossexualidade infantil. Afirmações como essas, e tantas outras de cunho machista, racista e LGTBQIA+fóbico, são ditas pelo mesmo com um ar de ironia, de cinismo e impunidade.

¹⁹ Disponível em: <https://www.guiagaysaopaulo.com.br/noticias/cidadania/14-vezes-em-que-o-governo-bolsonaro-contra-lgbt-em-2020>. Acesso em: 21 maio 2022.

Quando a OMS, por exemplo, durante um longo período de tempo considerou que a homossexualidade (até 1990) e a transexualidade (até 2018) eram patologias, que os sujeitos investidos de tais identidades eram doentes, o que causa violência, discriminação, incompreensão e dificuldade de acesso a direitos, o biopoder também está presente, atuando. Em resumo, os *tentáculos* do biopoder estão por toda a parte, e alguns grupos são mais afetados que outros, a exemplo das pessoas de etnia não branca, LGBTQIA+ e mulheres.

4.4 Quadros de guerra em torno das diversidades sexuais e o *freak show* da política brasileira

♪♪ *Mas sei, que uma dor assim pungente*
Não há de ser inutilmente,
a esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode se machucar ♪♪

(O Bêbado e a Equilibrista – João Bosco e Aldir Blanc).

Atualmente, o Brasil apresenta um cenário político e ideológico onde a esperança pela equidade de direitos adquiriu um significado de resistência. O conservadorismo nunca esteve tão forte e explícito quanto agora, pós-eleições 2018, pois há uma circulação de ideias morais que, cada vez mais, ganha força, materializando-se em múltiplas formas de violência e preconceito. Tais concepções, muitas vezes, são esvaziadas de princípios verídicos, sendo criadas e disseminadas por meio de uma rede hoje conhecida como *fake news* (notícias falsas).

Viviane Mosé (2018b) destaca que rede é um complexo de interrelações, servindo de sistema e meio, com conexões que se fazem e desfazem o tempo todo, formando uma espécie de *arte coletiva*, estando presente em diversas instâncias da sociedade, da história, do corpo humano, dos espaços virtuais, etc. Trata-se de um fluxo contínuo, sendo os seus resultados imprevisíveis, sem hierarquias, sob múltiplas trocas entre os envolvidos. Assim, o pensamento em rede substituiu o linear.

Salienta que vivemos em uma sociedade em que o produto foi instituído pela narrativa, pelo discurso, onde mais vale a imagem que fazemos do produto. Esse movimento fez surgir a *guerra dos discursos*. Dessa forma, todos se lançam em busca de audiência. Diante de tantas informações desencontradas, com o triunfo das *fake news* em detrimento da verdade, existe um relativismo em relação às notícias, pois elas são geradas em bolhas isoladas de

informação, o que pode gerar intolerância e exclusão. “O poder se manifesta cada vez mais por meio do discurso que cada um adota como verdade” (MOSÉ, 2018b, p. 80). Para ilustração desse efeito, temos os resultados das eleições presidenciais de 2018, em que o triunfo da *fake news* e o *fim da verdade* foram consolidados. A *mamadeira de piroca*²⁰ e o *Kit Gay*²¹, em última instância, foram os *fatos inventados* que impulsionaram a vitória do então Presidente do Brasil, um verdadeiro *freak show*.

Assim, Mosé (2018b) destaca que quando um grupo de pessoas afirma ou nega algo, nesse contexto de *gueto de informações*, a assertiva se torna verdade, independentemente de sua veracidade ou não, fazendo com que a ilusão seja um pilar da nossa civilização, e não a verdade. Tal ilusão se chama razão e é preciso contar essa história. Essa concepção de verdade conflita com a modernidade, a verdade que fomos levados a conceber como universal, incontestável. Hoje, há inúmeras verdades sobre um mesmo fenômeno, variando de acordo com as intenções de quem cria.

Por exemplo, em 2019, em meados do mês de abril, o atual Presidente do Brasil lançou a afirmação de que o Nazismo foi um movimento de *esquerda*, conforme reportagem de Ninio (2019). Logo, os seus seguidores, sem qualquer embasamento histórico, disseminaram a então *fake news*, tomando-a *verdade*. Não adiantou inúmeros historiadores contra-argumentarem, pois o que se fala nas *bolhas de informação* é que realmente foi um *movimento esquerdista*.

Afirmações desse tipo soam como se quiséssemos saber mais sobre o Holocausto do que os próprios alemães, conforme afirmou o Senador *Randolfe Rodrigues*²² (Rede-AP), em Sessão no Congresso Nacional, no mês de abril de 2019. Afirmar que o Nazismo foi um movimento de esquerda relativiza a história, da mesma forma como vem sendo feito em relação

²⁰ Durante as eleições presidenciais de 2018, o atual presidente do Brasil, do Partido Social Liberal (PSL), divulgou, dentre outras notícias falsas, que o Partido dos Trabalhadores (PT) tinha um projeto que visava distribuir *mamadeiras de piroca* em creches para crianças. A informação foi facilmente desmentida em diversos jornais e rede sociais. No entanto, muitos eleitores acreditaram nessa *fake news* e, para muitos, esse foi um dos fatores decisivos para eleger o atual presidente. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/>. Acesso em: maio/2019.

²¹ Outra *fake news* divulgada pelo referido candidato muito antes das eleições, com intensificação durante as mesmas, foi a de que o PT tinha um projeto intitulado “Kit Gay”, no qual *ensinaria* as crianças nas escolas a serem gays. Na verdade, trata-se do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia*, projeto desenvolvido no ano de 2011 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), o qual não chegou a ser implementado devido às controvérsias, na época *encabeçadas* pelo então Deputado Federal que hoje é Presidente do Brasil. Durante as eleições de 2018, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) proibiu o então candidato a divulgar tais informações. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa/>. Acesso em: maio/2019.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMAEP35n0AU>. Acesso em: maio/2019.

ao período compreendido como Ditadura Militar no Brasil, existindo o seu enaltecimento, chegando-se ao ponto de comemorá-lo em âmbito nacional no dia 31 de março de 2019, sob ordens do Presidente, como indica a reportagem de Fernandes (2019). Vivemos o triunfo da ignorância, em que a verdade não existe. “Estamos sob o domínio da multidão, e a multidão não pensa. Isso pode nos aproximar da barbárie” (MOSÉ, 2018b, p. 84).

Nesse sentido, Boaventura Santos (2007) salienta que quando lemos alguma notícia relacionada a reformas educacionais, ou sobre direitos trabalhistas, já aguardamos o pior, esperamos perda de direitos. O que não ocorria no passado. No século XX, quando ouvíamos falar sobre *reformas*, um sopro de esperança surgia, pois tínhamos a certeza de que novas conquistas estariam por vir.

Sobretudo no ano de 2019, assistimos perplexos ao *freak show* em torno dos direitos conquistados outrora. Quando lemos alguma notícia relacionada a reformas ficamos tensos. Estamos vivendo uma desesperança, uma inversão de valores, “[...] chegamos ao ‘fim da história’ e o que resta é festejar” (SANTOS, 2007, p; 18). Apesar desse pessimismo generalizado, destaca que as promessas de liberdade e igualdade promulgadas pela modernidade ainda embalam os anseios das pessoas no mundo.

Ao longo do século XX foram inúmeros os fatos *gloriosos* que *justificaram*, *retomaram* ou *reiteraram* a ciência sexual. A pílula anticoncepcional foi um marco social na história das mulheres, da efetivação, definitiva, do sexo pelo prazer, da dissolução do mito da obrigatoriedade da maternidade como condição complementar à feminilidade, assim como os demais meios contraceptivos. O tratamento hormonal também faz parte desse *progresso*. Os meios de fertilização assistida e a inseminação artificial fizeram ruir de vez a família tradicional, surgindo novos arranjos familiares, a partir dos quais a presença do homem deixou de ser *essencial* na procriação.

O progresso científico impactou, decisivamente, nas questões sociais, na economia, no mercado de trabalho, nas políticas, na jurisprudência, nas artes, etc., mesmo que de forma não unilateral. Fazemos parte de uma sociedade que ainda acredita na ciência, herança essa do positivismo. No entanto, atravessamos, nos últimos anos, alguns retrocessos nesse campo, como podemos observar na atual conjuntura política no Brasil, em que, segundo reportagem publicada na Folha de São Paulo (ALVES, 2018), apesar do número de pesquisadores cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ter dobrado entre os anos de 2008 e 2016 (chegando a 200 mil), o que se observa é uma queda no investimento científico por parte do Governo Federal.

A reportagem aponta que alguns países da Europa, como a Eslovênia, investem cerca de 2% do Produto Interno Bruto (PIB) em ciência e tecnologia, enquanto em países como a Coreia do Sul e Israel esse número chega a 4%, o que, comprovadamente, já assegurou retornos em forma de benefícios em diversos setores, como o da indústria, por exemplo. No Brasil, a partir de 2013, o investimento tem diminuído, sendo destinado apenas 1,3% do PIB em 2016.

Na esteira de desvalorização da educação brasileira se encontram os cortes financeiros no sistema educacional brasileiro anunciados no primeiro semestre de 2019 pelo Presidente da República. Mariz (2019) informa que, ao todo, o Ministério da Educação (MEC) terá restrito cerca R\$ 7,4 bilhões que seriam distribuídos em diferentes modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até os cursos de pós-graduação. Em nota, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) informou que vai *congelar* todas as bolsas de mestrado e doutorado ociosas, e que vai reduzir o quantitativo de bolsas destinadas aos programas com nota 3 na avaliação CAPES, o que corresponde a 211 programas atualmente.

Nesse sentido, Viviane Mosé (2018b) destaca que a educação do século XX não se dedicou ao desenvolvimento humano, uma vez que se mostrou, por meio da teoria marxista (trabalhadores de todo o mundo, uni-vos) e com as guerras, sobretudo a Guerra Fria, que mais forte e importante do que as armas, são as ideias. Por isso, apesar dos grandes avanços tecnológicos, não existiu investimento suficiente na formação humana, pois conscientes de si, os sujeitos não aceitariam ser controlados. Isso justifica o sucateamento da educação brasileira.

Outro embargo ao desenvolvimento científico no Brasil é a questão religiosa. Nesta análise, a religião é uma das linhas de horizonte em torno da educação, ciência e cultura brasileira. Há séculos, a concepção religiosa incide sobre o desenvolvimento científico, em um primeiro momento na educação de aculturação necessária à colonização, passando pela oficialização do ensino nas escolas primárias e secundárias, até a contemporaneidade, onde, de forma mais implícita ao longo do século XX, resistiu e persistiu até os dias atuais, de forma mais explícita, com um resgate permeado de conservadorismo.

Saviani (2013) destaca que foi sob a tríade *colonização-educação-catequese* que os primeiros padres jesuítas, sob o *comando* da Coroa Portuguesa, representada pelo primeiro Governador Geral Tomé de Sousa, implantaram um complexo sistema educacional na cultura indígena, tendo na aculturação uma de suas principais funções, “[...] retirando o indivíduo de sua cultura, do seu natural, para enquadrá-lo no padrão ideal. Esse padrão estava relacionado à

cultura europeia, onde os índios, lentamente, foram assimilando os valores e religiosidade daquele continente” (MEDEIROS, 2017, p.114).

A educação, continua Saviani, envolta da religiosidade, funcionou como mecanismo de dominação explícita durante todo o processo de colonização, tendo o seu auge no século XVIII, momento em que a Companhia de Jesus, em crescente prosperidade, elaborou um plano geral de estudos que sistematizava o ensino jesuítico em todo o mundo: a *Ratio Studiorum*, que numa analogia simplificada poderia ser comparada ao impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil na atualidade (MEDEIROS, 2017), uma vez que ambos os documentos, o primeiro em âmbito mundial, o segundo nacional, buscou, de certa forma, padronizar normas e o estabelecimento de diretrizes com o intuito de orientar o ensino.

Saviani informa que, durante a Monarquia, o catolicismo foi institucionalizado como religião oficial do Brasil sob a forma de padroado, regime que assegurava o controle do Imperador sobre as questões religiosas, com uma forte imbricação entre religião, política e educação. Somente em 1889, após inúmeros conflitos envolvendo a *questão religiosa*, tais como a prisão de bispos que exigiram o afastamento de maçons de suas dioceses, houve a separação entre Estado e Igreja, oficializando o fim do Regime de Padroado. Os bispos recorreram ao poder do então Imperador D. Pedro II que determinou a prisão dos mesmos. O episódio que culminou na prisão de religiosos católicos, além de representar a supremacia do poder do Imperador sob o regime de padroado, estando acima da própria Igreja Católica no país, simboliza o início da dissolução do Padroado. Apesar disso, a influência religiosa continuou existindo até os dias atuais.

Dessa forma, a Constituição da República (BRASIL, 2018), no seu artigo 19, §1º, regulamenta que é vedado ao Estado Brasileiro e suas instâncias administrativas: “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. De uma forma geral, a Constituição de 1988 oficializa, mais uma vez, e de forma mais incisiva, o estado laico, relegando as concepções religiosas às margens das decisões políticas.

Porém, o que se observa, sobretudo na atualidade, é uma retomada dos princípios cristãos oriundos de diferentes religiões. Não é difícil encontrar imagens religiosas cristãs em repartições públicas. Tal situação desconfigura, *a priori*, o Estado Laico, uma vez que os princípios religiosos, ultimamente, têm se efetivados nas decisões políticas, sobretudo nas eleições presidenciais de 2018. Nesse sentido, o filósofo Luiz Felipe Podré, em artigo

publicado na Folha de S. Paulo (PONDRÉ, 2019), chama a atenção para o fato de que o Estado Laico, como evento histórico, portanto móvel, pode vir a ter um fim no Brasil. Aponta que um dos *slogans* mais famosos do atual Presidente da República, *Deus acima de todos*, é, simbolicamente, uma ameaça ao Estado Laico brasileiro. Trata-se de reflexões, e não de afirmações. Apesar do país estar engendrado em pilares econômicos, o que inviabilizaria, em tese, uma reestruturação em torno da teocracia, há indícios de que as marcas religiosas (digase, cristãs) incidem diretamente em decisões políticas.

Como exemplo, temos a problemática do aborto. De uma forma geral, o aborto é proibido no Brasil, de acordo com o Código Penal em seu Artigo 124 (BRASIL, 2017), prevendo detenção de um a três anos para a gestante e até quatro anos para a pessoa que realizou o procedimento na mesma (Artigo 126). No entanto, há casos em que é permitido, o que significa que pode ser realizado em hospitais com intervenção médica, como em situações de gravidez oriunda de estupro e/ou em que a mesma provoca risco de vida à gestante (Artigo 128), como, também, quando o bebê apresenta anencefalia, ou seja, não possui cérebro, conforme Projeto de Lei do Senado nº 50 de 2011 (BRASIL, 2011).

Embora existam esses casos previstos em lei, muitas mulheres enfrentam dificuldades para realizarem o procedimento, uma vez que nem todos os hospitais realizam o aborto legal, sejam por não possuírem infraestrutura adequada, por recusa dos médicos ou por excesso de burocracia, conforme destaca Pessoa (2019). A questão religiosa também tem impacto nessas situações, como podemos lembrar o caso do médico pernambucano Olímpio Moraes, o qual foi excomungado pelo arcebispo de Pernambuco, José Cardoso Sobrinho, em 2009, no Estado de Pernambuco, após realizar um aborto em uma menina de 9 anos vítima de estupro. Além do médico, a mãe da garota e toda a equipe médica foram excomungadas (COSTA, 2016).

Mais recentemente, em 2019, o Deputado Federal Marcos Labre, do Partido Social Liberal do Rio de Janeiro (PSL), encaminhou o Projeto de Lei n.º 261/2019 em que visa proibir o comércio e a distribuição de meios contraceptivos, tais como o dispositivo intrauterino (DIU) e a *pílula do dia seguinte*, afirmando que tais medicamentos funcionam como *microabortos*. Pouco tempo após encaminhar o referido projeto à Câmara dos Deputados, o político retirou o mesmo alegando que o texto não estaria finalizado, mas reiterou a intensão de proibição dos medicamentos (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Para concluir esse breve panorama político religioso na atualidade, cito o caso de Iolene Lima, indicada no mês de fevereiro de 2019 para comandar a secretaria-executiva do

Ministério da Educação (MEC). Foram veiculadas inúmeras notícias, conforme Ferreira (2019) da Revista Época, em que a educadora defende a ideia de que a educação escolar seja pautada no ensino bíblico. Após a repercussão negativa, Iolene foi demitida do cargo mesmo antes de assumi-lo. Casos como os citados aqui configuram uma espécie de *freak show* (*show de horrores*) no cenário político brasileiro.

Dessa forma, ao se sobrepor a religião à ciência, cria-se uma resistência diante dos avanços científicos. Não estamos querendo dizer, com isso, que a ciência seria a salvação para os problemas da atualidade, pois, os anseios de desenvolvimento propostos pela modernidade geraram inúmeros *efeitos colaterais* ao longo do século XX. O modelo racional de desenvolvimento favoreceu a exaustão dos recursos naturais, levando o século XX a *produzir* duas grandes guerras, acentuando doenças como o câncer, a AIDS e a depressão. A medicina não nos salvou das doenças, tampouco as máquinas nos livraram do trabalho. O homem continua sendo explorado pelo próprio homem²³. Segundo Viviane Mosé (2018a), a modernidade criou a maior das mentiras: que todos os homens são iguais. Cristalizou a ideia do homem comum. Buscou, acima de tudo, comodidade. Morin (2000) nos chama a atenção que a dominação do ser humano sobre a natureza pode nos levar ao suicídio, sendo necessária uma reforma do pensamento com fins a conceber o mundo como pátria universal, onde todos somos corresponsáveis.

Paralelamente à pretensão da modernidade de controlar a vida por meio do desenvolvimento técnico científico, racional, em que o humano, arrancado do imediatismo natural pela razão buscou se sobrepor à natureza, há o modelo de dominação subjetivo, a partir do qual o homem busca dominar a si mesmo por meio do pensamento, da razão (MOSÉ, 2018b). Porém, a Psicanálise *colocou em xeque* essa pretensão ao apontar o inconsciente como uma esfera da vida humana incapaz de ser subordinada à razão, conforme destacado por Cavalcante (2015).

A modernidade não cumpriu a sua *promessa* de felicidade. Não vivemos mais na modernidade, conforme Viviane Mosé (2018b). Ao contrário, o período produziu, através da razão, meios de violência absolutamente mais cruéis. Cita Foucault ao destacar que existe racionalidade nas formas mais violentas: “[...] o mais perigoso na violência é sua racionalidade”

²³ Quando utilizamos o termo “homem” estamos nos referindo ao ser humano de uma forma geral. Trata-se de uma linguagem baseada em um consenso de cunho machista, sendo evitado a utilização do mesmo na maior parte deste trabalho. Porém, nem sempre é possível escapar às convenções da linguagem. Por mais que se dediquem esforços no intuito de não reproduzir esse tipo de linguagem, algumas vezes é necessário para facilitar a compreensão.

(p. 29). O fim da violência foi prometido nesse período, o que, de fato, não ocorreu. Em pleno século XXI assistimos *bestializados* ao extermínio diário de pessoas LGBTs, movido pelo ódio, em parte fundamentado por princípios morais cristãos em prol da família e dos bons costumes.

A modernidade se constituiu a partir da inteligência humana em detrimento de Deus. O paraíso, nesse contexto, encontra-se no mundo palpável, não mais no cosmos, como era até o período anterior. A *Morte de Deus* apontada por Nietzsche se deve à crença ilimitada na razão, tendo como agente o homem, momento em que a humanidade passou a depender da ciência e não mais do divino. O homem racional, subjetivo, sufocou o homem de afeto. A razão controla o campo das emoções. Como já dito, a psicanálise desmontou, em parte, essa crença. Nietzsche aponta que agora temos fé na ciência, não mais em Deus. O Cristianismo é fundamentado na ideia de sofrimento, de culpa. Na modernidade, o julgamento dividido vai ser substituído pelo humano. O outro mundo que a modernidade promete é o futuro, que, graças ao desenvolvimento científico, não terá dor e sofrimento. Promessa essa jamais cumprida (MOSÉ, 2018b).

O complexo sistema de violências múltiplas instaurado na atualidade, embora não mate diretamente os sujeitos, causa a sua autodestruição, sua morte em vida, com a acentuação da depressão. A filósofa destaca que Foucault não critica a razão, mas o uso que fizemos dela. Tornamo-nos uma sociedade medicada e suicida. O suicídio é a segunda maior causa de morte entre jovens dos Estados Unidos, ocupando no Brasil a terceira posição, mesmo esse sendo considerado um país feliz.

Apesar de todo o avanço científico conquistado ao longo dos séculos, sobretudo a partir da modernidade, o que permitiu o transplante de órgãos, a fertilização assistida e a construção consciente do *corpo transexual*, a filósofa aponta que o número de suicídios cresceu significativamente entre os jovens, o que constata que o projeto civilizatório moderno *falhou*, pois o suicídio da juventude sinaliza que ela não quer viver nessa sociedade, apesar do desenvolvimento econômico e científico traduzido como *bem-estar* social. Essa negação da vida, sua falta de valor, é o que Nietzsche chamou de *niilismo*.

A luta para fugir do sofrimento fez surgir um homem fraco, imerso em um mundo de ilusões. A ideia de felicidade rege a vida contemporânea, permeada por um consumismo predatório. Estamos em constante negação diante do sofrimento. Em Nietzsche, segundo Mosé (2018b), a cultura é definida de acordo a forma como lidamos com o sofrimento. As civilizações vêm ao longo dos séculos buscando e desenvolvendo estratégias para evitarmos, fugirmos ou esquecermos o sofrimento, vivendo em um mundo de ilusões. Tanto a ideia do paraíso eterno

oferecido pela religião, como a longevidade e cura de todos os males pela ciência, são ilusões criadas, as quais acreditamos evitar todo o sofrimento. Trata-se da visão racionalista de tornar o mundo um lugar melhor.

Nossa dor virou lucro e é preciso ter dinheiro para curar as doenças. Ter acompanhamento psicológico, em momentos de dor, não custa barato. Reconstituir o próprio corpo quando se há inadequação de gênero, no caso das pessoas transexuais, necessita de um alto investimento financeiro. “O ser humano é um ser com uma imensa capacidade de sentir e uma limitada capacidade de elaborar o que sente” (MOSÉ, 2018b, p. 34). Por isso, muitos jovens praticam a automutilação, buscando, através da dor, formas de sentir a vida, já que fomos levados a esquecer o sofrimento.

Nesse sentido, Freud (1974) aponta que ao optarmos pela vida em sociedade, deixando para trás a existência no meio natural, passamos a conter nossos instintos, relegando ao esquecendo as satisfações da realização pessoal, uma vez que “[...] o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (p. 158). O psicanalista salienta que as instituições educativas, como a escola, acabam por não preparar os sujeitos para vivenciar os desafios da vida, pois os sentimentos e emoções humanas são ocultadas, disfarçadas e contidas desde a mais tenra idade.

Na escola, Sayão (2011) aponta para uma crise que tem como ponto central a relação entre família e escola. Os pais acabam transferindo suas funções educativas, de forma integral, para os professores, os quais não possuem formação, tampouco habilitação, para lidar com filhos. Nesse contexto, a família contemporânea é criada, mas não há tempo para cuidá-la. Os pais deixam os seus filhos aos cuidados dos especialistas.

A escola de tempo integral no Brasil, via de regra, funciona como espaço de extensão da educação familiar, pois os pais passam a maior parte do dia trabalhando. Em linhas gerais, Mosé (2018b) afirma que terceirizamos a vida. Como não temos tempo para cuidar da mesma, pagamos outras pessoas para tal fim. “Vivemos não apenas uma exaustão ambiental, mas uma exaustão humana” (p. 33).

O que se pretende esclarecer com essa discussão é que a ciência deve ter preservada a sua autonomia sem interferências de concepções de cunho religiosas. A modernidade não acabou com a religião, uma vez que os princípios desta persistem até os dias atuais. Não defendemos isso. Concordamos com a concepção de ciência independente de religião. Somos cristãos, por exemplo, não institucionais, não negamos, assim, as influências espirituais, no entanto, não há espaço para as mesmas em decisões políticas de cunho moral. Mas,

compreendemos que a ciência pode contribuir para o enfrentamento de preconceitos e estigmas sociais, tais como o racismo e a homofobia, embora noutros momentos da história tenha reforçado tais práticas.

Nesse sentido, Ramos (2003) cita a teoria da raça, discutida no livro *Raça e Assimilação*²⁴, de Oliveira Vianna, como explicação para a problemática social. Trata-se de uma abordagem racista sob o cunho científico, publicada em 1932, na qual Vianna apresenta diferenças raciais e suas repercussões na questão da imigração. Faz referências à superioridade racial germânica como força motriz para a consolidação do discurso contrário, no qual todos somos iguais, não existindo diferenças biológicas. Assim, questiona que não faria sentido a teoria do *igualitarismo*, sendo que há pesquisas no campo da biologia que visam comprovar ou acentuar as diferenças de raça entre os diferentes sujeitos.

Ramos questiona a importância atribuída por Vianna aos *estudos das raças*, que concebe os defensores da *tese igualitária* como *doutrinadores reacionários*, apontando as Américas como *locus* privilegiado de experimentação racial, uma vez que diferentes povos, entre europeus e africanos, entrecruzaram-se, não sendo possível, até então, prever os resultados dessa mestiçagem. A análise de Ramos da obra em questão sinaliza um descontentamento do autor em relação ao abandono dos *estudos das raças* no Brasil. Não podemos realizar juízos morais em torno da discussão, uma vez que o debate estava inserido numa circulação de ideias da época, no início do século XX. Mas, tomemos como exemplo de como a ciência também reforçou, durante décadas, ideias racistas.

Em relação à comunidade LGBT, durante muito tempo, os sujeitos foram relegados à patologia. Na década de 1970 foi difundido o discurso de que a AIDS seria uma doença da homossexualidade, exclusivamente. Anos depois, houve um grande avanço em pesquisas que evidenciaram que o HIV não possuía gênero ou orientação sexual, embora a ciência tenha enquadrado os LGBTs no famoso e estigmático *grupo de risco* em relação à doença. Desde então, o discurso científico tem travado uma *luta* incessante contra o vírus. Até hoje, mais de 40 anos após a descoberta, o *mundo assiste* ao embate em torno da *cura* da doença. Apesar da medicina ter prometido uma sexualidade *sã* (FOUCAULT, 2011), não chegamos, ainda, a esse efeito em se tratando de doenças como a AIDS e o câncer.

Boechat (2017) destaca que houve um tempo, antes da epidemia da AIDS na década de 1970, que a doença circulava na sociedade sem que fosse percebida. No entanto, somente a

²⁴ Ver em: OLIVEIRA VIANA, Francisco José. *Raça e Assimilação*. 2ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série V. Brasileira.

partir do aumento dos números da patologia no mundo a ciência passou a se dedicar com mais ênfase ao tratamento numa busca constante pela cura. Facilmente foi associada ao estilo de vida LGBT. Posteriormente, quando descoberto os primeiros casos em pessoas heterossexuais, formou-se uma *complexa teia epidêmica*. No início, conhecia-se pouco sobre a enfermidade. O vírus HIV, por exemplo, responsável pela transmissão, só foi *descoberto* em meados da década de 1980.

A comunidade LGBT foi, de certa forma, responsabilizada pela disseminação da enfermidade, devido à crença de que possuíam um comportamento de risco. O pesquisador cita uma reportagem do jornal *A Folha de São Paulo*, veiculada no dia 1º de março de 1987, em que policiais, sob a operação *Tarântula*, buscaram prender, na Cidade de São Paulo, travestis que trabalhavam como prostitutas, espantando seus clientes, com fins a evitar a disseminação do vírus. As travestis responderiam por *crime de contágio venéreo*. Um forte discurso de cunho moralista foi empregado, apontando como caminho para prevenção da doença a abstinência sexual até o casamento. Nunca o sexo esteve tão em evidência no século XX como nos anos 1980 com o poder dos discursos sobre a AIDS. O sexo assume uma roupagem de *risco de vida*.

Não é objetivo se deter à história da AIDS, mas apresentar suas relações com a discussão em relação à conjuntura política e social da atualidade, atravessada pela questão moral. Todo esse quadro acaba por *desaguar* na ideia que construímos em torno da imagem da população LGBTQIA+. A doença tem um impacto sobre a forma como a cultura LGBT QIA+ é concebida. Por isso, interessou a este estudo falar mais sobre esse impacto do que sobre a doença em si.

A perspectiva comparada (CAVALCANTE, 2008), enquanto recurso metodológico de análise, permite-nos realizar aproximações e distanciamentos sobre um mesmo fenômeno em diferentes tempos históricos e espaços sociais, buscando não somente destacar diferenças e semelhanças, mas, sobretudo, identificar o que é singular em cada *objeto*, visando perceber fricções, avanços e retrocessos, sob múltiplos enfoques.

Esses eventos envolvendo política, religião, aborto, educação e doenças, dentre outras questões, remete-nos à nossa história enquanto nação, a qual foi marcada, desde o início, por um complexo sistema de dominação, aculturação e moralismo religioso, tendo na educação um dos principais fatores que consolidaram o processo de colonização. Retomando a nossa história, é possível realizar aproximações com o presente em busca de compreensão.

Nesse sentido, Ricoeur (1968) destaca que a atividade do historiador não se restringe a realizar a síntese, e sim a análise do passado, não no intuito de resolvê-lo, mas de

recompô-lo, realizando um encadeamento de sentido, buscando perceber, para compreender, as séries de fenômenos: “[...] só existe história porque certos fenômenos continuam [...]. Só existe síntese histórica porque a história é, antes de tudo, uma análise, e não uma coincidência emocional” (p. 26). A análise se torna fundamental, embora não seja possível a compreensão absoluta do passado e sim *sínteses analíticas*.

Existe no fazer histórico, continua, tanto um desejo de explicação como de encontro do historiador com o passado. Essa relação, permeada de subjetividade, propicia a compreensão ou aproximação com os valores do passado: “O momento em que a subjetividade do historiador assume relevo digno de nota é aquele em que, superada toda a cronologia crítica, faz a história surgir os calores da vida dos homens de outrora” (RICOEUR, 1968, p. 32).

No entanto, essa subjetividade não está à mercê das convicções pessoais do historiador, embora dependa de suas escolhas pessoais, de seus métodos, de seus recortes. A sua obra não é algo pronto e acabado, tem o fim no leitor, o qual, dotado de subjetividade, termina o trabalho do historiador. Partindo da perspectiva de Ricoeur acerca das relações entre o fazer histórico e a subjetividade do historiador enquanto que orientadora da narrativa, sem perder a objetividade da análise, reitero a importância do nosso lugar de fala diante da problemática discutida até aqui: o de pedagogo e historiador que se debruçam sobre temas relacionados à educação, portanto, história e cultura brasileiras.

A essa altura do texto, o leitor pode ter sido levado a esquecer o tema principal do presente estudo: *práticas pedagógicas de professoras transexuais/travestis no Ceará*. A princípio, em uma análise rasa, pode surgir a dúvida: o que estamos discutindo mesmo? Por que falar sobre política, religião, ciência, educação, colonização, história, etc.? A história se dá como um *continuum*, em que inúmeros fatores incidem sobre um mesmo fenômeno, numa teia de relações.

Não seria possível discorrer sobre *práticas pedagógicas de professoras transexuais/travestis* sem contextualizar o espaço onde essas professoras estão histórica e sociologicamente localizadas: uma sociedade colonial, que se erigiu sobre os pilares do patriarcado, relegando as manifestações do feminino à segundo plano, ao mesmo tempo em que a tradição moral cristã regula, há séculos, a sexualidade dos sujeitos.

Nessa discussão não há uma posição binária entre inúmeros assuntos abordados. Caminhamos a partir de uma compreensão geral da sexualidade e suas múltiplas manifestações, uma vez que, como já dito, a sexualidade incide sobre várias instâncias (econômica, sexual, política, ideológica, poder-saber, gênero, identidade, patologia, etc.).

5 TRANSEXUALIDADE/TRAVESTILIDADE PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: OS SUJEITOS RESSIGNIFICAM SUAS IDENTIDADES

Nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade.
(BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Jorge e Travassados (2018) informam que os primeiros casos correlatos ao que hoje conhecemos como transexualidade/travestilidade nos remontam ao século V a.C., com os relatos de Hipócrates e Heródoto, com a narrativa dos povos dos citas. A *doença dos citas*, ou *doença feminina*, acometeu os soldados da cidade de Cita que atacaram o templo de Afrodite no Egito. A deusa lhes castigou retirando a potência sexual, suas virilidades. Os ex-soldados passaram, então, a assumir vestimentas e comportamentos femininos. Tratava-se de uma maldição divina, ampliando-se os seus efeitos por gerações. Eram conhecidos como *anarieus*, e o povo da cidade onde viviam os reverenciavam, sob a égide do medo.

Nesse relato, tem-se a masculinidade como referência, relegando o feminino à concepção de castigo. Dualidade essa que atravessa a nossa história, em que as sexualidades e identidades femininas são tratadas sob o manto da inferioridade e incompreensão. Nesse jogo do masculino *versus* o feminino existe uma fronteira secular, caracterizada fortemente por padrões e estereótipos culturais que vêm demarcando, ao longo do tempo, duas únicas formas de ser: o masculino e o feminino, o homem e a mulher, senda esta, a grosso modo, serva daquele. Qualquer manifestação da sexualidade e de gênero que se distancie desse lugar-comum sofrerá interdições, será duramente perseguida e, até mesmo, exterminada (em muitos casos). É isso que a história tem nos mostrado, em um *continuum* até os dias atuais. Essa é a questão central das discussões de gênero, da história das mulheres, das pessoas LGBTQIA+, etc.

Em outros trabalhos realizados (MEDEIROS, 2012; 2017) discuti, com mais profundidade, as relações de gênero, sexualidade e o antagonismo entre o feminino e o masculino, tendo como *linha de horizonte* a educação, sobretudo a escola e a formação docente. Aqui, nesta pesquisa, parto dessa discussão realizada anteriormente, a qual nutre as ideias presentes neste texto, como uma espécie de eclipse, em que há supressão de um termo ou discussão, no entanto, os mesmos permanecem ali, implícitos, subsidiando esta nova discussão. Retomá-los com afincos seria redundância, sendo que o leitor pode acessar tais estudos antes, durante ou após a leitura desta tese. É importante fazer esse destaque porque, em alguns

momentos, pode parecer haver lacunas acerca dessa discussão (masculino X feminino), no entanto, tal debate está elíptico, ou seja, não está explícito, mas está presente.

Assim, esta tese parte de estudos anteriores, trata-se de um *continuum*, uma forma delicada e mais desafiadora de prosseguir com as discussões iniciadas outrora, acerca das diferentes formas de ser homem e de ser mulher, sem estereótipos. A transexualidade/travestilidade rompe aquela fronteira, os estereótipos, ressignificando a masculinidade e feminilidade, não partindo do sexo biológico, questão essa já bastante discutida por autoras como Butler (2010), Neri (2005) e Scott (2013), assim como Beauvoir (1980), ao afirmar que nenhuma mulher será condenada ao destino biológico, seja o de ser mãe, seja o de permanecer mulher, afinal, não se nasce mulher. A mulheridade (masculino), em oposição à virilidade masculina, termo cunhado por Dejours (*apud* DORNA; MUNIZ, 2020), é uma construção social. Portanto, para início de conversa, a questão biológica, *o sexo dos bebês*, não está em discussão neste trabalho.

Ainda sobre o relato acerca dos *anarieus*, trazido por Jorge e Travassados (2018), há inúmeros outros relatos como esse acerca da história da transexualidade/travestilidade, sempre resgatando uma linha de sofrimento, violência e incompreensão, com termos estigmatizantes, mesmo quando a intenção da narrativa não é essa. Exemplo disso é a pesquisa de Moreira e Marcos (2019), em que os autores resgatam exemplos de pessoas transexuais ao longo da história, partindo da mitologia, que, embora curiosas algumas analogias, a narrativa siga por caminhos confusos, casos isolados, marcos de pessoas trans, sempre envoltas de uma trama de incompreensão. Aqui não estou julgando a pesquisa dos referidos autores, até porque eles narram fatos históricos, trajetórias, sem juízo de valor. No entanto, esse não é o tom da presente pesquisa.

Embora tenha aberto este capítulo com uma narrativa histórica acerca dos *anarieus*, criando no leitor a expectativa de que apresentaria um percurso historiográfico acerca do tema, mesmo que em perspectiva genealógica (não linear), não é intuito desta pesquisa fazê-lo, e sim discutir o assunto junto com os sujeitos entrevistados: pessoas transexuais e travestis, tendo como principal lócus a escola.

Dessa forma, ao longo da história, a transexualidade/travestilidade protagonizou um *freak show* no palco da sexualidade, o que ainda podemos observar na atualidade. Em relação ao que seria um *freak show*, Souza (2013) destaca que a partir do século XVIII alguns países da Europa cultivaram um espetáculo no mínimo estranho: pessoas que escapavam ao padrão corporal, os ditos *estranhos*, protagonizavam um bizarro *show* de horrores, o conhecido

freak show. O público lotava as casas de espetáculo para assistir às performances daqueles sujeitos. A curiosidade em torno dos corpos desconfigurados era saciada durante as apresentações. Trata-se de um entretenimento que possuía na ridicularização do ser humano a sua condição *sine qua non*.

Souza (2013) salienta que aqueles corpos, cujos donos eram considerados monstros, com o tempo, passam a ser ressignificados, figurando entre as construções plásticas de diversos artistas. Trata-se de uma ressignificação do *monstro*. Souza (2013) cita Bogdan²⁵ ao enfatizar que, epistemologicamente, o *monstro* significa um ser perigoso que se anuncia dotado de simbolismos relacionados ao mal, ao maligno. Apresenta Kapper²⁶ ao destacar a construção social que perpassa a ideia de *monstro*, um ser o qual não estamos acostumados, variando de acordo com os tempos históricos e espaços sociais, sendo definido a partir da norma vigente.

Na atualidade, podemos destacar o sujeito transexual/travesti como o *monstro ou as bruxas da Idade Média*, para muitos. A circulação de ideias em torno do *universo transexual/travesti*, limitadas à prostituição, mercado da beleza, cirurgias plásticas e, até mesmo, ao crime, são estereótipos que materializam os *quadros de guerra*²⁷ nos quais a transexualidade/travestilidade está inserida. Apesar do campo social mais amplo apresentar sinais que caracterizam essas pessoas como *aberrações do freak show*, pesquisas acadêmicas têm contribuído para ampliar as compreensões em torno desses sujeitos, mas, acima de tudo, tais pessoas têm, cada vez mais, conquistado diferentes espaços que outrora não eram ocupados pelas mesmas.

Conforme aponta Gomes Filho (2017), os estudos transexuais/travestis vêm ganhando destaque, sob múltiplos enfoques, em diversas áreas do conhecimento, embora no campo educacional ainda apresente um limitado número. Em uma consulta ao *site* da Biblioteca Universitária da UFC²⁸, por exemplo, utilizando os descritores *travesti/travestis* e *transexual/transexualidade*, no recorte temporal de 2000 a 2020, encontramos apenas duas pesquisas desenvolvidas nessa universidade relacionadas à presença de pessoas transexuais/travestis no campo educacional, são os trabalhos de Andrade (2012) e Gomes Filho (2017). Os demais estudos giram em torno dos seguintes temas: performance, aspectos

²⁵ Ver: BOGDAN, Robert. *Freak Show: presenting human oddities for amusement and profit*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1988.

²⁶ Ver: KAPPLER, Claude. *Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: M. Fontes, 1994.

²⁷ Em alusão ao livro “Quadros de guerra”, de Judith Butler (2015).

²⁸ Disponível em: <https://pergamum.ufc.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 26 dez. 2021.

psicológicos e jurídicos, sistema prisional, prevenção de doenças, HIV/AIDS, pornografia, prostituição, migração e deslocamento.

As pesquisas realizadas em torno do *universo transexual/travesti*, de uma forma geral, buscam compreender os grupos de pessoas que, durante muito tempo, figuravam apenas nas ruas, sob o manto da prostituição. Os estudos contribuem para a elucidação desses sujeitos para além dos estereótipos. Mesmo quando pesquisas abordam a questão da prostituição, é possível perceber análises singulares sobre suas personalidades e subjetividades. Em outras palavras, é como se os(as) autores(as) em questão apresentassem o sujeito que há por trás da prostituta, a militância exercida nos sistemas de saúde, judiciário e, no caso de Andrade (2012) e Gomes Filho (2017), educacional. O que os dois trabalhos têm em comum é apresentar a escola como um ambiente hostil, segregador e violento em relação à presença transexual/travesti.

Gomes Filho (2017) desenvolveu uma pesquisa para dissertação de mestrado em educação sobre as experiências educacionais, no âmbito da educação básica, de travestis em duas cidades do estado do Ceará permeadas de religiosidade: cidades de Juazeiro do Norte de Canindé. Abordou a relação entre currículo e LGBTQIA+fobia na escola contemporânea, destacando a instituição como espaço de disputas políticas e sexuais. Os resultados apontam que os processos de escolarização das entrevistadas foram marcados por um *corpo masculino*, uma vez que durante o período escolar elas não tinham realizado *transformações* corporais (fato comum), o que implicou uma estada escolar menos carregada de preconceitos do que se tivessem realizado as transições de gênero, porém, não menos conflituosa.

Andrade (2012) apresenta um estudo no qual investigou a presença de alunas travestis em escolas no estado do Ceará. Os resultados da tese de doutorado em educação apontam para um cenário de violência e exclusão. Através da negação, as alunas transexuais/travestis são levadas a abandonarem a instituição educativa, pois são indesejadas. Evidencia dados importantes a respeito dessa população na escola, tais como diferenças no quantitativo entre as alunas travestis matriculadas nas instituições e as que, de fato, frequentam o ambiente escolar. Assim, percebe-se que a evasão dessas alunas é uma realidade que parece ser ignorada ou naturalizada pelas políticas públicas educacionais, uma vez que, sob o discurso estigmatizante de que abandonaram a escola devido a escolhas pessoais, mascara-se a falta de preparo das instituições educativas em lidarem com as diversidades, sobretudo com a travestilidade/transexualidade.

A pesquisa da professora evidencia, também, um despreparo em lidar com o universo transexual/travesti por parte dos profissionais da educação. Através de um mapeamento, foi possível visualizar que, dos 184 municípios do estado do Ceará, no ano de 2012, apenas 25 possuíam matrículas de alunas travestis. Andrade (2012) salienta que o baixo número de matrículas não significa que tais cidades não possuam sujeitos transgêneros, mas que os mesmos não têm acesso à escola. Uma de suas grandes contribuições para as discussões da travestilidade no Ceará e, até mesmo, no Brasil, foi a constatação de que a escola possui elementos que asseguram a evasão desses(as) alunos(as), tais como: a instituição, além de não permitir o acesso ao banheiro feminino às alunas em questão, os(as) profissionais não respeitam a utilização do nome social, além do silenciamento da cultura LGBTQIA+ no currículo e no projeto político pedagógico, o que gera violência e exclusão.

Os termos *trans*, *universo trans*, *travesti* e *transexual* são utilizados neste trabalho como sinônimos, conforme relato de alguns(as) entrevistados(as). Considero importante destacar o assunto de forma mais ampla para não o limitarmos epistemologicamente. Assim, foi necessário realizar uma discussão sobre o *universo trans*, pois existe uma tentativa, sempre frustrada, de conceituar ao máximo *travestilidade* e *transexualidade*. Através dessa concepção moderna de ciência, podemos incorrer no risco do engessamento, de enquadrar os sujeitos em conceitos fechados, embora algumas pessoas tenham a necessidade de compreender tal conceito. As palavras, por meio da linguagem, não podem acomodar o mundo, embora sejamos fruto de uma tradição, a qual é limitadora.

Nesse sentido, Viviane Mosé (2018a) destaca que a linguagem reduz a diversidade do comportamento humano ao padronizar e reduzir o campo de atuação do sujeito. Exemplo disso é o machismo que há em certas normas gramaticais, que prima pelo gênero masculino. Quando se questiona tais regras, alguém pode dizer: *é uma convenção*. É preciso conceber que quando há convenções, algum grupo prevaleceu em detrimento de outro. Os signos linguísticos e suas convenções não comportam a complexidade da vida social, pois esta, ao contrário dos signos, é móvel. Aponta que é preciso desconfiar dessa linguagem visando a desconstrução.

O ser humano nasce como artista do verbo, em que a linguagem cria signos que viram verdade, as quais são ficções humanas, segundo a autora. Existe uma fundamentação moral da gramática. Criou-se a crença de que a partir da linguagem seria possível conhecer a verdade sobre as coisas. Todo o conhecimento resulta do mundo das ficções criado pela linguagem. O mundo dos signos é estável, ao contrário da vida, que é mutável. O problema está em acreditar que essa ficção explica a realidade, sendo a única via de acesso à verdade.

“Somente o ódio contra a vida pode ser capaz de atribuir ao mundo imaginário das ficções o valor de verdade” (MOSÉ, 2018a, p. 45). Assim, a verdade seria a negação vida.

A partir das palavras, acreditou-se conhecer o segredo das coisas. De acordo com a crítica nietzscheana sobre as ficções, o problema não está nelas em si, mas em tomá-las como verdade absoluta. Os signos se constituíram enquanto ficções para ampliar e consolidar o domínio do ser humano. Sobre a linguagem, a crítica se dá a partir da relação metafísica que o homem estabeleceu com a mesma. Por isso, o cristianismo atravessou o tempo, devido à relação metafísica do homem com a linguagem. Esta, ao permitir o agrupamento, a reunião, propiciou a sobrevivência humana, sua longevidade. O desenvolvimento da consciência e da linguagem *andam* lado a lado, numa relação simbiótica, configurando-se o que o Nietzsche denominou de *metafísica*, “[...] esta vontade de duração e verdade que se identifica com a própria cultura” (MOSÉ, 2018a, p. 52).

A autora destaca que o caminho para transvalorização dos valores em Nietzsche passa pela desconstrução da linguagem, pois foi a mesma que construiu os valores. Chama a atenção para o fato de que só é possível fazer uma genealogia a partir de uma genealogia da linguagem, sendo a sua crítica um ponto central quando se pretende realizar qualquer tipo de genealogia. Na luta contra os valores, a linguagem é a via de acesso rumo à transvalorização. Importante destacar que esta se refere à moral cristã, que faz o homem nascer culpado, mesmo após a *morte de Deus*. Trata-se da busca por uma linguagem afirmativa, que ainda não foi inventada, a qual é trajeto de acesso à transvalorização. É preciso desautorizar a linguagem para transvalorizar os valores. A filósofa propõe a superação dos antigos signos e a criação de novos em oposição à inércia da identidade.

Considero que não seja possível escapar às limitações da linguagem. No entanto, por meio da reflexão, é possível repensar a forma como a utilizamos. Em uma pesquisa como esta, que aborda o universo transexual, existe uma ânsia por parte do leitor em compreender os significados mesmo, a partir de conceituações a miúdo sobre tema. Como proposta, lanço o desafio de que a compreensão em torno da transexualidade será alcançada ao longo do trabalho, quando os sujeitos falam sobre si, sobre suas identidades. O conceito de transexualidade surge a partir de suas falas, do real, as quais foram utilizadas como fonte viva e que dialoga, segundo os princípios da História Oral, conforme Jucá (2014).

Nesse sentido, Mosé (2018a) aponta que o conceito surge a partir da identificação de algo identificado, sendo uma simplificação, portanto, redução. Por meio de escolhas, atribuímos valor. Esse valor impresso no conceito é a identidade. Quando conceituamos

estamos atribuindo identidade a algo móvel, forjando uma unidade que, de fato, não existe. É partir dessa ideia de conceito nietzscheano que optei por não detalhar conceitualmente a transexualidade e as diferentes manifestações do gênero para não incorrer no risco de limitar tal universo.

A modernidade apresentou um modelo sólido de identidade, com referências bem localizadas em relação a diferentes grupos e expressões da natureza humana, como a sexualidade, a política e as questões étnico-raciais, segundo Hall (2014). Possuíamos uma *paisagem cultural* mais delimitada, sem muito trânsito. A pós-modernidade causou um *deslocamento do sujeito*, uma *descentração* do indivíduo não só em relação às suas questões internas, de ordem pessoal, mas enquanto membro de um grupo histórico, geográfico e cultural. Esse novo arranjo, móvel, polimorfo, fez surgir a *crise de identidade* do sujeito.

Hall (2014) destaca três concepções históricas de identidade. A primeira diz respeito ao *sujeito do Iluminismo*, centrado, voltado para si, tendo na imutabilidade um traço comum ao longo de sua vida. Já a identidade do *sujeito sociológico* se caracteriza pela complexidade da sociedade moderna, dependendo do contato direto com o outro. É partir da dependência da relação com outro que a identidade é desenvolvida. A mobilidade, dotada de plasticidade, é o que vai configurar o *sujeito pós-moderno*, em constante transformação, sendo influenciado e monitorado pelo complexo sistema social que o cerca.

O processo de globalização e a interdependência econômica entre diferentes regiões do mundo provoca uma efemeridade nas identidades culturais, causando um *colapso identitário*, fragmentando-as, fazendo-as flutuar. Nesse contexto, a identidade perde a *âncora* que a ligava ao solo comum da pátria, da região, do tempo histórico, desvinculando-se das tradições, culminando no processo que Hall (2014) classificou como *homogeneização cultural*.

Em contrapartida a essa tentativa de padronização da cultura e identidades, há a acentuação da diferença, o local emerge como foco de interesse, ao mesmo tempo em que se considera o global. A adaptação surge como uma necessidade do sujeito pós-moderno em relação às incertezas do contemporâneo. Tudo isso impacta na forma como concebemos nós mesmos, destaca.

Assim, a discussão proposta pelo autor aponta para uma compreensão de identidade complexa, aberta, exposta às influências do movimento histórico e cultural. A ideia moderna de identidade fixa, estática, é destacada como uma fantasia, uma pretensão não alcançada, pois “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades

possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente” (HALL, 2014, p. 12).

É nesse cenário de *plasticidade identitária* e cultural que a transexualidade se insere. A tarefa de apresentar um conceito fechado do termo, *a priori*, torna-se falida, tendo em vista a complexidade subjetiva dos sujeitos envolvidos. A palavra *transexualidade* não está presente em todos os dicionários de língua portuguesa, e, quando a encontramos, as definições são limitadas ao campo biológico. Apresento a seguir alguns exemplos do conceito presente em alguns dos principais dicionários.

O primeiro, datado da década de 1980, é o Dicionário Aurélio (HOLANDA, 1986), com a verbete *transexualismo*, indicando, além do esforço em se *submeter* a procedimentos cirúrgicos para *mudança de sexo*, o “[...] desejo que leva o indivíduo (geralmente homem) a querer pertencer ao sexo oposto [...]” (p. 1700, grifo nosso). Levando-se em consideração mais de três décadas desde a sua publicação, é “compreensível” a limitação do conceito, a começar pela presença do sufixo *ismo* presente na nomenclatura, caracterizando a transexualidade como patologia.

Em uma edição mais recente, o Dicionário UNESP do Português Contemporâneo (BORBA, 2011), o termo aparece em três verbetes: 1) *transsexual*: enfatizando que caracteriza o sujeito que adquire o comportamento do sexo oposto, *submetendo-se* a intervenções cirúrgicas; 2) *transexualidade*: pessoas pertencentes a um determinado sexo, mas que se comportam sexualmente como que do outro sexo; 3) *transexualismo*: segue a mesma definição do dicionário Aurélio (HOLANDA, 1986), em consonância com as duas verbetes destacadas anteriormente neste parágrafo.

No terceiro dicionário consultado, temos o de Bechara (2011), o qual também apresenta três definições: 1) *transsexual*: mudança de sexo e/ou que assume característica do sexo oposto; 2) *transexualidade*: o mesmo que transexual; 3) *transexualismo*: “Convicção de fazer parte do sexo oposto, razão pela qual o indivíduo imita os maneirismos do outro sexo e chega a submeter-se a operações cirúrgicas para mudar sua sexualidade” (p. 830, grifo nosso).

Por fim, temos o dicionário *Houaiss*²⁹, que apresenta conceitos que se coadunam com as citados anteriormente: “sentimento inadaptação ao sexo com que nasceu, associado ao desejo intenso de adquirir as características físicas do sexo oposto” “que ou quem se submeteu a um tratamento hormonal e cirúrgico para adquirir as características físicas do sexo oposto”; “que visa alterar os traços sexuais externos de um indivíduo, tornando-os semelhantes aos do

²⁹ Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2022.

sexo oposto”. Esse dicionário, assim como os anteriores, utiliza o termo *transexualismo*, com o sufixo *ismo*, enfatizando a questão patológica.

Os quatro dicionários, que figuram entre os principais da língua portuguesa no Brasil, ao tratar da transexualidade, têm em comum um enfoque no biológico, destacando a ideia de *mudança de sexo*, de imitação do sexo oposto, apresentando a palavra *submeter* em suas definições relacionadas a procedimentos cirúrgicos, que significa submissão e assujeitamento. De uma forma geral, nesses conceitos, os sujeitos transexuais são concebidos como, unicamente, do ponto de vista biológico, tendo na cirurgia plástica o caminho para a readequação corporal, sem menção a questões identitárias. Quando se busca o significado da palavra *heterossexualidade* há referências a relações com o outro sexo, descolando o conceito da questão biológica.

Essas terminologias não comportam a multiplicidade e complexidade das identidades apresentadas pelas pessoas transexuais. Não faz sentido limitá-las a partir de conceitos criados por pessoas que não são transexuais. Aliás, considero que seja um ato de delicadeza e respeito desta pesquisa não enquadrar os sujeitos em conceitos fechados, o que segue em consonância com as militâncias dos mesmos, que, em linhas gerais, defendem a ideia de que somente as pessoas trans têm o direito de explicarem a transexualidade. Não existe um consenso conceitual em torno do assunto, pois são compreensões móveis e recentes, fruto, também, do que Hall (2014) considerou *identidades possíveis*.

Diante do exposto, reitero a opção em não apresentar, *a priori*, um conceito delimitado de transexualidade, o que será realizado a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, partindo da autoidentificação deles como transexuais/travestis. Butler (2016) aponta para a urgência em conceber tais identidades de forma autônoma, como uma autodeterminação, em que o reconhecimento parte da subjetividade do próprio sujeito, evitando, com isso, prescrições e/ou conceitos fechados de ordem jurídica, médica e psiquiátrica.

O caso da questão trans, com pessoas que não aceitam ou que não buscam entender determinadas terminologias, validando e justificando, com isso, o seu preconceito (*eu não sei como me reportar a tais pessoas, por isso eu utilizo os pronomes errados ou palavras estigmatizantes*), ilustra bem aquela ideia trazida por Viviane Mosé, de que a linguagem reduz a diversidade do comportamento humano. *Ora, eu sou o que o conceito diz que sou!* Enquanto seres humanos, estamos para além dos conceitos. É certo que as terminologias são importantes, é preciso sempre estarmos conhecendo-as. No entanto, isso não é o bastante para o respeito.

Por exemplo, durante muito tempo, ao longo do século XX, as pessoas LGBTQIA+ eram concebidas como portadoras de patologia, com disfunção de gênero, pela ciência e pela sociedade. Daí os termos *homossexualismo*, *lesbianismo* e *transexualismo* com o sufixo *ismo* indicando patologia. Assim, de acordo com o conceito posto, com a linguagem, essas pessoas eram agredidas diariamente, inclusive pelo campo científico, pela medicina. Somente em 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS) “desvinculou a homossexualidade de doença. Retirou-se o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID) que apontava a homossexualidade como patologia, distúrbio e perversão” (GUIMARÃES; ARAS, 2014 *apud* MEDEIROS, 2017). Desde então, o sufixo *ismo* foi abolido, passando à nomenclatura *homossexualidade*.

Em relação à transexualidade, somente mais recentemente, em 2018, a ciência, através da OMS, despatologizou-a. Aqui, trago a fala de João, um dos sujeitos entrevistados:

[...] porque uma outra luta política que nós, hoje, dialogamos com o Estado, com a saúde, a saúde mental, é esse deslocamento da patologia. A OMS já decretou, no início de 2018, a despatologização da transexualidade. Então, antes, a gente vivia o CID 10 F64/0, que significa disforia de gênero. Hoje, a gente já saiu desse CID, mas muitas pessoas trans ainda se veem dentro desse contexto porque ele ainda é muito presente, muito forte, e foi uma imposição médica. Quem disse que eu era um disfórico não fui eu, foi um médico, um psiquiatra que disse isso. E isso se tornou uma verdade. Então, assim, hoje, eu também entendo que eu nunca tive disforia na minha vida, mas eu tive conflitos sociais por conta da sociedade não entender e não aceitar, e isso causar um conflito. Esse conflito é causado por essa sociedade, e que, automaticamente, vai gerando bloqueios nessas pessoas. Então, assim, nós, pessoas trans, não somos disfóricos. Disfórico é um título dado pela psiquiatria, pela biomedicina para nos enquadrar num processo de patologia. Então, eu vivi esse estranhamento social, que não é disforia, esse estranhamento social, esses conflitos sociais, também no ensino médio, na educação, na infância. Você viu que, quando eu relato essa história, você percebe que as pessoas que causaram todo o conflito foi a própria sociedade (JOÃO).

Conforme relatado por João, essa conceituação é estigmatizante. Uma outra pessoa, alheia à identidade trans, determina a mesma como uma doença. Com isso, o mundo segue tal determinação, negando a essas pessoas direitos, dignidade de ser, sem rótulos, sem estigmas. Então, nem sempre os conceitos são válidos ou absolutos, pois não representam o real, não contemplam as identidades. Outro exemplo diz respeito à sigla LGBTQIA+, que possui múltiplas variações, não existindo consenso. Essa polifonia acerca da sigla gera dúvidas em muitas pessoas, ao ponto de que elas acabam não a utilizando, ou utilizando-a com insegurança por medo de errar. Em outros casos, há críticas em torno disso, como se a comunidade LGBTQIA+ não “se decidisse” ou que “todo dia se muda essa sigla”. É válido destacar aqui

que mais importante do que um conceito ou sigla, é a compreensão do sujeito, de que existe uma diversidade humana e diferentes forma de ser e estar no mundo. No entanto, devido a essa necessidade em busca de compreensão acerca desses conceitos e sigla, a seção 4.1.2 desta pesquisa, “Dissecando a sigla LGBTQIA+”, discute o tema, sem, contudo, esgotar ou fechar o debate.

A abordagem foucaultiana nos permite compreender todas essas nomenclaturas em torno das diversidades sexuais como *espécies* da sexualidade (cis, não binário, etc.). Não importa, neste trabalho, conceituar a fundo tais epistemologias, com uma dissecação a miúdo dos termos identitários, mas sim compreendê-los como parte/sujeito/espécie que compõe a sexualidade humana, histórica, por isso polimorfa. O avanço, na contemporaneidade, consiste em que os próprios sujeitos é que criam tais epistemologias, não cabendo mais, unicamente, à ciência a sua categorização, como ocorria ao longo dos séculos XIX e XX, como citado o caso das patologizações das pessoas LGBTQIA+ e dos dicionários.

As travestis e transexuais são por si mesmas, não precisam de explicações externas, por isso elas e eles falarão de si, revelando-se. Os seus corpos, que encantam e despertam uma curiosidade generalizada, refletem algo muito mais rico, o interno. *Consumimos* apenas o externo, valoriza-se apenas o corpo, e o corpo e a subjetividade são instâncias dicotômicas em nossa sociedade. Para os sujeitos, o corpo é identidade, todos nós temos uma relação identitária, subjetiva, relacionada à autoestima, é o que somos. Contudo, não nos limitamos ao biológico.

A tutela da sexualidade, dos corpos, deslocou-se da Igreja, passando pela ciência e agora é gerida pelo próprio sujeito, não sem interferências das instituições sociais. É certo que as instituições, de uma forma geral, ainda coparticipam do governo e do controle de si. Mas a transexualidade rompeu as barreiras da solidez paralítica homogeneizadora de uma *camisa de forças* que, durante séculos, revestiu a sexualidade humana ocidental. Aquelas nomenclaturas nos fazem pensar “[...] em uma natureza suficientemente relapsa para escarpar à lei, mas autoconsciente o bastante para ainda continuar a produzir espécies, lá mesmo onde não existe mais ordem” (FOUCAULT, 2011, p. 51).

Importante destacar que, ao utilizar o termo *universo trans*, estamos falando de travestis, transexuais e transgêneros, os quais se inserem na cultura LGBTQIA+ de uma forma geral. Benedetti (2005) utilizou essa expressão devido à complexidade de conceitos envolvendo diferentes identidades, mas, também, à necessidade de incluir sujeitos distintos no referido *universo trans*, o qual tem como marca principal a transformação e transitoriedade do gênero.

Para Bento (2006), a transexualidade estaria relacionada à identidade em meio ao conflito que atravessa as normas de gênero, distanciando-se dos conceitos prescritivos e patológicos da medicina e psiquiatria. Tendo como óptica epistemológica o *universo trans*, buscando sanar o impasse conceitual entre as diferentes identidades, esta pesquisa se apoia, também, nos estudos da *Teoria Queer*.

Para Louro (2004a), os estudos *Queer* têm como objetivo positivar práticas e identidades sexuais e de gênero que se encontram à margem histórica e socialmente, questionando o que é posto como natural, distanciando-se de uma heterossexualidade normativa e compulsória. De uma forma geral, como o próprio nome sugere, *queer* é o desviante, o esquisito, visto aqui como o desafiador que questiona o que está posto como natural, não almejando ser aceito ou tolerado. *Queer* seria “[...] um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina” (LOURO, 2004a, p. 57).

Do ponto de vista sociológico, o problema não são as mulheres e os homens trans – o que foi sinalizado por João ao dizer que é a sociedade quem causa a disforia, e não o sujeito – muito pelo contrário: a transexualidade é uma das manifestações de liberdade conquistada pelo ser humano, podendo ser concebida, metaforicamente, como o desabrochar de uma flor que durante muito tempo se encontrou enclausurada, cerceada pela aridez. Historicamente, em comparação com a heterossexualidade, a transexualidade é uma identidade de compreensão recente, geralmente, ao longo do tempo, existindo de forma clandestina e marginal (por motivos sociais). Castel (2011) destaca que a transexualidade é um reflexo de como nossas percepções históricas e sociais em torno da sexualidade e identidade de gênero mudaram ao longo dos séculos XIX e XX.

Como os sujeitos desta pesquisa se encontram sociologicamente localizados em instituições enraizadas numa sociedade que tem como um de seus fundamentos a exploração, a contenção e a opressão do humano, não seria possível negligenciar a análise sociológica. Tal cultura nos é transmitida desde a mais tenra idade. Isso não implica um sentimento de inércia e/ou determinismo sociocultural. Segundo Geertz (2008), a cultura não se configura como um poder isolado o qual incide sobre as pessoas e instituições sociais, mas um contexto no qual tais poderes estão inseridos. Esses poderes rondam e policiam os sujeitos, sobretudo as pessoas LGBTQIA+.

A transexualidade reconstrói o feminino e o masculino, transbordando a concepção binária clássica de gênero que ainda se faz presente, portanto, configura-se como um dos temas mais significativos da *Teoria Queer*. A discussão nos remete à Scott (1995), ao destacar a importância da categoria gênero para a compreensão social dos sujeitos, apontando que não podemos limitar tais estudos a determinações históricas, tendo como ponto de partida as diferenças biológicas entre os sexos. A autora sinaliza para a necessidade de centrar nossos esforços em compreender o que dá sentido a tais diferenças. Essa óptica é um guia desta pesquisa, uma vez que se busca compreender o porquê da estigmatização em torno da transexualidade, apresentando outras visões e concepções além das dos próprios sujeitos.

Na modernidade, o discurso sobre o sexo era revestido de normas médicas. Falar a verdade provocava medo e mal-estar. Talvez, por isso, a emergência da sexualidade infantil nos discursos sobre o sexo em Freud tenha causado tanto espanto no início do século XX. Poder-se-ia dizer que, no campo da sexualidade, a sexualidade infantil no início do século XX era concebida como algo novo, o chocante, soava como algo que ninguém queria ouvir ou conceber. Trata-se de algo, até hoje, incompreendido, de uma forma geral, reprimido, combatido, algo *queer*. Segundo Salich (2013), ancorada em Butler, o *queer* rejeita a definição fácil, sendo marcado pela instabilidade, é movimento e inquietação. Está o tempo todo a indagar os sujeitos e seus processos de construções identitárias. Leva-nos a questionar os limites entre a subversão e a consolidação do poder, assim como “[...] que grau de escolhas temos em relação ao modo como ‘fabricamos’ a nossa identidade” (SALICH, 2013, p. 11).

Da mesma forma, o século XXI concebe a transexualidade com tais características, com uma incompreensão. As resistências contra a transexualidade a concebem como uma ramificação *apodrecida* e dissidente da heterossexualidade normativa, por isso matrimonial. O fato de que existe uma heterossexualidade dentro do *universo trans* causa repulsa e negação, o que é alicerçado em um terreno de incompreensão, o que repercute em diversas instituições sociais, até mesmo na família.

Solomon (2013) apresenta histórias de pais que seguiram o caminho do amor em relação aos filhos transexuais, o que acarretou em maior felicidade e realização com os filhos. No entanto, narra que o preço que os pais pagam pela aceitação plena do filho é assistir ao isolamento social deste, conforme relatou um dos pais, que é militar e teve que mudar de cidade várias vezes para assegurar uma educação de qualidade e proteção à filha transexual: “O isolamento é o preço que pagamos para protege-la de um mundo que pode feri-la”, afirma Joseph (*apud* SOLOMON, 2013, p. 702).

Tal realidade ainda é rara no Brasil. Conforme relata uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa, Lili, a família é primeiro espaço de violência LGBTQIA+fóbica e de gênero vivenciado por uma travesti ou transexual, estendendo-se, posteriormente, para a escola e demais círculos sociais. Abandonar a casa da família, via expulsão, infelizmente, é uma realidade bastante comum para essa população, uma vez que não encontram apoio familiar, tampouco na escola. Assim, muitas acabam se submetendo à prostituição ou serviços informais no mercado da beleza, tendo que cuidar de si e iniciar as transformações corporais em busca de identidade. O que, no entanto, não é regra. As professoras e professores, sujeitos deste estudo, ilustram uma outra realidade que se descortina em relação às pessoas *trans*.

As pessoas LGBTQIA+, sobretudo as *trans*, transcendem as expectativas de gênero, borrando as fronteiras dos estereótipos, e essa transposição não se dá sem luta, sem afirmação, a partir da crise, suscitando, às vezes, decepções e rupturas familiares. Portanto, em se tratando do universo LGBTQIA+, a família nem sempre é um espaço privilegiado de afeto e compreensão. De uma forma geral, existe uma orfandade LGBTQIA+, sobretudo com as pessoas transexuais e travestis. Os que conseguem manter tais laços, muitas vezes, é pela via do silenciamento, da negação e autonegação.

Todos os sujeitos entrevistados destacaram a importância da família nesse processo, que é uma base sólida, que, quando se tem, os caminhos se tornam mais fáceis, inclusive o da transição de gênero. No entanto, isso ainda não é uma realidade generalizável. Muitas pessoas *trans* não têm o apoio familiar, são expulsas de casas, violentadas, não aceitas. Daí os caminhos futuros se tornam mais difíceis. A entrevistada Cláudia fez uma consideração sobre a questão: *“Tive o privilégio de ter uma família que não teve nenhum tipo de preconceito comigo, por ser uma família composta e fundada por mulheres. Nunca teve presença masculina. Então, sempre havia uma mulher lá! Mas nem todas têm a mesma sorte”* (CLÁUDIA).

De acordo com o senso realizado pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) da Prefeitura Municipal de São Paulo (G1 SÃO PAULO, 2016), divulgado em 2015, cerca de 8,9% da população que vive nas ruas da Cidade de São Paulo são LGBTQIA+. A pesquisa apontou que a família é um fator de exclusão. Expulsos de casa, essa população acaba por se submeter à mendicância ou prostituição, ficando exposta a múltiplas formas de violência.

De acordo com o Grupo Gay da Bahia, no relatório “Mortes Violentas de LBGT+ no Brasil³⁰”, em 2021, 300 pessoas LGBTQIA+ sofreram morte violenta no país, um aumento de 8% em relação ao ano anterior. O site *A Homofobia Mata*³¹ usa o termo *estatística de guerra* ao apresentar os números desse tipo de violência, que cresce a cada ano no Brasil. Geralmente, os assassinatos são carregados de crueldade, em que as pessoas *trans* têm seus corpos mutilados, desconfigurados. O pior, existe uma relativização em relação à violência contra essas pessoas, pois o discurso conservador as acusa de *culpadas* pela própria morte.

As mulheres vítimas de feminicídio também são acusadas de serem responsáveis pelas próprias mortes, uma vez que se criam as ideias de que elas não denunciam seus companheiros, retornando para casa após sessões de agressão. Porém, quem compactua com esse discurso esquece que para além da violência física, existe uma teia de violência simbólica que acaba por enclausurar tais vítimas.

A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, que se efetivou para inibir os casos de violência doméstica no Brasil, está prestes a completar 21 anos em 2022. No entanto, estamos longe de erradicarmos a violência contra as mulheres. Dados levantados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos³², através do canal de comunicação e denúncia de violências praticadas contra a mulher, o *Ligue 180*, informam que no primeiro semestre de 2018 foram registrados 79.661 casos de violência (sendo 63.116 de violência doméstica).

Em abril de 2022, o Superior Tribunal de Justiça (STJ)³³ decidiu, por unanimidade, que a Lei Maria da Penha se aplica, também, às mulheres transexuais e travestis que sofram algum tipo de violência doméstica ou familiar. Trata-se de uma decisão histórica, uma vez que se pautou na concepção de gênero, e não no sexo biológico.

O estado do Ceará apresenta o segundo maior número de assassinatos femininos do país, chegando, em 2018, a aproximadamente 8 mortes a cada 100 mil mulheres, segundo o Programa *Monitor da Violência*, desenvolvido pelo Site G1 em parceria com Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BUENO; LIMA, 2019). Os dados reforçam que a desigualdade de gênero no Brasil persiste, com 4.254 vítimas de feminicídio.

³⁰ Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

³¹ Disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com/relatorios/>. Acesso em: abril/2019.

³² Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/>. Acesso em: abril/2019.

³³ Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/porta/paginas/Comunicacao/Noticias/05042022-Lei-Maria-da-Penha-e-aplicavel-a-violencia-contra-mulher-trans--decide-Sexta-Turma.aspx>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Indo além de uma diferenciação biológica de gênero, podemos analisar esses dados de violência contra o *feminino*, o que abrange não só as mulheres, mas, também, a comunidade LGBTQIA+ como um todo. Nesse sentido, Neri (2005) apresenta uma discussão em torno do surgimento do feminino no campo científico, e destaca que, com a crise da razão, o masculino foi *posto em xeque*, fazendo surgir novos sujeitos diferentes do masculino. A ciência abre espaço para justificar o feminino como categoria a ser analisada pela razão.

O corpo da mulher foi patologizado e colocado no cenário social a partir do século XVIII. Até então, sua sexualidade lhe foi negada, sendo restrita a aspectos reprodutivos. Neri (2005) informa que Freud insere a mulher no cenário da razão ao *dar-lhes voz* por meio da psicanálise, estudando a histeria, iniciando, assim, um processo de feminização da cultura. Apesar desse destaque, a modernidade vai se esforçar para explicar que a razão está para o masculino assim como a emoção está para o feminino.

Em consonância com Neri, Foucault (2011) salienta que a produção do *poder-saber* sobre o sexo foi sedimentada a partir da histerilização do corpo da mulher, da pedagogização do sexo das crianças, da socialização das condutas de procriação, da psiquiatrização do prazer perverso, “[...] procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (FOUCAULT, 2011, p. 116). A mulher, outrora concebida em sua histeria com louca, devendo ser tratada em centros especializados de transtornos mentais, figura, na modernidade, como sujeito de voz. A sexualidade das mulheres históricas foi medicada visando à saúde da prole.

A histeria, incidindo diretamente sobre o corpo feminino (medicina dos nervos e dos vapores), contribui para o surgimento do que Foucault chamou de *política do corpo*, não mais se limitando às questões reprodutivas. O corpo está inserido numa teia articulada de produção da sexualidade, e não da repressão do sexo. O século XX apresenta mais tolerância à sexualidade matrimonial. Enquanto que no século XVIII surgem as *grandes proibições*. Exemplo disso é a diminuição dos tabus envoltos da sexualidade infantil. Aliás, a sexualidade das crianças, das mulheres e as preocupações com a demografia foram os eixos centrais que guiaram, inicialmente, a tecnologia sexual.

Foucault (2011) faz uma reação entre essa medicina dos nervos e vapores com a possessão demoníaca de mulheres no período medieval. Assim, podemos encontrar inúmeros elementos desse período presentes na modernidade, só que com outras *roupagens*. Houve um deslocamento do plano espiritual para o material, ao invés da morte e do castigo eterno, na modernidade temos o problema da vida e da doença. “A carne é transferida para o organismo” (p. 128).

Nesse caminhar, com diferentes instâncias perpassando a família e meio social mais amplo, não foram erguidas barreiras entre o sexo, o prazer e o corpo, isolando-os. Pelo contrário, a questão do prazer, cada vez mais, fundiu-se àqueles dois, imbricando-os, fazendo surgirem “[...] perpétuas espirais de poder e de prazer” (FOUCAULT, 2011, p. 53). O poder toma para si as questões sexuais, o corpo dotado de sexualidade. O poder é sensualizado em prol do saber. Não seria possível, neste estudo, realizar uma análise detalhada sobre a questão do poder em Foucault, uma vez que o termo perpassa toda a sua teoria, sendo abordado de diferentes formas histórico-conceituais: saber-poder, relações de poder, biopoder, poder-corpo, poder-verdade, etc., configurando-se na microfísica do poder, tendo o Estado como regente, um complexo arcabouço teórico-conceitual.

5.1 Epistemologia da diversidade: a sigla LGBTQIA+

Normalmente, é comum ouvir alguém dizer que não sabe como se reportar às pessoas LGBTQIA+, qual termo usar, quando usar, quais sujeitos compõem essa sigla. Quando estamos falando de pessoas cis, ou seja, aquelas que se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram, não há grandes dificuldades com relação ao pronome de tratamento, por exemplo, como no caso de um homem gay (masculino) ou uma mulher lésbica (feminino), da mesma forma um homem e uma mulher heterossexual. Nesses casos, visualmente, pode ser fácil não cometer erros quanto ao gênero e tudo o que ele traz a reboque – como o uso correto da linguagem (pronomes masculinos ou femininos).

No entanto, quando se parte para questões identitárias, de orientação sexual, da forma como o sujeito se sente, compreende-se e se situa no mundo, a imagem visual não dá conta de toda a complexidade que é a existência humana. A linguagem que nos cerca, de uma forma geral, não dá conta da nossa subjetividade. Somos mais que um verbo. Porém, o verbo também é importante, reconhecemo-nos na linguagem, pois ela também valida e/ou valoriza a nossa identidade, tem a ver com respeito, com dignidade, afinal, temos um nome, para além de uma palavra, o qual nos materializa em espaços nos quais não estamos.

Quando uma pessoa que nos conhece fala de nós para outras pessoas, quando evoca nosso nome na nossa ausência, uma série de características e subjetividades vêm à tona. O nosso nome evoca tudo isso. Logo, não é uma simples palavra. De acordo com Barroso (2010), o nome próprio é, antes de tudo, um código, são informativos: “A função primordial de um nome próprio é a função operacional, isto é, a função de código. Isso quer dizer que eles servem antes

de qualquer coisa para acionar, na mente dos falantes, operações de manipulação de informação e que sua função referencial depende de sua função operacional (BARROSO, 2010. p. 13).

Gramaticalmente, são consideramos nomes próprios, substantivos. Vendo por esse lado, morfológico/sintático, um nome é um nome, podendo ter designações masculinas ou femininas, alguns sobrecomuns/uniformes (comuns de dois gêneros, tanto serve para o masculino quanto para o feminino). Por exemplo, o nome Lindomar. Conheço um rapaz, um grande amigo, que se chama Lindomar. Como se trata de um homem, considerarei que “Lindomar” fosse um nome exclusivamente masculino. No entanto, no decorrer da vida, conheci mulheres *Lindomares*, o que me fez pôr em xeque a concepção de que existem nomes próprios exclusivamente para o masculino e exclusivamente para o feminino. Da mesma forma, “Djalma”, conheço homens e mulheres com o mesmo.

Existe uma regra, gramaticalmente falando, para o uso dos nomes próprios? Sim, a gramática normativa determina que devem ser grafados com inicial maiúscula. Mas, existe uma regra para um nome próprio ser considerado masculino ou feminino? Absolutamente não! Então, o que torna um nome masculino ou feminino? Discorrer sobre isso, talvez, resultaria numa outra tese. Aqui, podemos embarcar no campo da reflexão, sem medo de devanear, longe das caixinhas, dos estereótipos. Nessa linha de raciocínio, talvez, e asseguro com minhas convicções e como professor de língua portuguesa, que sim, o que determina o gênero de um nome próprio ou um nome comum seja a consagração do uso, como as pessoas se apropriam da língua, é assim, também, como se explicam muitas das arbitrariedades da língua portuguesa. Muitas questões da língua ultrapassam as regras gramaticais, pois a língua é diacrônica, ou seja, ela evolui com o tempo, existem fatores históricos que influenciam na forma como vamos utilizar essa língua.

“Daniela” é um nome feminino, como “Daniel” é masculino, e tantos outros exemplos, como “Paulo, Paula, Márcio e Márcia”, dentre outros. É a consagração do uso que torna esses nomes próprios uma questão de gênero. Todos os nomes próprios que terminam com a letra “a” são femininos? Seria ingenuidade caminhar por esse viés (Boaventura, Roterdã, Garcia, etc., todos socialmente masculinos).

Quanto aos substantivos comuns (objetos, animais, sentimentos, lugares, etc.), eles têm gênero? Sim, dizemos “a laranja”, para a fruta, e “o laranja”, para o alguém que se diz proprietário de um bem, sendo que uma outra pessoa que não quis se identificar realmente é a dona; dizemos “o amor” (masculino) e “a paixão” (feminino). Por que alguns nomes de animais são masculinos e outros femininos, independentemente do sexo do bicho? Exemplo: a baleia, o

tubarão, a borboleta, o gafanhoto; a maçã, a banana, o açaí, o abacate; a mesa, o quadro, o guarda-roupa, a cama; e por aí vai. As coisas, os seres e os lugares são dotados de gênero gramatical. Quem determina isso? O social, especificamente no Brasil, pois em outros países, como de língua inglesa, de uma forma geral, não há essa distinção de palavras por gênero, diz-se: *the table, the dog, the bathroom*. Na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também não há essa distinção.

O gênero das coisas sempre me interessou, sempre me inquietou. Até hoje, pergunto-me por que sentimentos tão próximos, como a raiva e o ódio, têm gêneros gramaticais diferentes. Particularmente, criei uma metáfora para os gêneros gramaticais dos nomes de animais. Quanto mais poderoso, glamouroso e fabuloso, é feminino. Ex.: a baleia, a borboleta, a esperança, a girafa, a onça, a águia, etc. Isso não é explicação científica, claro, é um devaneio que, para mim, faz total sentido, mas não é uma explicação absoluta que me convença, pois, logo chego na barata, na mosca e em tantos outros bichos que, a meu ver, não têm nada de poderosos ou glamourosos.

Para todos esses exemplos de masculino e feminino que citei até aqui, não há uma explicação gramatical para tanto, trata-se, em alguns casos, de convenções, alguém determinou assim; em outros, foi a consagração do uso, as pessoas foram atribuindo gêneros aos nomes e assim se perpetuou. Desfazer-se desse jogo de gênero em torno das palavras não é fácil, pois há envolvimento do mesmo um complexo e sinuoso processo cultural, que caminha, lentamente, ao longo dos séculos e conduz a língua e a linguagem.

Quando nos apropriamos da linguagem, no caso aqui a da língua portuguesa, absorvemos essa ideia de gênero das coisas. É um processo natural da linguagem, e isso nos faz se comunicar efetivamente, é o idioma brasileiro. Se eu digo “O baleia encalhou no mar”, pode haver ruídos no processo comunicativo, as pessoas podem não entender do que estou falando. Estaria falando do animal ou de alguém com o apelido “Baleia”? Não estou fazendo aqui avaliações morais acerca do gênero da linguagem, mas *preparando o terreno*, por meio de reflexões e analogias, para entrarmos no tema do uso do nome e da linguagem quando estamos tratando de pessoas, sobretudo as LGBTQIA+, as quais, muitas vezes, são violentadas pela linguagem, no não respeito aos seus nomes, sobretudo as pessoas transexuais e travestis.

Esse jogo do gênero dos nomes, da linguagem, possui um viés filosófico. Santos Filho (2019, p. 11) lança a seguinte problemática: “De que maneira a linguagem pode significar algo que está fora dela, ou melhor, de que maneira algo que eu digo significa algum objeto no mundo? O Problema do Significado é sem dúvida o mais importante e primordial da filosofia

[...]”. O autor cita Manfredo Oliveira, que complementa que a “[...] reviravolta linguística do pensamento filosófico do século XX se centraliza [...] na tese fundamental de que é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem [...]”, pois a mesma é constitutiva do ser humano, “[...] de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre sua infraestrutura linguística” (p. 11).

Como diria Julieta, em “Romeu e Julieta”, de Shakespeare (2016): O que é um nome? A flor que se chama rosa, se lhe dermos outro nome, deixaria de ter perfume? Essa questão da protagonista relativiza a importância do nome. No caso em questão, ela fala do seu amor a Romeu, ambos vivem uma clássica paixão, a qual enfrenta obstáculos justamente pela questão dos nomes de suas famílias. As famílias Capuleto e Montéquio são inimigas, mas seus filhos se amam. Um nome está no centro dessa história que atravessou o tempo e serve de inspiração para tantas outras ficções. Um nome impediu esses jovens de viverem um amor. Um nome!

Dada a devida importância ao nome, seja o nome das coisas ou os próprios, acompanhado de seus gêneros, iniciemos, agora, a discussão acerca da epistemologia da diversidade: o que é a sigla LGBTQIA+? Como se referir às pessoas não binárias/trans/travestis? O que é uma pessoa não binária? Agênero? Cis gênero? Pansexual? O que é o nome social e por qual motivo ele é tão reivindicado?

Alguém pode questionar: *mas antes era só a sigla GLS e estava tudo bem. As pessoas inventam muito, querem dificultar, todo dia se criam novas siglas e se inventam novos termos, e a gente não sabe como agir. Afinal, o que vocês querem?* Respondendo a essa questão hipotética, mas que, muitas vezes, é real e ronda o imaginário popular no que diz respeito às pessoas LGBTQIA+, eu digo: essas pessoas (LGBTQIA+) sempre existiram, novos termos surgiram, mas não antes dos sujeitos; esses conceitos vêm para facilitar a (auto)compreensão desses sujeitos, que, durante muito tempo, foram silenciados e reprimidos (e a história e os manuais estão aí para ilustrar isso).

Dessa forma, este tópico tem como objetivo apresentar a epistemologia da diversidade, como uma espécie de manual (não fechado) para se compreender quem são esses sujeitos e como os mesmos devem ser tratados. Não é a sigla que os determina, a sigla é móvel, varia de tempos em tempos ou de região para região, assim como a linguagem. Para uma melhor compreensão didática, apresentaremos, em subtópicos, aproximações conceituais acerca de alguns termos utilizados para designar as diferentes identidades e manifestações das

sexualidades, sem a pretensão de dar conta de *explicar* tudo, uma vez que as identidades e sexualidades estão em fluxo, são móveis e polimorfos.

5.1.1 A sigla é LGBTQIA+ é um código do universo humano

O título desta subseção já deixa compreendido que uma sigla não define pessoas. Esse é o ponto de partida. Como já discutido em momentos anteriores deste texto, e como bem desvendou Paulo Freire (2011, p. 19), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, ou seja, a realidade, o vivenciado, é o âmago para a construção e compreensão do conhecimento. As pessoas criam palavras e conceitos, não o contrário. A vida não parte de uma teoria, de uma palavra – exceto nas narrativas bíblicas, com a *Palavra*.

Buscar entender a diversidade humana por meio de conceitos e teorias, sem, antes, abrir-se ao outro, respeitando-o e admirando-o em sua diferença, soa um tanto hipócrita, ingênuo e/ou cínico. É como se uma pessoa estivesse diante de você, fitando-te, mas você a ignora, não a olha nos olhos, prefere ler um bilhete, ou algo assim, que descreva aquele sujeito. Em momento algum você se refere à pessoa que está em sua frente, é como se ela não existisse, e sim o que dizem sobre ela por escrito. O que está escrito ou que falam dela é o que importa, é o que ela é, logo, ela se materializa a partir do discurso, a partir do conceito. Ou seja, pura incompreensão, desrespeito, silenciamento e exclusão.

A ciência moderna fez isso com diferentes sujeitos. Durante muito tempo, não se conhecia a história das mulheres, do feminino, é como se elas tivessem sido passivas durante toda a história. Não haviam pesquisas sobre as mesmas, logo, elas não existiam na cena política e social durante séculos. Estenda-se essa inexistência ao feminino de uma forma geral. Segundo Neri (2005), durante séculos, da Antiguidade até meados do século XVIII, o feminino era considerado um masculino inferior. É como se as mulheres tivessem um pênis incompleto. Depois, as narrativas reclusaram o feminino ao doméstico, aos cuidados do lar. Somente a partir do século XX que despontam outras histórias, outras narrativas em que o feminino passa a protagonizar e ocupar outros espaços na história, ainda assim em passos lentos, algo que ainda está em curso.

É importante destacar que essa repulsa ao feminino, no geral, engloba, também, os sujeitos LGBTQIA+ que se aproximam do universo feminino. No entanto, há diferenças e potencialidades de violência e exclusão envoltas. Por exemplo, existe uma lacuna, um

silenciamento acerca da história das mulheres, as quais vivem em um contexto violento e de subestimação. Mas, quando se trata das pessoas LGBTQIA+, essa violência e exclusão são acentuadas, virando quadros de guerra, uma vez que tal população é violentada e assassinada diariamente no Brasil e no mundo – foram mais de 300 mortes em decorrência de LGBTQIA+fobia no ano de 2021 (DIAS, 2022). É importante esse grifo, pois, quando colocamos essas pessoas no mesmo patamar de violência que as mulheres cis heterossexuais, há um abrandamento do quadro. Por quê? Porque há privilégios envolvidos.

Sim, as pessoas heterossexuais cis são privilegiadas em relação às não heterossexuais e não binárias. Numa sociedade heteronormativa (presunção de que todas as pessoas são heterossexuais) e matrimonialista, quem se distancia desse padrão é perseguido, como ocorria no período medieval, conforme Foucault (2011) apresentou as questões da sexualidade e do seu controle por parte da Igreja e do Estado, só que, hoje, com outras nuances.

Retomando a ideia que abre este tópico (palavras e conceitos não definem os seres humanos), o que eu quis dizer com esses últimos parágrafos é: mais importante do que entender uma sigla, um conceito, é respeitar os sujeitos aos quais aquela sigla remete. De uma forma geral, quando ouvimos ou lemos a sigla LGBTQIA+ sabemos, de alguma forma, que a mesma se refere às pessoas identidades de gênero e sexuais distintas do *padrão* heteronormativo/matrimonialista. Respeitar essas pessoas sem suas *diferenças* é o passo principal. Do que vale eu decorar o conceito envolto de uma sigla, recitá-lo por onde ando, se eu tenho horror a pessoas representadas por aquela sigla? Se as silêncio? Se as violento? Mais uma vez, hipocrisia e cinismo.

Somos marcamos, socialmente, pelo gênero e pela sexualidade. Logo, estamos falando de controle, de vigilância, em que determinadas práticas e identidades serão aceitas, enquanto outras serão perseguidas, silenciadas e violentadas. Foi assim ao longo da história, vivemos, hoje, um *continuum*. E é nesse cenário que surgem os primeiros *embriões* da sigla LGBTQIA+, a qual é, acima de tudo, política.

Como marco inicial, e não cronológico, temos o *Levante de Stonewall*. Conforme Gorisch (2014), nos anos 1960, as pessoas homossexuais eram consideradas doentes e criminosas em diversos países, como nos Estados Unidos. Esses sujeitos eram perseguidos pela polícia, sobretudo as travestis e transexuais. Naquele período não havia representações políticas em prol de direitos para essa população. Perseguidas e violentadas, as pessoas LGBTQIA+ (na época não havia terminologias desse tipo) se refugiavam em *bares gays*, como o *Stonewall*, localizado em Greenwich Village, Nova Iorque.

Havia muitas batidas policiais e violência contra as pessoas que frequentam bares como *Stonewall*, continua Gorisch (2014), dentre as quais uma destinada ao seu fechamento, sob as ordens do prefeito da cidade. Nessa ocasião, houve muitas agressões da polícia contra os frequentadores do bar. No entanto, aos poucos, os sujeitos que ali estavam foram reagindo e enfrentando a força policial, juntamente com o apoio das pessoas que transitavam em frente ao local. Os policiais recuaram, a luta se seguiu por duas noites, tendo a adesão de outros grupos que reivindicavam direitos, como mulheres e negros. As palavras de ordem giravam em torno do *poder gay*. O *levante de Stonewall* é um marco na história de luta das pessoas LGBTQIA+. Esse evento é considerado a primeira Parada do Orgulho LGBTQIA+ da história, evento que acontece até hoje, no Brasil e em outros países, inclusive em Fortaleza (CE). As travestis eram as pessoas que estavam na linha de frente do combate, o que é ressaltado pela entrevistada Ruddy: “É indiscutível, por exemplo, que, se hoje a gente tem a aceitação do mundo gay, a gente deve, sim, às primeiras travestis. A primeira parada gay foi levantada pelas travestis”. A origem da sigla em questão está relacionada a tais acontecimentos.

Nos anos 1990, surge a primeira sigla aqui no Brasil: GLS. Significa, a grosso modo, “gays, lésbicas e simpatizantes”. Durante muito tempo, era assim que se identificavam o grupo hoje conhecido como LGBTQIA+. Como o tempo, conforme Bortoletto (2019), novas compreensões acerca de outras identidades antes não conhecidas foram surgindo, com isso, a sigla foi tomando outras formas, com o intuito de incluir as distintas identidades e sexualidades que se diferenciam da heteronormatividade cisgênera. A versão LGBT só foi oficializada em 2005, durante o XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, ocasião em “[...] que a letra “b”, de bissexuais, passou a fazer parte oficialmente da sigla, tal como foi onde ocorreu a conciliação de que a letra “t” passaria a referir igualmente aos indivíduos travestis, transexuais, e transgêneros dentro da comunidade” (BORTOLETTO, 2019, p. 10).

Atualmente, existem distintas variações da sigla, como LGBTI, LGBTTTIS, LGBTQ, LGBTQI, LGBTQIA, LGBTQIAP, dentre outras. Não existe um consenso, os sujeitos têm a liberdade para utilizar a sigla que mais se identifica. No meu caso, como membro da referida comunidade, utilizo LGBTQIA+, por considerar que ela traz uma representatividade maior, com espaço para novas identidades, o que é representado pelo sinal “+”. Como existem muitas vertentes e conceitos acerca do tema, optei, como recorte epistêmico, por utilizar como referência o “Manual de Comunicação LGBTI+” (REIS, 2018), elaborado pela Aliança Nacional LGBTI+³⁴, uma organização da sociedade civil que tem como missão a promoção e

³⁴Site da organização disponível em: <https://aliancagbti.org.br/>. Acesso em: 05 maio 2021.

defesa dos direitos humanos e cidadania das pessoas LGBTQIA+. A seguir, as explicações, com fins didáticos, mas não absolutos, acerca das diferentes identidades representadas pela sigla.

5.1.2 Dissecando a sigla LGBTQIA+

Começamos pela ordem da sigla, para, depois, abordar outras identidades que não estão visualmente presentes na sigla LGBTQIA+, mas que são representadas pelo sinal “+”. É importante destacar que, durante toda a minha trajetória de vida e, também, de pesquisa, não considerei necessário explicar, amiúde, a sigla ou as identidades. No entanto, à medida que ia apresentando os primeiros resultados desta tese, durante o curso de doutorado, as pessoas me perguntavam sobre, ressaltando da importância de explicar tais termos e identidades. Assim, com fins didáticos (mas com limitações, pois esta tese não parte de conceitos acerta das identidades sexuais e de gênero, e sim dos sujeitos que as possuem), optei por apresentá-los.

Decompondo a sigla, temos:

- **L – lésbica:** pessoas do gênero feminino que possuem inclinações afetivo-sexuais por pessoas do gênero feminino. As lésbicas podem ser cisgêneros (nasceram o sexo biológico o qual se identificam) ou transgênero (nasceu com o sexo biológico com o qual não se identificam).
- **G – gay:** da mesma forma que as lésbicas, sujeitos do gênero masculino com inclinações afetivo-sexuais pelo gênero masculino.
- **B – bissexuais (ou bi):** pessoas que sentem inclinação afetivo-sexual tanto pelo gênero feminino como pelo masculino.
- **T – transexual, travesti, transgênero:** o “Manual de Comunicação LGBTI+” traz conceitos acerca das identidades T. No entanto, esta tese utiliza como conceito das identidades T as compreensões e conceitos apresentados pelos entrevistados da pesquisa, é o que considero válido, o que emerge da fala dos sujeitos. Assim, os entrevistados apresentaram compreensões distintas, mas que se entrecruzam, acerca do tema. Neste momento, não vou apresentar tais conceitos para não fugir da sequência didática da descrição das letras da sigla LGBTQIA+. No tópico seguinte serão apresentadas questões “conceituais” e críticas, a partir das compreensões dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa,

acerca das identidades travestis e transexuais (isso mesmo, no plural, pois são múltiplas).

- **Q – queer:** adjetivo utilizado em referência a possibilidade de ir além de uma simples categoria, tal como gay, lésbica, bissexual ou heterossexual. Anteriormente, neste capítulo, foi apresentada uma discussão acerca da Teoria *Queer*, do que é ser *queer*, a qual se coaduna com o conceito apresentado pelo manual, complementa. Ainda de acordo com o referido manual, a letra Q, além de *queer*, representa um questionamento do gênero, conhecido como *questioning* (GLAAD, 2016 *apud* REIS, 2018).
- **I – intersexual:** “É um termo guarda-chuva que descreve pessoas que nascem com anatomia reprodutiva ou sexual e/ou um padrão de cromossomos que não podem ser classificados como sendo tipicamente masculinos ou femininos” (GLAAD, 2016 *apud* REIS, 2018).
- **A – agênero:** “Pessoa que não se identifica ou não se sente pertencente a nenhum gênero (CADERNO, 2017 *apud* REIS, 2018, p. 26); **assexual:** pessoa que não sente atração sexual pelo outro, mas pode haver relação afetiva/romântica; **andrógino:** sujeito que sua expressão de gênero transita entre o masculino e o feminino; **aliado:** pessoas que, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero, estão em prol dos direitos das pessoas LGBTQIA+, eram os “simpatizantes” da sigla GLS.
- **+** : como já sinalizado anteriormente, o símbolo “+” significa outras identidades, outras orientações sexuais e expressões de gênero.

O significado da sigla, como dito, é móvel, pode apresentar diferenças e inclusões de outros grupos pertencentes a uma mesma letra. Por exemplo, a letra “A”, que, para muitos, representa, apenas, as pessoas assexuais. No entanto, como vimos, pode representar, também, sujeitos andróginos ou os aliados. Além disso, pode haver outras categorias que, as quais alguns não conhecem, mas outros sim. Talvez, o elemento mais importante da sigla seja o “+”, que dá a ideia de pluralidade, é como se fosse reticências, continuidade, infinidade. Esse símbolo traz uma ideia de atemporalidade à sigla, pois, no futuro, outras identidades surgirão e, caso a mesma não mude, não haja uma variação das letras, o “+” pode continuar representando os diferentes sujeitos.

Considero que uma sigla muito longa também seja de difícil uso no cotidiano, até mesmo para memorização da mesma, como também compreensão. Como mencionei anteriormente, prefiro utilizar a sigla LGBTQIA+, mas isso não invalida as outras. Muitas vezes, uso, também, a clássica LGBT, a qual, até o presente momento, tem sido a mais usada pelas pessoas em geral, o que nos remete àquela ideia da consagração do uso. Mais importante do que entender o que cada letra representa, é compreender que todas as variações dessa sigla trazem em um comum uma questão identitária e política acerca da diversidade do comportamento afetivo-sexual humano.

É importante, também, compreendermos outros conceitos que circundam esse universo, inclusive, alguns já foram citados neste texto de forma dispersa. Como o intuito deste subtópico é informar, para que o leitor possa, quem sabe, consultá-lo quando necessário, convém apresentar aproximações conceituais das seguintes categorias: cisgênero, binarismo de gênero, gênero fluído, transgênero, pansexualidade, *crossdresser*, *drag queen/drag king*, transformista, expressão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Mais uma vez, destaco que os conceitos apresentados neste subtópico foram retirados do “Manual de Comunicação LGBTI+” (REIS, 2018).

Primeiramente, tratemos do geral, do que é comum a todos nós: expressão de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. A partir desses três grandes grupos é que os outros vão se identificando, vinculando-se. A questão do sexo biológico não faz diferença, uma vez que estamos falando de gênero, de subjetividades. Assim, conforme Reis (2018), temos:

- **identidade de gênero:** é como a pessoa se sente em relação aos gêneros, o que pode ultrapassar a questão do binarismo masculino e feminino, uma vez que nem todas as pessoas se enquadram no que socialmente é compreendido como homem e mulher. Essa identidade varia de acordo com o sujeito, sem padrões. É como ele se sente: homem/mulher; masculino/feminino.
- **Expressão de gênero:** intimamente relacionada à identidade de gênero, é a forma como o sujeito manifesta, externamente, a sua identidade de gênero por meio de comportamentos, vestimentas, relações, etc. A expressão de gênero pode ser andrógina, não binária, feminina, masculina, etc.
- **Orientação sexual:** indica atração afetivo-sexual por outra pessoa, independentemente do gênero. Não se relaciona somente ao desejo sexual, pois também é emocional. São alguns exemplos de orientação sexual:

homossexualidade, heterossexualidade, pansexualidade, assexualidade e bissexualidade, entre outras.

Apresentados os três conceitos-base das identidades e orientações de gênero e sexual, vamos conhecer alguns dos termos mais usados nos debates LGBTQIA+, ainda conforme Reis (2018).

- **Cisgênero:** também conhecido como cis, ou pessoa cis, trata-se de quando a pessoa se identifica com o sexo biológico que nasceu. São as pessoas não trans. Aqui, não importa a orientação sexual. Um homem heterossexual cis (ou cisgênero) é aquele que nasceu com o sexo biológico masculino e ao longo da sua vida se identifica com o mesmo gênero, independentemente de sua orientação sexual. Eu, por exemplo, sou um homem cis.
- **Transgênero:** a grosso modo, é o inverso do cisgênero, são aquelas pessoas que não se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram, como as pessoas transexuais e travestis, independentemente da sua orientação sexual. Existem mulheres transexuais/travestis que são heterossexuais, bissexuais ou lésbicas, por exemplo. Da mesma forma os homens trans.
- **Binarismo de gênero:** é a compreensão limitada de que só existem duas formas de ser homem e ser mulher: masculino e feminino.
- **Não binário:** pessoas que não se enquadram no gênero masculino ou feminino; também há as que transitam entre esses dois polos.
- **Gênero fluído:** “A pessoa que se identifica tanto com o sexo masculino ou feminino. Sente-se homem em determinados dias e mulher em outros” (REIS, 2018, p. 28).
- **Pansexualidade:** pertencem a esse grupo as pessoas que sentem inclinações afetivo-sexuais por pessoas, independentemente do gênero. Está para além da bissexualidade, uma vez que um sujeito pansexual pode se interessar pelos vários gênero e identidades.
- **Drag queen e drag king:** a *drag queen* é o homem que se veste com roupas e acessórios femininos com fins artísticos. Já o *drag king* corresponde às mulheres que se vestem com roupas masculinas com fins artísticos. Ou seja, eles e elas não passam o dia inteiro com tais vestimentas.
- **Crossdresser:** homens cisgêneros, heterossexuais, que, eventualmente, vestem-se com roupas e acessórios femininos, sem fins artísticos. “Tipicamente tais homens se identificam como heterossexuais. [...] Os cross-dressers não querem

mudar permanentemente o sexo ou viver o tempo todo como mulheres” (GLAAD, 2016 *apud* REIS, 2018, p. 27).

Um pouco cansativo ler tantos conceitos, não é mesmo? Afirmo que mais cansativo do que os ler, é ter que explicá-los a todo instante para as pessoas. É assim que as pessoas que pertencem à comunidade LGBTQIA+ se sentem o tempo inteiro, tendo que explicar aquilo que todos nós poderíamos pesquisar e saber sem ter que alguém nos explicasse. Mas também é importante ter por escrito, pois sempre há dúvidas.

É certo que grande parte da comunidade LGBTQIA+ já saiba *de cor e salteado* todos esses conceitos apresentados nesta subseção e tantos outros. Pode ser que alguém me critique por isso, por estar esmiuçando, conceitualmente, identidades e expressões humanas, o que não seria possível. Inicialmente, não estava nos planos fazer isso. No entanto, ao longo dessa jornada de doutoramento, que já está próxima de completar cinco anos, a maioria das pessoas com as quais conversa sobre a pesquisa não conhecia tais termos ou tinha dúvidas a como se referir a algumas pessoas LGBTQIA+, até mesmo não sabendo qual sigla usar. Esta subseção existe para essas pessoas, por isso, é dedicada a elas.

Às vezes, é importante tratar do que consideramos óbvio, pois só assim é possível ir além. Ao decidir apresentar a epistemologia da diversidade, incorri no risco do julgamento, da lacuna, de, num futuro próximo, nada disso fazer mais sentido, já que as compreensões e vivências acerca das identidades e orientações sexuais e de gênero estão suscetíveis a mudanças, como vem ocorrendo ao longo da história. Pode ser. Mas, por ora, faz muito sentido falar sobre.

5.1.3 Travestilidade e transexualidade

Retomando as questões conceituais, tratemos, agora, das pessoas travestis/transexuais, conceitos não apresentados na *dissecação* da sigla no tópico anterior, uma vez que optei por trabalhar com conceitos elaborados pelos sujeitos desta pesquisa, e não outras pessoas (muitas das quais cis, ou seja, pessoas não travestis/transexuais). Mais uma vez, destaco que não é pretensão acentuar ou fechar tais conceitos. A ideia é apresentar suas compreensões acerca do que é a travestilidade e transexualidade, ao mesmo tempo em que se apresenta uma crítica a essa tentativa de outras pessoas conceituar tais sujeitos.

Ao abordar a questão de um possível conceito acerca do que seria a transexualidade/travestilidade durante as entrevistas, os sujeitos apresentaram distintas falas sobre o assunto, sinalizando, de forma unânime, que não seria possível *fechar* um conceito

único e acabado, uma vez que se trata de seres humanos e essas identidades variam de acordo com a vivência individual de cada um(a).

O primeiro entrevistado, João, iniciou destacando “[...] as famosas caixinhas! Isso é um tema que eu não gosto, pois eu não entendo como caixinhas. Eu entendo isso como construções políticas”. Ele destaca que todos nós temos uma construção política coletiva e uma de forma individual, do ser humano. Essa questão do individual e do coletivo nos atravessa desde o nascimento. Então, isso quer dizer que, por exemplo, homens trans são uma construção política, coletiva e individual. “Eu sou homem trans pela minha subjetividade, mas também pela minha coletividade, existem outros homens trans, que não são caixinhas, e sim um coletivo. Para mim, já está na hora de parar de chamar a gente de caixinhas. Nós não somos caixinhas, nós somos políticos” (JOÃO).

A política de homossexual, a política de travesti, a política de mulheres trans, a política dos gays, a política de lésbica, a política LGBTQIA+, continua João, isso é político, não é *caixinha*. Por que a identidade cisgênero não é uma *caixinha*? Por que que ninguém diz isso? Por que que ninguém diz que identidade heterossexual é uma *caixinha*? Mas, quando falam das pessoas LGBTQUIA+ ou, especificamente, das travestis, chamam de *caixinha*. “Nós não somos caixinhas, não, isso é política, e ela tem que ser discutida como política. Então, como política, esses sujeitos têm que ser apresentados, sim. Falar cientificamente” (JOÃO).

Destaca que se nós estamos diante de uma discussão científica, de uma discussão de construção de política, os sujeitos têm que ser referenciados, não como *caixas*, mas como políticos. Então, o entrevistado ressalta a importância de que esses sujeitos têm que ser apresentados de acordo com sua política para que outras ciências tomem consciência disso, para que, quem leia esta pesquisa, por exemplo, entenda que existe um grupo de travestis, um grupo de homens trans, um grupo de gays, de lésbicas, etc. São construções da sociedade e da cultura em relações a essas práticas. Então, isso tudo tem que ser realmente apresentado, falado, problematizado, explicado.

Se a gente está em um diálogo informal, que você está com seus amigos aqui e eu apareço, não tem necessidade de, por exemplo, você dizer: ‘gente, deixa eu apresentar o João, ele é um homem trans’. Não tem necessidade disso. Você faria isso com um amigo seu que é cis? Isso sim seria colocar uma pessoa dentro de uma caixa. A caixinha é isso, a caixinha é quando há uma exposição dessa pessoa e que ela não vai trazer nenhum processo político no sentido de desconstruir algo e construir algo. Então, é disso que o movimento não quer. O movimento não quer que, por exemplo, a gente seja tido como um travesti, como um gay, como lésbica, como um homem trans em situações desnecessárias, que não se faz isso. Aliás, a gente almeja que, no futuro, até na ciência não precise. Só que nós ainda estamos

distantes disso, porque a ciência não nos conhece. Então, por exemplo, aí digamos que você vai até citar um trabalho meu, aí você cita lá uma frase minha de um artigo tal, e você diz, bota lá: Lemos, o ano, etc. e tal. Lemos? Quem é Lemos? A gente sempre gosta das coisas assim “João, homem trans”, que é para dizer que há um cientista trans, como um marco importante da história, um avanço. Para dizer “poxa, nós temos um antropólogo trans, nós temos um professor trans” (JOÃO).

No momento em que João falou isso eu refleti e cheguei à conclusão de que realmente as pessoas não destacam a cisgeneridade, da mesma forma que não apontam a heterossexualidade. Em uma sociedade heteronormativa como a nossa, as pessoas estão, o tempo todo, a pré-julgar que todos(as) são heterossexuais e cisgêneros. No meu caso, por exemplo, que vivo o privilégio de ser uma pessoa cis, mas que escapo do padrão por não ser heterossexual, por diversas vezes fui identificado como gay, homossexual, inclusive por amigos(as): “eu tenho um amigo que é professor, ele é gay [...]”; “eu tenho um amigo muito engraçado, ele é gay [...]”; “ele já foi policial e ele é gay [...]”; “ele está fazendo doutorado, ele é gay [...]”. E depois são apresentadas outras informações ao meu respeito. Quando isso vem de amigos(as), não tem dolo, não percebo más intenções, não me incomoda. Nunca me incomodou. Mas há o destaque sobre a minha orientação sexual. O que não há quando se trata de pessoas heterossexuais. As pessoas, geralmente, não destacam a heterossexualidade do(a) outro(a).

Ainda partindo da fala do entrevistado, percebi que eu mesmo também já fiz isso, de se referir a pessoas travestis/transsexuais dessa forma, destacando suas identidades de gênero. Quando criei o projeto para a seleção de doutorado, por exemplo, o título do mesmo era “Professoras travestis no estado do Ceará”, o que demonstrava o meu total desconhecimento acerca desse universo, por dois motivos iniciais: 1º) tratei apenas no feminino, na época, não pensei nos professores homens trans; 2º) considero que o título estava sensacionalista, uma vez que usei “professoras travestis”, como se esses sujeitos se resumissem às suas identidades de gênero. Com o tempo, no percurso da pesquisa, fui compreendendo, sobretudo após as entrevistas, que eu incorria no risco de cair em estereótipos, em sensacionalismos.

Por isso, considero que o momento das entrevistas foi o mais importante da pesquisa, pois pude dialogar diretamente com a fonte, o que me impactou diretamente, pois pude, a partir das falas dos sujeitos, compreendê-los, como, também, compreender-me a partir da existência deles. Sempre pensei no privilégio que as pessoas heterossexuais têm em nossa sociedade, o quão uma pessoa não heterossexual é silenciada ou desprovida de algumas

oportunidades e/ou facilidades por ter uma orientação sexual diferente dessa. Mas, nunca percebi o privilégio que uma pessoa cis tem (no meu caso, por exemplo). Esse questionamento só me veio após as entrevistas, em que pude me compreender no(a) outro(a), pois, diante das identidades transexuais e travestis, reconheci o meu privilégio cisgênero. Sobre esse envolvimento, de eu ser afetado pela pesquisa, que naquele momento da entrevista eu ainda não percebera, João destacou:

É extremamente importante você fazer essa alta etnografia, porque você não pode colocar no papel só o que eu sinto como trans, mas o que você também está sentindo na hora que eu estou te dizendo isso. Isso está te fazendo pensar sobre a sua condição como homem cis? Isso está te fazendo pensar sobre a sua condição com outras questões, raciais, questões de sexualidade? Quando isso acontece, isso quer dizer que o fenômeno está afetando você, é o que a Saad diz. Isso quer dizer que você tem, sim, uma fala de primeira também como a minha. Então, a minha fala é tão importante quanto a tua (JOÃO).

A autora que o entrevistado citou é Jeanne Favret-Saada (2005), que desenvolveu uma pesquisa etnográfica sobre feitiçaria/bruxa. Durante o estudo, a pesquisadora faz uma crítica à forma tradicional de se fazer etnografia, em que há uma primazia pela objetividade, pela imparcialidade, que quanto mais o pesquisador não se deixar ser afetado pelo objeto, mais digna de cientificidade será a pesquisa. Nesse modelo, não há espaços para subjetividades. Favret-Saada (2005) vai desmistificar a pretensão moderna de que o sujeito que pesquisa deve ser imparcial a tal ponto de bloquear suas subjetividades.

Isso é importante porque contribui para o debate acerca do fazer ciência, sobretudo no campo das ciências humanas: abrir-se ao subjetivo também é importante. A fonte é importante, as teorias, os dados coletados nas entrevistas, mas também as impressões do pesquisador. Contudo, não se pode incorrer no risco de realizar um trabalho apenas baseado nas impressões do pesquisador, sobre aquilo que ele acha que é, em que o guia para as análises acaba sendo motivações internas, juízos de valor, preconceitos, etc., o que não se caracteriza como ciência. Ser afetado pelo estudo não quer dizer que não haja embasamento teórico e científico envolvidos.

Favret-Saada (2005) *coloca em xeque* a neutralidade do cientista como condição *sine qua non* de se fazer ciência. Mostra que, embora você não seja aquela pessoa pertencente ao grupo que pesquisou, você pode ser afetado pela mesma, pelo fenômeno que você está estudando, a tal ponto que tem horas que você pode se sente aquela pessoa.

Então, na medida que você está trazendo a minha fala no seu trabalho e você dialoga com a sua, isso é autoetnografia. E aí nós estamos dialogando [...] eu estou

dialogando sobre a minha parte, por eu ser um homem trans, e a sua língua vai falar os impactos que você, como homem cis, sente. Tem um psicólogo lá de Minas Gerais, que ele escreveu sobre o ambulatório transexual de lá, e ele fala sobre isso, o nome do livro é “Ambulare”. Ele disse que ele ficou ambulante porque ele não era trans, mas ele estava ali no meio das pessoas trans, aí ele ficou ambulante. Nesse processo de ambulante, ele deixou de ser ele mesmo. Ele via tantas pessoas trans, que teve uma hora que ele disse assim “Quem eu sou?”. Entendeu? Ele não estava mais nem vendo que ele era um homem cis. Aí ele fala sobre isso. Esse texto também é bom, que ele vai dizer que ele descolonizou a mente dele como um homem cis. Isso vai acontecer contigo, se não já tiver acontecendo. Com certeza, você está lá escrevendo as coisas e você está pensando na sua condição de homem cis (JOÃO).

O psicólogo citado por João é Marco Aurélio Maximo Prado, que escreveu o livro “Ambulare” (PRADO, 2018), em que narra sua experiência de imersão em um laboratório que atende pessoas transexuais/travestis, o Craist, o qual se pauta na despatologização e respeito às individualidades das pessoas trans. Nesse processo, ele imergiu em tal experiência, e ele não só absorveu a identidade trans como se autoabsorveu. Ele foi vendo o lugar dele, foi se auto-observando. Ele chama isso de *descolonizar a mente, despatologização da mente*. Destaca que despatologizar a transexualidade não é só tirar do CID, mas despatologizar a mente. Sobre esse despatologizar a mente, sobre o ser afetado pelo outro na pesquisa, João arremata:

Isso custa muito. Não é assim “ah, eu vou me colocar no lugar de trans”. Não, você nunca vai. Coloque-se no seu lugar de cis, que você vai entender tudo. Só em você se colocar nesse lugar, no seu lugar, no seu lugar de fala, você consegue entender a fala do outro. E esse diálogo tem que ser construído a partir da sua fala também, que é muito importante, porque é aí onde você vai comprovar, laboratorialmente falando, cientificamente, o quanto há um processo de distanciado. Matematicamente falando, se é que existe isso, o quanto isso é distanciado. E você, sendo uma pessoa cis, sente isso com sua própria experiência. Nem precisa ser trans (JOÃO).

As falas do João abrem o debate em torno da conceituação da trans como uma forma de crítica à ânsia por enquadrar tais pessoas em conceitos fechados. Como bem disse o entrevistado, não se trata de *encaixotar* ninguém, categorizar. Ele destacou a dimensão política, que vai além do simples conceito. Continuando, agora trago a fala da Ruddy, que diz que há diferentes formas de ser travesti, que não existe um padrão ou conceito que comporte todas as pessoas.

Existe uma exigência em torno das travestis de que elas devem estar sempre femininas, com barba, cabelos e unhas feitas, maquiadas, cílios postiços. Então, existe uma série de conceitos, uma série de imagens, que não condizem com a realidade. Existe todo um estereótipo em torno da travesti, que a coloca na esquina como prostituta, que rouba, que briga, que foi presa. Ou então, muitas vezes, a

criação de conceitos: Ah! É travesti, então tem que ser sempre passiva. A travesti tem que ser sempre feminina. A travesti tem que ter um peitão, tem que ter um rosto assim, um corpo assim, tem que ter uma perna assim. Criar aquele estereótipo de travesti. Então, é sempre os dois opostos, e devemos garantir um discurso para promover o respeito. Eu sou travesti, mas eu não sou igual a outras travestis que eu conheço, eu tenho minhas próprias questões, eu tenho um universo inteiro de questões, de paradigmas, de noções e de construções que me tornam quem eu sou e que eu não posso impor aos outros (RUDDY).

A entrevistada destaca que é preciso, sim, ter a discussão conceitual, mas que não se pode desumanizar os indivíduos, por isso ela coloca as questões individuais, as questões psicológicas e o universo que cada pessoa traz na sua construção. “É preciso entender que as coisas que eu penso são construídas a partir de tudo que eu vivenciei e de tudo que eu estudei. Mas, de repente, outra pessoa travesti não concorde e tenha outra visão, ou talvez não tenha opinião nenhuma, e é um direito dela, é ela” (RUDDY).

Ela questiona que, muitas vezes, pesquisadores se aproximam das pessoas trans para realizarem suas pesquisas, e que, ao final, buscam criar um perfil X do que é ser travesti, muitos dos quais são pessoas cis, ou seja, não vivem e não compreende a experiência trans. Isso, em suas palavras, é desumanizar.

Eu acho extremamente importante compreendermos o que é um homem gay, o que é uma mulher lésbica, o que é uma mulher trans, e dentro da sigla T (transexual, transgênero, travesti... vários, né!?) dividirmos para poder estudar. Mas, me preocupa quando a gente divide demais, que a gente acabe promovendo a criação de limites, a criação de barreiras (RUDDY).

Outra questão acerca do que é ser travesti, conceitualmente falando, é acerca da questão do sexo biológico em relação ao gênero. Em oposição ao que dizem os dicionários e enciclopédias a respeito das pessoas trans, que se tratam de sujeitos que estão em *desacordo* com o seu sexo biológico, Ruddy diz que não se trata disso:

Uma das discussões no meio T é porque durante muito tempo se acreditou que uma pessoa transgênero tem repulsa total pelo seu sexo biológico, e não é assim. Por exemplo, eu sou uma mulher travesti e eu me relaciono muito bem com meu falo, me relaciono, utilizo muito bem, eu utilizo meu corpo, a prova é tanta que eu sou pansexual, eu não sou uma pessoa, pelo fato de ser travesti, que só me relaciono afetivamente com homens, não! Eu fico com pessoas, eu gosto de pessoas! Eu não estou ligando para a genitália, para a identidade de gênero ou para o biotipo que a pessoa tem, eu quero a pessoa. Então veja, eu fujo a um estereótipo, o problema é que muitos trabalhos acadêmicos dizem que uma pessoa transgênero é quando ela tem repulsa pelo sexo dela, o que não é verdade (RUDDY).

E existem implicações dessa falsa conceitualização que a ciência faz na vida das pessoas trans. Como exemplo, Ruddy diz que ainda não conseguiu fazer a alteração de seu nome porque os psicólogos que ela frequentou não a enquadravam enquanto pessoa trans, porque ela não tem repulsa pela sua genitália, como apregoam os manuais. Aponta que existem estudos realizados com embasamento científico que apresentam conceitos que, infelizmente, não se enquadram a ela, porque eles utilizaram pessoas travestis e transexuais e acabaram tomando esses indivíduos como seres padronizados, desumanizando-os, tirando-lhes suas particularidades e tentando colocá-los como um padrão para todos os outros, criando estereótipos. Argumenta que não há como fazer generalizações, uma vez que se trata de seres humanos, logo, há individualidades. “Então, acho que isso é o problema, quando você tenta criar um estereótipo ou um padrão em cima daquilo que tem estudado, sendo que você estudou uma pequena molécula dentro de todo um universo que compõe, por exemplo, o mundo T” (RUDDY).

Durante esse percurso de doutoramento, algumas pessoas me apontavam dúvidas quanto a diferença entre transexual e travesti, que também era uma dúvida minha. Aos poucos, fui compreendo que não havia essa diferença, e que a fonte dessa compreensão estava, justamente, nesses sujeitos, os quais era preciso escutar para compreender, pois compreendi que os *conceitos* partem deles, e não de alguém alheio. Assim, Ruddy apresenta uma compreensão interessante acerca dessa possível diferença:

Existem, inclusive, pessoas que conheço que não se consideram transgênero ou transexual porque o conceito de transexual é um termo higienizado da palavra travesti. Porque a travesti seria aquela que está na esquina, roubando, se prostituindo e uma mulher trans é aquela mulher que estuda, trabalha, que tem um casamento, que possui um lar, que é passável, ou seja, que ela se passa por uma mulher cisgênero, que é toda menininha. Então, por exemplo, tem muitas mulheres travestis que eu conheço que não se enquadram enquanto transexuais, porque elas dizem “eu não aquilo que os cientistas dizem que é uma mulher trans. Então, eu sou uma travesti” (RUDDY).

Por isso, adiantei com o título deste tópico e em outras partes do texto que, nesta pesquisa, utilizo os termos transexuais e travestis como sinônimos, já baseado nas compreensões dos sujeitos entrevistados, os quais considero conceitos reais sobre o assunto. Para mim, enquanto pesquisador, não acho possível outra fonte para conceituar o que seria travestilidade e transexualidade a não ser a fala dos sujeitos, essa fonte que fala e dialoga, como ressalta a história oral (JUCÁ, 2013; 2014). Ruddy afirma que é importante estudar sobre, destacar tais conceitos, mas sem cair na desumanificação, no apagamento das individualidades.

Originalmente, continua a entrevistada, transexual é um termo higienizado pela ciência para tentar separar e classificar um determinado grupo porque se compreende que a travesti consegue viver muito bem com a sua genitália e a pessoa trans não. A pessoa trans teria uma repulsa a essa genitália, como já dito. Então, hoje, muitas pessoas LGBTQIA+, inclusive da sigla T, acabam cometendo atos transfóbicos quando dizem que transexual seria a pessoa transgênero. O que que é preciso compreender? O transexual e o transgênero, qual é a diferença?

Ruddy destaca que transgênero é aquele que se compreende em uma situação de gênero oposta à do seu sexo biológico. “Eu nasci com um falo, mas eu não me compreendo enquanto um homem, socialmente falando. Compreendo que, biologicamente falando, nasci um macho, que eu possuo um sistema reprodutor falocêntrico. Mas eu não me compreendo como os papéis atribuídos a um homem”. Assim, a entrevistada se compreende enquanto transgênero, ou seja, a questão de gênero está diretamente ligada à sua subjetividade, à sua compreensão. “O transexual é aquela pessoa que vai buscar, de alguma forma, fazer uma alteração física, quer seja no corpo, quer seja na indumentária, para se aproximar daquilo que ela se compreende enquanto gênero”.

Então, por exemplo, existem pessoas transgênero que jamais fizeram nenhuma alteração do corpo. Hoje, a questão de gênero é bastante ampla, como discutido no tópico anterior, tem o gênero fluido, o agênero, tem outros conceitos de gênero que estão para além do trans ou do cis. “Eu conheço pessoas que se identificam enquanto mulher trans, mas que nunca fizeram mudança nenhuma, que utilizam uma indumentária bem andrógena, tampouco fizeram mudança no nome, nos documentos, e que nem é pretensão”. Ruddy diz que essas pessoas são o oposto do que ela é, mas que são transgêneros assim como ela, pois não se identificam com o papel atribuído a seu sexo biológico. Então, isso é um transgênero. “O transexual é a pessoa que vai buscar, de algum meio, cirúrgico, de indumentária, comportamental, aproximar-se da imagem de gênero que ele tem de si mesmo”.

E aí, nessa via de incompreensão conceitual, que comumente é estimulada e propagada em nossa cultura, tem o conceito de travesti, que seria o conceito pejorativo do transexual feminino, ou seja, daquele indivíduo que nasceu, biologicamente falando, macho, mas que se enxerga e responde aos papéis atribuídos à mulher. “A travesti é o termo discriminatório daquela pessoa que fazia programa, que roubava, que se utilizava de drogas, que andava com a famosa gilete na boca [...]” (RUDDY).

A entrevistada aborda a representação acerca da travesti que há no imaginário popular, que concebe esses sujeitos como agressivos, que se prostituem, que usam uma gilete

na boca para agredir e cometer roubos. E tudo isso deságua em uma compreensão marginal e preconceituosa da travesti. Ela elucida que esse mito veio de décadas antes, nos 1970/80, por exemplo, em que começa a ter o surto do vírus HIV, que na época era chamado da *peste negra dos gays*, especificamente das travestis, porque elas faziam programas. Então, quando elas eram presas, elas se cortavam, mutilavam-se, para se protegerem das agressões sofridas pela política, porque as pessoas tinham medo do sangue devido à epidemia da Aids. Era muito comum elas sofrerem abusos sexuais, psicológicos e estupros dentro da prisão.

Nesse imaginário, carregado de estereótipo, o termo travesti é pejorativo, utilizado, em sua maioria, por pessoas cis para se referirem às travestis, que seria, a grosso modo, aquele homem que se veste de mulher. “Mas tecnicamente falando, na prática, a pessoa travesti é transexual. Hoje, para a maioria da comunidade da sigla T, da comunidade LGBTQIA+, é a mesma coisa. Nossa comunidade ressignificou a travestilidade, retirando-a da margem” (RUDDY).

Existe uma ressignificação da travesti pelas próprias pessoas trans, conforme relata Ruddy. Hoje, as travestis são consideradas sujeitos sobreviventes, que atuaram na linha de frente dos movimentos e lutas LGBTQIA+, alguém que está se sobressaindo, destacando-se no combate do preconceito. São pessoas que merecem respeito pelo seu histórico de luta. A ressignificação da travesti se tornou algo muito importante para a sigla T, porque visa desmarginalizar aquelas pessoas que, muitas vezes, “[...] não tiveram condição de retificar o seu nome social, que não tiveram condições de fazer ou porque não querem fazer uma cirurgia de mudança de sexo, nem sempre a cirurgia de mudança de sexo é algo que está no interesse de todas” (RUDDY).

A entrevistada Cláudia destaca que não existe uma regra fechada que determine o que é e o que não é uma pessoa transexual/travesti: “A gente, que é trans, não tem um manual familiar ensinado como se sair viva. Não diz quais cantos você deve ultrapassar, o local, qual roupa tem que usar para se sentir como você é, a gente aprende na marra”.

Para finalizar a discussão conceitual, a entrevistada Lili informa que travestilidade e transexualidade possuem características distintas, embora, no geral, as pessoas consideram que sejam a mesma coisa. Em concordância com João, ela destaca a importância de não colocar esses conceitos em *caixinhas*, uma vez que existem diferentes mulheres e homens transexuais e travestis, e que muitos são diferentes. Trata-se de uma manifestação política, uma construção social. Lili destaca que a pessoa transexual não se identifica com a genitália que nasceu, com o

órgão sexual biológico. No decorrer de sua vida ela/ele busca fazer mudanças para se adequar com o que está no seu interior, no seu psicológico, para que se sinta realmente bem.

Ser trans, continua Lili, não está relacionado, necessariamente, a modificações corporais, uma vez que existem homens e mulheres trans que não buscam fazer tais procedimentos, “[...] pois isso envolve diferentes motivos que estão para além da identidade de gênero, que são questões financeiras, também relacionadas à preparação para cirurgia, que envolve todo um processo hormonal e psicológico. A palavra-chave é construção” (LILI). A identidade transexual vai variar de um sujeito para outro.

Diferente das mulheres e homens trans, que querem ter tanto características diferentes do sexo biológico o qual nasceram, quanto elas/eles querem também fazer a cirurgia para modificar o corpo, embora, como já dito, pode ser algo que está para além do querer fazer também, uma vez que a pessoa pode não querer fazer, mas não quer que ninguém saiba disso. Já com as travestis isso não ocorre, pois elas não se importam em falar que têm a genitália e que a mesma é diferente da sua identidade de gênero.

[...]

O grande desafio das pessoas trans e travestis na atualidade é tentar fazer com que as pessoas se sensibilizem para a existência de cada pessoa, para o fato de que cada uma é única. O senso comum não é uma regra.

Os tempos mudam, as pessoas e a sociedade mudam e devemos estar abertos a novas propostas e performances de existências (LILI).

As pessoas escapam aos conceitos. O que seria a heterossexualidade? A homossexualidade? A bissexualidade? Difícil conceituar cientificamente, uma vez que novas identidades surgem o *põe em xeque* concepções tradicionais, a exemplo das pessoas assexuais e pansexuais. Vivemos numa sociedade binária, em que se exige dos sujeitos que escolham apenas uma opção, apenas um caminho a seguir em suas sexualidades. Tudo começa ainda no ventre, hoje há eventos em torno da descoberta do sexo do bebê, são os “chás de revelação”, que embora algumas pessoas tentem superar o mito da cor (rosa e azul), apresentando novas nuances, ainda se prima pelo binário: macho e fêmea, somente!

Um recém-nascido ainda não participa dos jogos de gênero, ele vai aprender ao longo da vida como se comportar de acordo como entende/sente o seu gênero, e isso nada tem a ver com a genitália. Se ele tiver o privilégio de reconhecer seu gênero em consonância com o seu sexo biológico, temos aí uma pessoa cisgênero. Hoje, novas expressões da sexualidade vêm à tona com mais frequência e circulam com mais facilidade, o que permite aos sujeitos se reconhecerem. Antes, uma pessoa que não praticava atos sexuais, que sentia esse desejo, era incompreendida. Agora, ela reconhece sua identidade, seria um sujeito assexual? Não sei, não posso afirmar, apenas o indivíduo, a partir de suas vivências, sentimentos e inclinações afetivas

pode responder. O que importa é compreender que as possibilidades de vivenciar a sexualidade humana são muitas.

E assim finalizado o famigerado tópico que tinha a pretensão de *explicar* as diferentes identidades de gênero e orientação sexual. Embora tenha sinalizado ao longo do texto, desde a introdução, que não era pretensão apresentar conceitos fechados, guardei para estas últimas linhas do presente capítulo o segredo: não existe um conceito! Viver é o conceito. É isso.

6 A ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO DE PROFESSORAS(ES) TRANSEXUAIS/TRAVESTIS: REMINISCÊNCIAS, AVANÇOS E DESAFIOS LGBTQIA+ NA ESCOLA

Este capítulo trata, de uma forma geral, sobre a escola. É o coração da tese. Essa instituição é onde atuo profissionalmente e, após a família e a minha casa, é o lugar o qual mais dediquei tempo em toda a minha vida, tanto como aluno quanto professor. Por isso mesmo, é nesta parte do texto que se encontra a denúncia à escola. Sim, uma denúncia, uma das muitas que gostaria de fazer, e que um dia as farei.

Ao longo da vida, já frequentei várias instituições, dentre as quais destaco a escola (ensino básico e superior), a igreja, a Política Militar, hospitais, etc. Dentre todas elas, a mais violenta e excludente foi a escola. A leitura da seção 3.1.1, “Memórias estudantis: entrelugares de violência, silêncio e preconceito”, ilustra bem essa minha afirmação.

Iniciei a carreira docente na educação básica com a ânsia de fazer uma escola diferente, aquela que eu sempre quis ter enquanto aluno, mas que eu não ousava imaginar que poderia existir³⁵. Uma escola que acolhesse todos os sujeitos, que fosse diversa e, por isso, refletisse em sua *estampa* e em suas paredes a diversidade presente nos(as) alunos(as). Uma escola que não silenciase as diferentes formas de ser e vivenciar a sexualidade.

Com o tempo, durante a atuação docente, fui percebendo que sozinho era muito difícil pôr em prática tudo aquilo que eu desejava e que estudava. Era necessário a ajuda dos(as) colegas professores(as), fazer parcerias, *enfrentar*, muitas vezes, um núcleo gestor que, por ignorância, medo ou convicção, recusava-se a abordar questões referentes às discussões de gênero, identidade e sexualidade na instituição.

Na maioria das vezes, estava sozinho, profissionalmente falando, mas sempre tentando fazer a minha parte, pois sabia que eu, enquanto professor, tinha esse direito, e não seria a vontade particular de um(a) diretor(a) ou coordenador(a) escolar que iria impedir. No entanto, a razão de ser da escola estava do meu lado e eu do lado dela: os(as) alunos(as).

Conforme narrado na seção 3.1.1, quando aluno, sofri violência escolar devido a práticas LGBTQIA+fóbicas, o que culminou em uma reprovação de ano. E tal experiência sempre foi um guia profissional, sempre me propus a me investir de atitudes na instituição,

³⁵ Esse jogo de palavras é uma alusão ao título do livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, de Rubem Alves (2001).

enquanto professor, contra qualquer tipo de violência e discriminação. Na escola, quem sofre com isso são os(as) alunos(as), e atuo em defesa deles(as). Já transitei por algumas escolas ao longo de 9 anos de magistério. Atualmente, trabalho em uma que me propicia liberdade para agir em prol de assegurar os direitos humanos do corpo discente.

Essa liberdade não foi me dada, voluntariamente, foi conquistada, com apoio constante de uma amiga também professora que atua na mesma instituição. Já fomos perseguidos por algumas pessoas também da mesma instituição por abordarmos questões referentes às diversidades sexuais e étnico-raciais. Aos poucos, as pessoas foram compreendendo que é assim minha forma de ser professor, que lido com conteúdos do currículo, pois sou professor de língua portuguesa e gosto muito disso, mas também lido com seres humanos e, por isso, outras questões vêm à tona, e é preciso lidar com isso.

Algumas vezes, no início da carreira, calei-me, silencieei-me diante de situações em que alunos(as) sofriam violências motivadas por práticas machistas, racistas ou LGBTQIA+fóbicas. Talvez por inexperiência ou medo de que alguém me barrasse ou por não saber como agir. No entanto, aos poucos, fui dando seguimento ao meu processo de formação continuada e tive a oportunidade de cursar especialização, mestrado e doutorado, o que me fez ter acesso a conhecimentos relacionados ao tema de forma contínua.

Desde a graduação, os temas das minhas pesquisas para monografias (graduação e especialização), dissertação e tese giram em torno da sexualidade, gênero, identidade e diversidades sexuais na escola. Essa bagagem me empoderou enquanto professor, fez-me criar distintos recursos didático-pedagógicos em prol da problemática e, acima de tudo, fez-me perder o medo de falar, de atuar, de enfrentar, de denunciar, de continuar sempre a estudar e a me atualizar sobre o tema.

Esse empoderamento docente que citei se relaciona com a identidade docente que Tardif (2014) aponta. O autor destaca que diferentes fontes nutrem a constituição do(a) professor(a), como a formação inicial e continuada; a memória biográfica, pois, antes de ser professor(a), ele(ela) já foi aluno(a) no passado, portanto, já conhece a instituição, e isso vai influenciar em sua atuação; troca de saberes entre colegas de profissão; conteúdos do livro didático. Salaria que ao longo de cinco anos, em média, o professor constitui sua identidade profissional. E assim, com o tempo, constitui minha identidade profissional, que articula conteúdos escolares e questões subjetivas que circundam o dia a dia dos(as) alunos(as).

Quem antes tentava me barrar, hoje me escuta na escola ou silencia, mas não me impede, pois estou sempre a provar, inclusive legalmente, que discutir sobre gênero, identidade

e sexualidade faz parte, sim, do cotidiano escolar, como destaca os Temas Transversais³⁶ dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Quando alguém me questiona se é papel do professor tratar de tais assuntos, prontamente respondo: *está nos PCNs!* Além disso, conforme a LDB (BRASIL, 1996), o ensino é guiado pelos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A LDB também apregoa que conhecimentos relacionados aos direitos humanos e à violência contra a mulher, criança e adolescentes deverão fazer parte dos currículos.

Algumas vezes, como sinalizado, senti-me sozinho nessa luta em prol do respeito aos direitos humanos na escola. Ao longo da caminhada, fui encontrando parceiros(as), outras experiências, aprendendo, falando, escutando, frequentando outros espaços. Nesse percurso, surgiu a ideia desta tese, de discutir temas já discutidos outrora, só que através da voz de quem está na *linha de frente* da LGBTQUIA+fobia: professores(as) travestis e transexuais. Como eu, que já enfrentei esse tipo de violência enquanto aluno e professor e, por isso mesmo, levo tal experiência como guia em minha prática pedagógica, primando pela inclusão de todos(as), supus, também, que tais professores(as) faziam algo parecido.

Dessa forma, parti da hipótese de que tais profissionais, quando investidos(as) de suas identidades, têm uma prática pedagógica de inclusão, sobretudo nas questões da sexualidade, gênero e diversidade, muito mais do que docentes cisgêneros e heterossexuais, pois têm a ver com suas existências. O que não implica que um(a) professor(a) que não seja LGBTQUIA+ não aborde tais questões, mas é mais raro. Exemplo disso foram os resultados da pesquisa que realizei para dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017), em que os(as) professores(as) não abordavam esses temas por diferentes motivos (falta de tempo, não conhecimento, convicção pessoal e religiosa, etc.). Já com os sujeitos entrevistados nesta atual pesquisa, todos abordam o tema e justificam isso com suas próprias experiências pessoais.

Não se trata de opor os(as) professores(as) que lidam ou não com o tema em suas práticas pedagógicas, não há juízos de valor aqui. Mas, apontar que há, sim, docentes que, sempre que preciso, abordam o tema em suas aulas. Quem mais solicita esse debate são os(as) alunos(as), uma vez que são eles(elas) que sofrem, cotidianamente, com situações de violência e exclusão. Pois, queira-se ou não, aceite-se ou não, essas questões rondam a escola, como

³⁶ Realizei uma discussão sobre a “Orientação sexual” presente nos PCNs e outras políticas educacionais sobre o tema na escola na dissertação de mestrado. Para saber mais sobre o assunto, o leitor pode consultar um artigo publicado, recortado da referida pesquisa, com o título “Silêncio e preconceito nas políticas públicas educacionais” (MEDEIROS; JUCÁ, 2018).

afirmam os PCNs: “Todas essas questões são trazidas pelos alunos dentro da escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa” (BRASIL, 1997, p. 77).

Assim, encontrei nos sujeitos entrevistados os(as) professores(as) que sempre necessitei ter enquanto aluno, quando a violência que sofria, cotidianamente, era invisibilizada pelos(as) profissionais adultos que atuavam na escola. Ninguém “via”, ninguém intervía. Hoje, alguns veem, poucos intervêm. Já os(as) professores(as) entrevistados(as), todos(as) intervêm, e é sobre isso que trataremos mais adiante. Agora, sob o olhar desses sujeitos, vou apresentar a escola do passado no que diz respeito à presença de uma pessoa LGBTQIA+ na instituição. Houve avanços? A escola continua a mesma? Antes havia mais intolerância?

6.1 A escola que frequentamos: um passado de silêncio, preconceito e violência

A escola que narrei no primeiro capítulo desta tese, a que frequentei como aluno, é a da década de 1990. A dos sujeitos entrevistados abrange essa mesma década e da de 2000. Portanto, uma mesma época, as escolas se localizam, historicamente, na contemporaneidade. No entanto, vista a longo prazo, a contemporaneidade apresenta mudanças ao longo dos anos. A escola de *ontem* apresenta particularidades que a escola de *hoje* já *esqueceu*, ou atividades que outrora eram privilegiadas e, atualmente, viraram *démodé*.

Em uma década, novos termos surgem, outros caem em desuso, as gírias e as variações linguísticas são prova disso, de uma língua viva, que compõe a linguagem, esta imbricada com o social, conforme Bakhtin (1997) e Chomsky (2007). Labov (2008) destaca que não temos como compreender a língua e a linguagem sem levar em conta o contexto histórico-social em que as mesmas se processam. Assim como a linguagem se modifica ao longo do tempo, uma vez está inserida em um contexto histórico-social, instituições como a escola também apresentam modificações, pois são constituídas de seres humanos.

Essas palavras são importantes antes de começarmos a discussão sobre a escola de *ontem* para não incorrerem no risco de fazer uma análise simplista, comparando três décadas sob o olhar da atualidade (embora possa ser muito tentador). Nesta análise, convém fazer a ressalva do anacronismo histórico, que diz respeito à utilização de conceitos de uma época para analisar outra. Em se tratando das questões referentes às pessoas LGBTQIA+, a maior parte das ideias e identidades apresentadas nesta tese, por exemplo, se quer eram discutidas nos 1990. Não havia uma compreensão acerca da transexualidade/travestilidade como termos hoje,

embora essas pessoas existissem. O que vigorava era o preconceito e a incompreensão. Da mesma forma, outras identidades de compreensão recente.

Embora, historicamente, a década de 1990 pertença à contemporaneidade, há diferenças. Primeiro, a referida década é datada do século XX. Mas para além da virada do século, muita coisa aconteceu. Não necessariamente o fim de um século diz respeito, apenas, à mudança de ano. Hobsbawn (*apud* SCHARCZ, 2020), por exemplo, sinalizou que o século XIX só terminou com o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Schwarcz (2020), referenciada no mesmo autor, destaca que “[...] os séculos não terminam com o virar da folhinha do calendário, mas quando grandes crises colocam em questão verdades que já pareciam consolidadas”.

Partindo dessa compreensão, poderíamos apontar diferentes momentos que marcam o início do século XXI, como o atentado ao *World Trade Center* (Torres Gêmeas), em 11 de setembro de 2011, nos Estados Unidos. Conforme Ulchôa (2009), poderíamos considerá-lo o início do século XXI. No entanto, Schwarcz (2020) destaca que o impacto da pandemia da Covid-19 no mundo e suas consequências em diferentes setores é que marca o início do século XXI. A pandemia *colocou em xeque* velhas práticas e descortinou, forçosamente, novas práticas sociais e econômicas.

Do ponto de vista pessoal, dos indivíduos, temos nossos próprios marcos temporais. Eu, por exemplo, tenho marcos que dividem minhas etapas, por exemplo, considero que virei adulto apenas aos 28 anos, devido a um acontecimento pessoal que não convém expor; fui criança até os 17 anos. Não é a contagem dos anos o mais importante, e sim as experiências. Dito tudo isso, iniciemos os relatos acerca da escola de *ontem*.

6.1.1 Ambiente árido para a diversidade

O primeiro relato é o de Lili, que lembra quando começou a fazer a transição de gênero tinha 13 anos. “Você começa a tomar hormônio indiscriminadamente, que não é para fazer isso, mas a gente faz, principalmente naquela época. Tomar hormônio escondido. Foi entre os 13 e 14 anos, eu estava na antiga oitava série”. Ela destaca que sempre teve muito conflito na escola por conta de *brincadeiras* que hoje chamamos de LGBTQIA+fobia. “Naquela época era tido como normal as brincadeiras. As pessoas ainda querem colocar na cabeça da gente que é normal tratar as pessoas dessa forma, e a gente acabava aceitando e naturalizando, mas não era normal”.

Lili relata que sempre teve muitos problemas com os meninos, pois eles utilizavam muitos apelidos com ela. “Me chamavam de bicha, de veadinho, dessas palavras que eles sempre utilizavam e ainda usam. E aí eu sempre tinha muito conflito nesse sentido. Falava com a minha mãe e aí ela ia tomar satisfação na escola”. Aponta que tais situações começaram ainda no 1º ano do ensino fundamental, e que isso foi se agravando ao longo da escola.

Nesse relato, percebemos que as violências sofridas por Lili começaram ainda na infância, por volta dos 7 anos de idade. Em meio às agressões, não havia intervenção dos(as) professores(as). A única profissional que ela destaca, ainda assim não a ajudava no sentido de barrar esses conflitos, mas aconselhando a mãe da vítima tomar alguma atitude no sentido de evitar tais situações.

Na adolescência, quando cursava a 6ª série, ela relata que teve uma briga muito *feia* com um menino de sua sala, pois ele insistia em apelidá-la. “Naquela época, eu entendia que eu queria fazer isso, mas não queria que as pessoas ficassem me xingando, não! E acaba que você gera conflito dentro da escola. De brigar mesmo. Eu ia quase sendo expulsa da escola por causa de uma briga. Aí falaram com minha mãe” (LILI). Ela ressalta que sua mãe a apoiava e que, após o incidente, ficou tudo bem.

Relata que nesse período da adolescência foi mais difícil sua situação na escola, uma vez que era a época da transição de gênero e havia, por isso, muitos xingamentos por parte dos colegas na instituição. As pessoas ficavam o tempo todo a estereotipando, mesmo ela reivindicando respeito, destacando que elas não podiam agir dessa forma com ela. Sua mãe sempre foi muito acolhedora em relação a isso, quanto à sua travestilidade, ela só não queria que tratassem sua filha mal. Ela sempre a deixou muito à vontade desde sempre. “O que marcou muito minha estada na escola, e que até hoje eu não deixo que na minha sala de aula aconteça, é que tinha muita omissão, por parte da escola, muita naturalização das coisas, dos xingamentos, das violências” (LILI).

Na 7ª série, relembra Lili, ela se indispôs com toda a sua turma porque ela não se sentia bem por conta das *brincadeiras* em forma de agressões, não se sentia protegida pelos professores. Eles também brincavam muito mesmo. No ano seguinte, na 8ª série, aos 14 anos, relata que já estava mais empoderada, e já não tinha tanto problema com isso. A sua turma, por exemplo, que a acompanhava desde a 5ª série, já estava acostumada com o seu processo de transição e já não se importavam mais com isso, o que refletia em um certo respeito, a violência ocorria mais na escola como um todo, com outras turmas. Na 9ª série, em meio aos conflitos da

autodescoberta e da transição, ela começou a se vestir, dentro da escola, com roupas femininas, o que não era permitido pela instituição, “[...] mas mesmo assim eu enfrentei”.

Acima de todo esse quadrado de violência, Lili relata que era uma excelente aluna, reconhecida, inclusive pelos(as) professores(as). Nunca ficou de recuperação, tampouco foi reprovada, por exemplo. Estudava muito, e sua mãe era muito atenciosa nesse sentido. Só a deixava estudar na escola pela manhã, pois dizia que de manhã as pessoas aprendem melhor.

No ensino médio, a entrevistada relata que foi mais tranquilo, pois ela já tinha conhecimento do que era ser travesti, dos seus direitos. Já conversava com as outras meninas, meninos gays, meninas lésbicas. Já tinha mais contato com as meninas trans. Já tinha feito a transição. Mesmo tendo apenas 14 anos, tinha uma visão de mundo mais madura para alguém de sua idade. Nesse período, o processo de transição foi mais intenso, uma vez que havia o diálogo com outras meninas trans. “Já não tinha mais como esconder os seios já aparecendo por conta do hormônio. Queria deixar o cabelo crescer. Já usava roupas femininas. Aí fui comprando as roupas femininas sem a minha mãe saber”.

No primeiro ano do ensino médio, continua Lili, havia uma seleção dos(as) melhores alunos(as) para oportunidades de estágio na prefeitura (era uma escola pública). Dos (as) 21 aprovados(as), ela ficou em sexto lugar, tendo conquistado uma vaga de estágio remunerado por dois anos, até o final do ensino médio. Foi quando ela começou a trabalhar e pôde ajudar sua mãe, além de ter liberdade para comprar suas roupas da forma que queria.

Relata que era considerada uma das melhores alunas da escola, e sempre se dedicou bastante nesse sentido. No entanto, as violências e os xingamentos em forma de *brincadeiras*, devido à sua identidade, sempre existiram durante todo o período escolar. Sempre afirmava meu nome social na escola, mesmo que as pessoas não respeitassem. Na época, não havia nenhuma resolução que garantisse o uso do nome social na escola.

O uso do banheiro na escola foi uma questão muito forte. Lili relata no auge de sua transição de gênero durante todo o ensino médio, ela não usava o banheiro. “Eu ficava de 7 horas até 11:45 sem usar o banheiro porque eu não queria usar o dos meninos e ainda não tinha essa questão da discussão dos banheiros com a questão do gênero. Eu não podia usar o das meninas. Então, nunca usava”.

Esse período narrado por Lili é em torno do início dos anos 2000. Na época, não havia essa discussão acerca do uso do nome social. O primeiro estado brasileiro a regulamentar o uso do nome social em instituições públicas de ensino foi o Pará, com a Portaria n.º 16/2008, que estabelece, em seu artigo primeiro, “que, a partir de 02 de janeiro de 2009, todas as

Unidades Escolares da Rede Pública Estadual do Pará passarão a registrar, no ato da matrícula dos alunos, o pré-nome social de Travestis e Transexuais” (PARÁ, 2008). Em seguida, o estado regulamentou o uso do nome social em outros espaços, com o Decreto n.º 1.675 (PARÁ, 2009): “Administração Pública Estadual Direta e Indireta, no atendimento de transexuais e travestis, deverá respeitar seu nome social, independentemente de registro civil” (Art. 1).

No Ceará, somente em 2017 foi promulgada a Resolução n.º 0463/2017 (CEARÁ, 2017), que garante o uso do nome social em documentos escolares, bem como no ato da matrícula. Posteriormente, o estado promulga a Lei n.º 16.946 (CEARÁ, Art. 1º, 2019), que assegura “[...] às pessoas transexuais e travestis, no Estado do Ceará, o direito à identificação pelo nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo”.

Aqui, retomo a discussão acerca da importância do nome: afinal, o que é um nome? Conforme Barros (2014), referenciada em autores como Kleber Prado Filho, Ingrid Solis e Marília Amaral, esse nome civil, que se trata de uma herança familiar, que assegura direitos e acessos ao nascer, quando registrado na certidão de nascimento, é o primeiro documento que insere o sujeito na sociedade civil, e o mesmo é negado às pessoas transexuais/travestis. “O nome próprio pressupõe um sujeito único, imóvel e linear, com uma identidade fixa, produzindo uma diferenciação de uma massa anônima, uma singularidade, o indivíduo” (BARROS, 2014, p. 123).

Embora existam tais medidas, que asseguram o uso do nome social na escola, ainda há muitas resistências por parte das pessoas que gerem as instituições e da sociedade como um todo. A entrevistada Ruddy destaca a resistência das pessoas em validarem os nomes das pessoas transexuais/travestis: “Algumas pessoas perguntam, por exemplo, ‘como é teu nome de verdade?’ Meu nome de verdade é o nome que eu estou me apresentando”. Outra entrevistada, Cláudia, falou da importância de a escola oferecer assistência aos(as) alunos(as) que estão em processo de utilização do nome social, uma vez que os(as) mesmos(as) possuem inseguranças e/ou vergonha em procurar as instituições necessárias. Relata que um professor já se recusou a chama-la pelo seu nome: “e eu discuti com esse professor. Ele foi tirado da escola. O diretor fez uma nota falando dos acontecimentos, o que o referido professor tinha feito” (CLÁUDIA).

Lili salienta que após a escola, continuou a ser discriminada na universidade, e essas duas questões, nome social e o uso do banheiro, também foram enfrentadas na universidade.

No entanto, como já estava mais politizada em relação à sua causa, conseguiu o apoio de professores e, aos poucos, foi modificando práticas por onde passou, fruto de muita luta, relata.

Anderson disse sempre ter sido discriminado na escola, desde criança, pois sempre teve um jeito muito masculino. “Na época, eu não me compreendia como hoje, como um homem trans, mas eu já usava vestimentas masculinas, meu jeito, por isso eu era discriminado. Isso só foi compreendido por mim, logicamente, depois de adulto”.

A entrevistada Charlotte informa que, apesar de considerar que escola, enquanto aluna, foi um lugar tranquilo, a maioria dos colegas praticava LGBTQIA+fobia com ela, era algo naturalizado, até mesmo por ela, ao mesmo tempo em que salienta que era uma ótima aluna, que sentava na frente da sala, próximo ao quadro, ajudando os(as) professores(as). “Naquela época, não era um nem era dois, que me xingavam, era praticamente 50% da sala, pois eles vinham com a cabeça influenciada pelos pais, pelos mais velhos”.

Rogéria estudou em uma escola tradicional religiosa. Destaca que naquela época, meados dos anos 2000, não havia um debate sobre transexualidade/travestilidade na sociedade, quanto mais na escola. “Então, primeiro demorei muito a me perceber enquanto pessoa trans. Eu me imaginava um gay que queria assumir um papel feminino. Porém, eu não sabia que isso tinha um nome e não sabia que eu não era gay”.

Informa que os colegas não eram tão agressivos. “O que eu sentia enquanto LGBTQ+fobia era essa rejeição do afeto. Havia poucas práticas de discriminação, mas elas existem”. No entanto, dentre as situações de violência que sofreu, a mais grave que considera veio de um professor. “Ele me chamou atenção na sala e falou ‘na minha aula eu não quero viadagem!’ e aí eu fui até a coordenação, o denunciei formalmente e ele foi afastado da escola. Ele foi demitido, mas haviam outras discriminações que eram sutis e que eram tratadas como brincadeiras” (ROGÉRIA).

Eu lembro que por mais que eu tivesse falado abertamente para os colegas e professores que eu me identificava como gay, essa palavra era evitada. Ninguém falava que eu era gay. Ninguém falava que eu era viadinho, bichinha. Não. Não se falava isso. Apenas se fazia piada com a situação. Se debochavam, se ridicularizavam. Uma hipocrisia (ROGÉRIA).

O relato de João sobre suas vivências na escola também apresentou a instituição como um lugar difícil de se estar. Destaca que a educação sempre vivenciou um esquema biológico muito forte, que concebe os sujeitos com fortes traços biológicos. “Isso faz com que muitas pessoas trans, por exemplo, deixarem de estudar. Deixarem de estudar”. Informa que não se trata da pessoa trans não ter capacidade, mas que ela vai perdendo a eficiência dentro

daquele local “[...] porque ela vai se tornando isenta, ficando à margem. Isso vai diminuindo todo um processo de efetivação, mas não de capacidade. Eu tinha muitos problemas com isso e, na infância, enfrentei isso dentro da educação, que é o segundo maior espaço de convivência humana” (JOÃO).

João falou que quando chegou na adolescência não possuía um conhecimento político acerca das questões que vivenciava, o que culminou em um conflito bem mais profundo. “Por quê? Porque eu vivia o primeiro conflito, que era familiar, a não aceitação. Não era nem a não aceitação porque eu não cheguei nem a dizer, porque eu já tinha medo de dizer.

Quando eu comecei a pensar um pouco mais sobre a minha identidade e a querer enfrentar, foi quando eu tive a depressão porque eu não sabia como fazer isso. Eu não sabia como chegar na escola e dizer que “não, eu não gosto desse nome”. Então, eu preferia não ir. Aí foi justamente nessa época, aos 14 anos, que eu decidi que não queria mais estudar. É o que a Luma Nogueira, que é a professora, chama de exclusão involuntária, quando você não se vê naquele lugar e não tem nenhuma perspectiva de permanecer naquele lugar porque os fazedores daquele lugar não estão interessados nesse assunto, eles nem falam sobre isso. Então, não existe uma perspectiva da pessoa se manter naquele lugar (JOÃO).

As falas dos sujeitos sobre seus percursos na escola vão de encontro aos resultados da pesquisa de Andrade (2015), que elencou oito pontos que incidem na ausência ou presença da travesti na escola, dentre os quais se destaca a questão do banheiro e no não reconhecimento do nome social, além de: um projeto pedagógico que incluía tais pessoas; temas relacionados à cultura LGBTQIA+ nos livros didáticos e currículo, bem como falta de formação acerca do tema para a comunidade escolar; dentre outros.

Sobre esse quadro de violência e exclusão apontados pelos sujeitos, Cláudia argumenta: “Como é que uma menina trans vai fazer uma boa trajetória no ensino sendo que ela apanha na escola, isso quando não é morta? Ela apanha, ela é xingada, é zoada! Como é que ela vai conseguir ser uma boa aluna? A gente é expulsa da escola”.

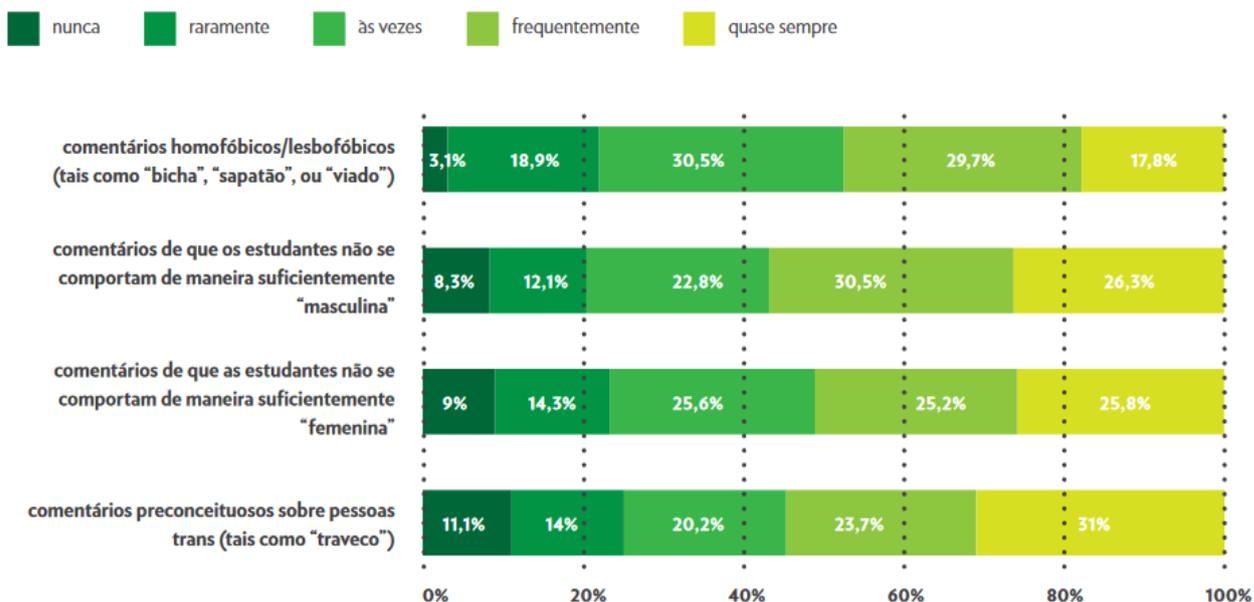
O entrevistado João destaca que se trata de uma expulsão “involuntária”, uma vez que existe um estímulo por parte da instituição para manter os(as) alunos(as) trans na escola, assim, eles(elas) não se veem naquele lugar. Essas pessoas, muitas vezes, não têm um preparo político de enfrentamento, por serem muito jovens. “Eu já tive muito medo de enfrentar. Muitos preferem sair, evadir-se. E o que a gestão vai dizer? ‘Nós não expulsamos ninguém. A pessoa saiu porque quis’. Mas não é bem isso, é outra realidade. É uma realidade que não existe pertencimento, a palavra é essa” (JOÃO).

A questão da evasão escolar de alunos(as) LGBTQIA+ é algo recorrente. A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLT) realizou a seguinte pesquisa sobre o ambiente educacional: “Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” (ABLT, 2016). Os resultados do estudo revelam a escola para essa população como um ambiente hostil, de difícil convivência e permanência. Violência verbal e física é uma realidade para muitos(as) desses(as) estudantes, o que causa medo e insegurança, além do fato de os(as) profissionais que atuam na escola não possuírem preparo para lidar com a situação.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados(as) 1.016 estudantes LGBTQIA+ com idade entre 13 e 21 anos. Os resultados se coadunam com a discussão que os sujeitos desta tese vêm destacando sobre violência e preconceito na escola: 60,2% dos estudantes se sentem inseguros devido a sua orientação sexual e 42,8% também se sentem inseguros devido à sua expressão de gênero (ABLT, 2016). O questionário abordava outras questões relativas ao sentimento de insegurança, tais como peso/tamanho do corpo (29,4%), religião (14,6) e deficiência (3,9%), dentre outras. No entanto, a insegurança maior diz respeito às questões de orientação sexual e de gênero.

Sobre os espaços escolares, 38,4% destacaram o banheiro como local que evitam frequentar por se sentirem inseguros. Certamente, em se tratando de pessoas trans, esse número pode aumentar, conforme relatou a entrevistada Lili. A Figura 1 a seguir, retirada da pesquisa realizada pela ABLT (2016), ilustra o quadro LGBTQIA+fóbico enfrentado por esses estudantes na escola diariamente:

Figura 1 – Frequência de comentários/xingamentos LGBTQIA+fóbicos na escola



Fonte: elabora por ABLT (2016).

Conforme os dados expostos na figura, situações de violência verbal motivadas por LGBTQIA+fobia é uma situação frequente para os alunos entrevistados. Além disso, o estudo aponta que 73% foram agredidos devido à sua orientação sexual. Apesar da pesquisa ter sido publicada em 2016, há mais ou menos 6 anos, os dados são relevantes e condizem com o atual momento, sendo, também, uma realidade generalizável, uma vez que tanto os sujeitos entrevistados para esta tese, quanto eu, e tantos outros alunos que já tive ao longo da docência, relatam situações parecidas.

Especificamente tratando das pessoas transexuais/travestis no ambiente escolar, a pesquisa de Acosta (2019) foi realizada com seis pessoas trans na cidade de Sorocaba (SP). O pesquisador destaca que os copos e identidades não cis-hétero, ou seja, aqueles de se distanciam do que é concebido como padrão em uma sociedade heteronormativa-machista-matrimonial, são utilizados pelo discurso hegemônico como exemplos que não devem ser seguidos, perpassando, nesse processo, ao mesmo tempo, uma hipervizualização (destaque) e silenciamento (invisibilização), que ele destaca que atravessa a trajetória das pessoas entrevistadas para sua pesquisa.

Além disso, os resultados da pesquisa de Acosta (2019) trazem algumas questões que também foram comuns aos sujeitos que entrevistei, como a resistência das alunas ao feminilizarem os uniformes escolares, os quais são obrigatórios e seguem um padrão. Aponta que dentro desse padrão, elas conseguiam imprimir suas identidades (uma roupa mais apertada,

por exemplo), mas ainda assim eram contestadas. A entrevistada Lili também falou disso, da questão das vestimentas, que a escola não permitia, mas, aos poucos, ela foi *driblando* as normas.

Outro ponto em comum diz respeito ao não uso do banheiro, reiterando o que alguns sujeitos deste estudo denunciaram: “O uso do banheiro pelas alunas transexuais e travestis continua sendo um nó, e explicita a discriminação e a intolerância que a escola tem contra essa parcela social” (ACOSTA, 2019, p. 80). O pesquisador apresenta algumas situações em que suas entrevistadas relataram episódios em que se falou em um terceiro banheiro, o dos(as) professores(as), por exemplo. Lili também me relatou casos parecidos durante sua trajetória na escola e na universidade.

Além disso, o pesquisador apresenta uma questão interessante, a da *compensação escolar* que as alunas entrevistadas desenvolviam na escola para se esquivarem do foco da violência, o que envolve disciplina nos estudos e maior participação em atividades na escola. Na presente pesquisa, Lili, Ruddy e Rogéria me enfatizaram, também, isso em suas trajetórias, que, de alguma forma, deu-lhes dignidade no cotidiano escolar.

Mais um tema do estudo de Acosta (2019) que contempla o que os sujeitos que entrevistei relataram, é a questão da evasão escolar das pessoas transexuais/travestis, presente na fala de João, Lili e Cláudia. Por ser um ambiente não acolhedor a pessoas trans, a escola acaba por expulsá-las, mesmo que indiretamente, conforme relato de João. Nesse sentido, Acosta (2019, p. 85) destaca que “[...] olhar a interrupção da escolarização de transexuais e travestis sob a perspectiva da evasão escolar é uma forma higienizante de não reconhecer, ou de silenciar e invisibilizar o processo de exclusão escolar institucionalizado imposto sobre suas vidas.

É importante fazer essa relação com outra pesquisa, não no sentido de comparar os estudos ou validar este a partir do outro, mas para mostrar que a realidade das pessoas transexuais/travestis na escola (e em outros espaços) tem traços comuns, generalizáveis a outras regiões e localidades. A escola que a Lili relatou de vinte anos atrás, parece ser a mesma que a Cláudia relatou de hoje (2022) no que diz respeito à transfobia, que também se assemelha bastante à realidade apresentada pelas entrevistadas da pesquisa de Acosta (2019), de uma outra região brasileira.

6.1.2 Cadê os(as) professores(as)?

Quando crianças e adolescentes entram em conflito, é esperado que adultos intervenham em busca de soluções, sobretudo quando se trata de espaços institucionalizados, nos quais existem *tutores* acompanham o desenvolvimento e atitudes desses sujeitos. Esperamos isso na escola. As famílias, quando matriculam seus(as) filhos(as) nas escolas, têm um sentimento de confiabilidade de que seus filhos serão *vigiados*, cuidados e ensinados, mas não esperam que eles/elas sejam perseguidos, discriminados, violentados ou silenciados.

Existem várias pessoas que atuam na escola, para além de professores(as) e alunos(as), que compõem a comunidade escolar. Todo(as) os(as) adultos que fazem parte dessa comunidade são corresponsáveis pelo que ocorre em seus espaços. Diante de uma situação de mal-estar envolvendo crianças e adolescentes, é dever dessa comunidade intervir, transformando a situação em algo pedagógico, educativo, de acolhimento e compreensão. No entanto, alguns sujeitos são silenciados na instituição, aqueles que fogem ao padrão branco, cisgênero e heterossexual (além de outros, como gordos(as) e pessoas com deficiência).

Em se tratando da LGBTQIA+fobia, sobretudo a transfobia, a maioria dos(as) participantes desta pesquisa disseram que nas situações de violência os(as) professores não intervinham, exceto em alguns casos pontuais. O ideal seria toda a comunidade escolar participar desse processo de intervenção, mas destaco, a partir de agora, a figura do(a) professor(a) por compreender que é esse(a) profissional que está na *linha de frente* da sala de aula junto(a) com os(as) alunos(as). Dentre os(as) adultos(as) que atuam na instituição, são os(as) docentes quem têm laços mais estreitos com os discentes.

Lili informou que durante os momentos que sofria LGBTQIA+fobia na escola, não havia intervenção docente. Ela disse que, normalmente, ninguém intervinha, apenas uma professora se preocupava com ela, que a defendia bastante, ainda na 2ª série do ensino fundamental, em 1995. “Mas a defesa dela não era defesa de cortar os meninos da brincadeira. Era uma defesa mandando minha mãe fazer alguma coisa para evitar essa situação.

Lili ressalta que, além de não intervirem nas situações em que seus pares a agrediam verbalmente, alguns professores homens ainda a reprovavam com o olhar, julgando ela e outras pessoas LGBTQIA+, seus comportamentos. Era uma violência não verbalizada, implícita, mas que agredia da mesma forma. E isso atravessou toda a sua trajetória escolar, de diversas formas.

Os professores sempre silenciavam. Só tinha uma professora que era amiga da gente, a Regina, de inglês, no ensino médio. Ela era maravilhosa. Sempre tentava fazer esse acolhimento. Diferente do ensino fundamental, em que eu tive excelentes

professoras, mas elas não tinham esse papel de mediar o conflito. No ensino médio não tinha tanto conflito dentro da sala de aula, mas nos ambientes que tinham outras turmas sempre tinham as brincadeiras, os xingamentos, as piadinhas, a chacota. Isso era o que incomodava (LILI).

A entrevistada destaca que, em sentido amplo, nunca foi acolhida por nenhum(a) professor(a). Cita um caso que ocorreu durante a faculdade, em que um professor militar, quem ela menos esperava que pudesse ser sensível à sua causa, entrevistou. “Ele foi o único professor que quando ele me visualizava na sala não fazia chamada, e até hoje eu não vou esquecer disso. Ele fez a gente colocar o nosso nome no papel e do lado como a gente gostaria de ser chamada”.

Rogéria relembra um episódio que ocorreu em sala de aula, quando enviou um bilhete a um coleguinha, uma paquera. Sem ela saber, o bilhete circulou a sala inteira, com *brincadeiras*, menosprezando suas intenções, ridicularizando-a. Foi então que uma professora entrevistou:

Foi um momento de muita ridicularização. Mas, uma professora de biologia percebeu a movimentação de risos e deboches e perguntou o que estava acontecendo e recolheu o bilhete. Depois, me chamou em particular e me disse o seguinte: “quando você tiver afim de outro menino você não manda um bilhete para ele, você tenta chegar nele quando ele tiver sozinho e diz ‘olha, a gente pode fazer isso?’ e ele vai dar um ‘sim’ ou um ‘não’ só para você, e você não corre o risco de ser exposto perante os colegas”. Ela foi maravilhosa, e depois dela eu tive o apoio de vários outros professores (ROGÉRIA).

Outra situação em que houve a mediação de uma outra professora em situação de discriminação foi na aula de educação física, que, tradicionalmente, os meninos escolhiam futebol, futsal ou basquete e as meninas dança. “Eu fui o único menino que optou por fazer Dança. Então, passaram-se vários dias se falando em sala de aula que eu iria fazer dança, criticando. E aí tentaram me transferir para as outras turmas. Eu disse que não queria”. Dessa forma, relata que a professora de dança precisou se posicionar e dizer: “olha, é um bom aluno. Quer ficar na dança? Eu não tenho problema em ter um menino na dança e por mim ele pode ficar”. Ela acabou ficando na dança. “Aí eu lembro que existia um uniforme específico para dança e esse uniforme só havia disponível para as meninas. Teve que ser idealizado um uniforme de dança para mim”.

Porém, Rogéria cita um caso que ocorreu em sala de aula, em que três cometeram LGBTQIA+fobia:

Ele me chamou atenção na sala e falou “na minha aula eu não quero viadagem!”. E aí eu fui até a coordenação, o denunciei formalmente e ele foi afastado da escola. Ele foi demitido, mas haviam outras discriminações que eram sutis e que eram

tratadas como brincadeiras. Outro acontecido foi com um professor de matemática, que quando ia ensinar trigonometria, ensinar entender a circunferência de 360 graus, ele sempre falava “a roda do fulano” (se referindo a mim), ou seja, fazendo uma analogia da circunferência com o meu ânus. Outro também foi com outro professor de matemática que em várias aulas (ele tinha uma voz muito grave) me escolhia e tentava me fazer falar grave como ele falava, e dizia assim: “fala grosso” e aí eu “grosso”, aí ele “não, eu quero que você fale grosso” e eu “grosso”. Só que eu falava com a voz mais aguda possível (ROGÉRIA).

Nesse caso, três professores foram os agressores, diretamente. Digo diretamente porque, muitas vezes, as agressões são indiretas, por meio de silenciamentos e negligências, como quando algum(a) docente presencia situações de violência e preconceito e não intervém. O(a) professor atua com seus princípios e ideologias em sala de aula, embora ele não possa, de fato, transmitir tais perspectivas aos(às) alunos(as) em sala de aula.

Os resultados da pesquisa que realizei para a dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017) apontam que os(as) profissionais, muitas vezes, são balizados em suas práticas pedagógicas por suas convicções pessoais sobre o tema, no caso a LGBTQIA+fobia. Isso pode repercutir em sala de aula em diferentes formas de violência, diretas ou indiretas, como destacado. Em algum momento, pode vir à tona e *desaguar* nos(as) alunos(as). Para que isso não ocorra, os(as) professores(as) precisam refletir acerca de suas concepções sobre os temas que rondam a escola e filtrarem até que ponto e como devem agir, visando a integridade física e psicológica dos(as) discentes. É um trabalho diário, que exige disciplina, mas é possível.

Nesse debate, pouco importam as concepções pessoais que tais profissionais têm diante de um tema, como os que envolvem a cultura e população LGBTQIA+, por exemplo. As pessoas têm direito ao livre pensamento. Porém, no exercício de sua profissão, quando lida com seres humanos, sobretudo em instituições públicas, não há espaço para materializações intolerantes que afetem os distintos sujeitos que frequentam tais espaços. Nós, professores(as), temos liberdade e autonomia para tomar decisões em sala de aula, para fazer escolhas, conforme assegura a LDB (1996), em benefício dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar. Essa liberdade não engloba práticas discriminatórias ou crimes.

Mesmo que se argumente que uma atitude preconceituosa foi cometida na escola (ou em outros espaços), não é justificativa, sobretudo quando parte de um(a) docente, uma vez que as informações estão circulando na sociedade em diferentes lócus e plataformas, o processo de formação continuada está aberto a quem se interessar. Já existem muitas discussões, pesquisas e debates sobre os temas que rondam a escola e a sociedade e que provocam sofrimento nas pessoas. Então, quem lida com o público, com sujeitos, deve buscar

informações. A maioria dos(as) professores(as) que entrevistei na pesquisa de mestrado argumentou que não abordavam o tema na escola (logo, não intervinham) porque não tinham formação acadêmica para isso, não havia tempo pedagógico disponível ou por considerarem que assuntos como a cultura LGBTQIA+ não deveria estar presente na escola.

Ainda sobre os relatos dos sujeitos acerca de uma possível intervenção docente nos atos de violência, Charlotte diz que, embora os(as) professores(as) não intervissem, eles/elas nunca praticaram discriminação contra ela na escola. Nesse caso, sem invalidar sua fala, também podemos considerar a não intervenção, o silêncio, como uma forma de violência. “Ao silenciar, existe uma regulamentação implícita, que aponta práticas e comportamentos considerados saudáveis (LOURO, 2004b). Quando não se discute, omite-se, reprime-se ao não colocar o fato em questão no discurso” (MEDEIROS, 2017, p. 132).

Anderson informou que havia uma professora que ela intervinha, pois ela percebia que as situações de LGBTQIA+fobia causa muito estresse nele, dessa forma, a docente conversava com sua mãe sobre a situação, sugerindo que a mesma a levasse para um psicólogo. Relata que o psicólogo foi até a escola conversar ele, uma vez que, em paralelo à discriminação praticada por seus pares, ele desenvolveu um comportamento um pouco agressivo e de não querer estudar.

Eu era muito estudioso, e aí, no ensino médio, meio que eu estava desviando essa questão de estudar, daí essa intervenção da professora. O psicólogo foi e conversou, mas na época eu ainda não me entendia direito. Então, eu não me abria, né? Adolescente revoltado, não queria conversar com ninguém mesmo. Acabou que eu tomei uns remédios antidepressivos, que também tiveram outras questões envolvidas além do bullying. Fui melhorando. Mas tenho recordação de que algum professor tenha intervindo, de fato, em situações práticas, nos momentos de discriminação (ANDERSON).

Cláudia destaca que os(as) professores(as) sabiam do cenário de preconceito e exclusão que ela enfrentava na escola, mas que apenas alguns(as) poucos(as) intervinham. “Quando se fala de preconceito, ninguém quer colocar seu peito para jogo! Ninguém quer tomar a frente de outro. Eu tive alguns professores que me apoiavam desde o primeiro ano”. Apesar desse apoio que recebia de alguns(as) docentes, ela relata que houve outros casos em que a violência partia do próprio professor:

Mas já tive professor que não quis me chamar pelo meu nome social na chamada”. Eu tive professor que me chamava de propósito pelo meu nome de batismo. Eu tive professor que não me aceitava e me dava notas baixas. Simplesmente por ser travesti. Tinha professor que queria ficar comigo, no sigilo, e eu negava, daí ele baixava minhas notas. Entendeu? Geralmente, mulheres me defendiam muito! Às

vezes, vinha um aluno do terceiro ano e me chamava de viadinho. Minhas professoras iam lá e debatiam, discutiam (CLÁUDIA).

Cláudia afirmou que as intervenções partiam, exclusivamente, das professoras, os professores homens não se importavam com isso, estes, muitas vezes, recusavam-se a chama-la pelo nome social, por exemplo. Certa vez, houve uma discussão entre ela e um professor que insistia em não utilizar o seu nome social em momentos de sala de aula, como durante a chamada. “Aí ele falou ‘eu não vou te chamar pelo seu nome social, e se alguém nesta sala se incomodar, pode sair da sala’. A sala inteira saiu. E a gente entrou em contato com a Seduc e reclamou, com a ajuda do diretor”. Dessa forma, ela teve apoio do diretor da instituição, que solicitou o afastamento do docente da escola.

João também trouxe relatos acerca da não intervenção docente nessas situações. Destaca que nenhum professor, naquela época, ajudava-o nesse enfrentamento. Ele considera que a negligência ocorria devido ao fato, também, de não haver, até então, o debate de gênero no Brasil como há hoje.

Então, eu deixei de estudar por conta disso, eu não queria mais estudar porque eu enfrentava muita situação em relação ao nome, eu não me via nesse nome, mas também não me via contrário, porque também não tinha a discussão. O debate da transexualidade não tinha chegado para mim. Então, eu era um sujeito que a gente podia denominar de estranho, que não seria estranho, mas que poderia ser entendido dessa forma, e que foi entendido assim. Então, eu tinha esse conflito todo (JOÃO).

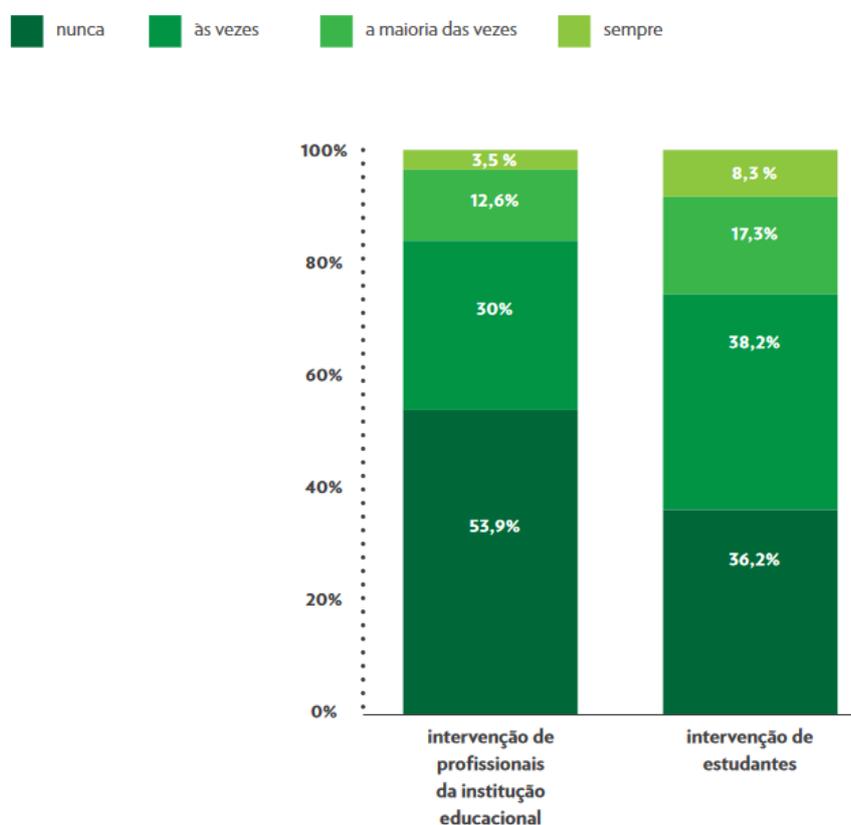
Por fim, Ruddy informou que no ensino médio ela conseguiu certo apoio da escola no combate à LGBTQIA+fobia. Destaca que houve muitos embates com alguns(as) professores(as) e com pessoas do núcleo gestor, que não concordavam com suas posturas, mas, em contrapartida, havia professores(as) e coordenadores(as) que a apoiavam. Disse que buscava ter clareza de quem estava do seu lado e quem não estava.

Lembro que numa escola a diretora chegou a me chamar para me chantagear, porque ela queria que eu renunciasse a um cargo no grêmio. Na época, eu era presidente do grêmio, tinha conseguido ser eleita, comecei a movimentar a escola, a promover palestras com pessoas sobre sexualidade, a gente falava sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre coisas que a gente não via em sala de aula e que eu via necessidade. E aí a diretora ficou preocupada, com essa movimentação que eu comecei a fazer na escola, meio que em prol disso, vários alunos que eram gays e nunca tinham se assumido, começaram a se assumir e aí a diretora pegou e me ameaçou, foi me chantagear, eu me lembro que a gente abriu um processo contra ela. Eu fui expulsa, mas conseguimos fazer, também, o afastamento dela depois disso (RUDDY).

De uma forma geral, os sujeitos da pesquisa apresentaram uma escola que silencia diante de situações de violência e discriminação sofridas por pessoas LGBTQIA+, o que também já foi evidenciado na pesquisa realizada para dissertação de mestrado, esta sob o ponto de vista dos(as) professores(as) regentes (MEDEIROS, 2017). Na atual pesquisa, o olhar partiu, também, de professores, só que em um processo de rememoração do tempo em que os(as) mesmos(as) eram alunos(as) da instituição. A formação que tiveram posteriormente lhes permitiu ter um olhar pedagógico sobre as situações vivenciadas, logo, consideram que os(as) docentes deveriam ter uma função interventiva.

Resgatando dados da pesquisa realizada pela ABLT (2016), já mencionada anteriormente, sobre o que diz respeito à intervenção docente, temos a figura a seguir, a partir da qual podemos visualizar a não intervenção docente em situações de discriminação motivada por LGBTQIA+fobia:

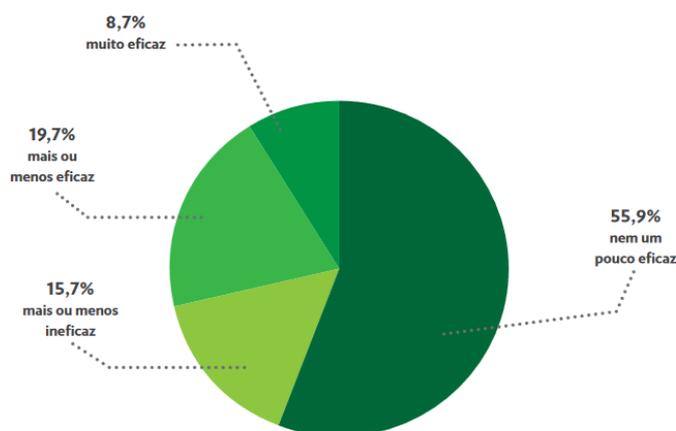
Figura 2 – Frequência da intervenção, por profissionais ou estudantes, diante da LGBTQIA+fobia em uma escola brasileira



Fonte: elaborado por ABLT (2016).

Com os dados, é possível percebermos que a maioria dos sujeitos da referida pesquisa informou que os(as) docentes não intervêm. Já no caso da intervenção por pares, quando os(as) colegas é que tomavam atitudes em prol da defesa das vítimas, o índice foi um pouco maior, mostrando que os(as) alunos(as) também podem fazer a diferença no enfrentamento de situações de LGBTQIA+fobia. Sobre as medidas que a instituição pesquisada tomou no combate à violência, os entrevistados consideraram pouco eficaz, como ilustra a figura a seguir:

Figura 3 – Eficácia das medidas tomadas pela instituição, segundo pesquisa de ABLT (2016)



Fonte: elaborada por ABLT (2016).

Coadunando-se com a pesquisa realizada por ABLT (2016), as falas dos sujeitos desta tese ilustram um quadro segregador em torno das pessoas LGBTQIA+ na escola. No geral, a instituição se mostrou um terreno árido para os sujeitos entrevistados, com o silêncio institucional e agressões praticadas por seus pares e professores(as). Apesar de ser uma escola do passado, uma vez que se trata do tempo em que os entrevistados eram alunos(as), há reminiscências no presente.

A Figura 4 apresenta uma nuvem de palavras criada através do aplicativo *Mentimeter* com as principais palavras-chave selecionadas nas falas dos sujeitos que entrevistei sobre como foram suas estadas na escola enquanto alunos(as). A análise da nuvem de palavras é importante para nos oferecer um panorama sobre essa escola do passado que debatemos. Quanto mais no centro e em destaque tiver a palavra, mais ela foi citada.

Figura 4 – Nuvem de palavras sobre a estada dos sujeitos na escola enquanto alunos(as)

LGBTQIA+fobia e a escola que frequentei



Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar, para esse grupo de pessoas entrevistadas, a escola que frequentaram tem duas características principais: preconceito e violência. Seu processo educativo na educação básica conviveu com essas ações, marcando suas trajetórias estudantis, o que, futuramente, seria, também, um norte em suas práticas profissionais.

A seguir, os sujeitos entrevistados que evocaram os alunos que foram, há anos, alunos(as) de uma escola segregadora, silenciadora e violenta em relação às pessoas LGBTQIA+, agora, trazem à tona seus olhares docentes, como atuam, como devem atuar os(as) professores(as) contemporâneos em prol de uma escola inclusiva, com a cara de todos(as).

6.2 A escola na qual atuamos: temos uma escola mais inclusiva para pessoas LGBTQIA+?

Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos(as), devendo ser garantida pelo Estado e pela família, assegurando aos sujeitos as mesmas condições de acesso e permanência. Isso é amplamente divulgado em debates políticos, cursos de formação de professores e, até mesmo pela mídia. É muito importante que seja lembrado sempre que necessário, pois a efetivação desse direito perpassa diferentes questões, como classe, etnia e identidade.

Como discutido na seção anterior, as pessoas trans têm seus direitos à educação cerceados, uma vez que a escola não apresenta estratégias de permanência de tais sujeitos.

Assim, sob forte ameaça, os espaços educacionais oferecidos pelo Estado se tornam hostis para elas, logo, por uma questão de segurança e saúde emocional, evadem-se da instituição. Os sujeitos deste estudo mostraram que, na época em que eram alunos(as), enquanto sofriam distintas formas de violência escolar, não havia, de uma forma geral, intervenções docentes. Hoje, enquanto professores(as), esses sujeitos informam como deve ser essa intervenção.

Segundo o entrevistado João, a escola é espaço para discussões de temas relacionados à sexualidade e identidade. De uma forma geral, essa afirmação contradiz algumas posturas docentes mais tradicionais, a exemplo da pesquisa que desenvolvi durante o mesmo, já abordada aqui algumas vezes. Para ele, a necessidade e importância se justificam devido ser um espaço de formação, e que o professor é uma célula que deve promover a discussão, intervindo sempre que necessário.

Em estudo realizado por Barbosa e Bezerra (2021) sobre inclusão escolar, as autoras destacam que para a efetivação da educação inclusiva são necessárias adaptações no ambiente educacional, que incluem posturas acolhedoras e inovações metodológicas nas práticas docentes. A referida pesquisa trata sobre a inclusão de crianças com deficiência, no entanto, a discussão realizada pode ser utilizada para a inclusão na escola de forma mais ampla, englobando, por exemplo, as pessoas LGBTQIA+, foco desta tese.

As pesquisadoras destacam que uma escola inclusiva implica o protagonismo discente, com a valorização das suas individualidades, tendo na diversidade uma proposta de ensino. A condição dos(as) alunos(as), seja física, motora, emocional, e no caso da discussão desta tese, identitária, deve ser uma aliada ao processo educacional, e não uma barreira, portanto, é fundamental que o currículo agregue conteúdos que contemplem a diversidade discente. Assim, em se tratando das questões identitárias, sobretudo das pessoas LGBTQIA+, é de suma importância que as discussões perpassem, de forma transdisciplinar, as disciplinas escolares, não só em sala de aula, mas noutros espaços e eventos escolares.

A inclusão escolar também envolve formação docente continuada, continuam as autoras, uma vez que é preciso utilizar metodologias adequadas às distintas situações didáticas que alcancem os diferentes sujeitos escolares. As habilidades a serem desenvolvidas não se limitam aos conteúdos disciplinares, como de matemática e língua portuguesa, mas também os relacionados às relações interpessoais, como o respeito e a tolerância, os quais estão diretamente relacionados a permanência ou não de determinados grupos na escola, a exemplo das pessoas LGBTQIA+, sobretudo as pessoas trans, como vem sendo discutido ao longo desta pesquisa.

Barbosa e Bezerra (2021) destacam, nesse debate, a educação como prática social, logo, um processo educativo que acolha as diversidades é fundamental para o bom desenvolvimento educacional dos discentes. Assim, o professor tem um relevante papel como mediador desse processo, tendo nos princípios da educação inclusiva o norte para a promoção de práticas pedagógicas que visem o combate à segregação dos sujeitos. É a partir dessa discussão em torno da efetivação da inclusão de todos(as) que apresento, agora, a análise das falas dos sujeitos entrevistados no que diz respeito à atuação docente diante de questões relacionadas às pessoas LGBTQIA+ na escola.

Não há como falar de inclusão quando há silenciamento. A professora Charlotte declarou que na escola em que trabalha nunca houve espaço para discutir temas relacionados à identidade e sexualidade. Por ser uma mulher trans, ela disse que isso nunca gerou debate na instituição, mas considera que o debate em seus espaços é importante, uma vez que propicia maior esclarecimento às pessoas sobre o tema, e a escola tem essa missão. Muitas vezes, na família não há tempo ou espaço para discussão de temas relacionados a questões LGBTQIA+.

O professor Anderson informa que nas escolas onde já trabalhou não conheceu outro(a) professor(a) que abordasse tais temas na escola, com essa postura acolhedora, mesmo considerando esses profissionais excelentes em suas práticas pedagógicas. “Eles realmente fecham os olhos. Apesar do diretor ser gay, a escola não conversa sobre diversidade, sobre racismo, sobre bullying, mesmo acontecendo muitos casos. Até conheço uma professora bastante aberta ao tema, mas não leva a discussão para sala de aula”.

Para Anderson, a escola tem um papel social, de apresentar e lidar com distintas culturas, o que ultrapassa a perspectiva unilateral da formação técnica. O que o entrevistado destacou se relaciona com os princípios constitucionais, que apregoam que é dever do Estado assegurar uma educação de qualidade, acessível a todos, visando o desenvolvimento da pessoa e sua preparação para a cidadania (BRASIL, 1988).

Cláudia, que até 2021 era aluna do ensino médio, salienta que “[...] não é todo mundo que tem peito para falar sobre isso. Minha professora falava que a escola não deixava ela falar sobre LGBT, nem sobre política e nem sobre religião. E ela é professora de sociologia”. Essa situação citada é muito comum nas escolas, pois há, de uma forma geral, a ideia de que a escola não é espaço para abordar questões relativas à sexualidade.

Sobre o assunto, Lili pontuou que existe um imaginário por parte da gestão e professores(as) da escola que considera que as famílias não concordarão que a instituição trate desses temas com os(as) alunos(as). Em uma conversa com uma diretora com a qual trabalhou,

ela disse: “Não fique imaginando pelas pessoas, deixa acontecer. Quando acontecer, a gente toma uma medida. Ninguém nunca reclamou”.

Sobre a inclusão, Lili destaca que é a escola que tem que aprender a se moldar às diferenças dos(as) aluno(as), e não o contrário. “A instituição precisa aprender que cada pessoa é diferente. Se eu trabalho com 30 pessoas, todas serão diferentes. A escola precisa saber sobre as questões de gênero, racismo, identidade, pois é um ambiente que tem tudo isso”.

As falas de Lili nos remetem ao que diz a Constituição Federal (1988) sobre a liberdade e diversidade no ensino, o qual é pautada em alguns princípios, entre os quais destaco dois: liberdade de ensinar e aprender; pluralismo de ideias. Aliando-se a isso, a LDB (1996) também destaca que os seguintes princípios que guiam o ensino: pluralismos de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância e “[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, Art. 32, IV).

Dessa forma, os dois principais documentos que orientam a educação brasileira trazem como princípios do ensino a tolerância, a liberdade e o pluralismo de ideia, tendo na formação do cidadão seu principal objetivo. Quando digo “cidadão”, trata-se de um sujeito dotado de direitos, os quais são respeitados legal e socialmente. Não existe uma lei que proíba o debate sobre as questões de gênero e identidade na escola. Alguns documentos, inclusive, estimulam-no, tais como os Temas Transversais (BRASIL, 1997) e, até mesmo, a LDB (BRASIL, 1996) e a Constituição (BRASIL, 1988) – esses dois de forma mais geral, sem especificar. Portanto, por que existe o silenciamento?

Um dos motivos, segundo conclusões da pesquisa que realizei durante o mestrado (MEDEIROS, 2017), seria a resistência dos próprios(as) professores(as), que almejam uma educação que eduque os corpos estudantes, dentro dos limites de uma sexualidade aceitável, contida. Assim, a escola possui uma tecnologia que educa os corpos e a mente. Os(as) docentes, nesse contexto, apresentam, de uma forma geral, segundo os resultados da pesquisa, uma prática pedagógica guiada por concepções pessoais sobre os temas gênero e sexualidade (machismo e LGBTQIA+fobia), que acabam por silenciar o debate na instituição, contribuindo com a violência e o preconceito.

O entrevistado João destaca que é inaceitável que haja o entrave e o silenciamento na escola no que diz respeito à discussão da temática. “Eu consigo compreender o conflito e a dificuldade que alguns professores apresentam, diante da temática, pois têm receio das famílias. Mas a minha compreensão acaba quando essa pessoa, essa gestão, não permite o avanço”.

Cláudia informou que, desde cedo, a aluna travesti aprende como as coisas são na escola, que terá que lidar, diariamente, com situações de violência e preconceitos, o que, muitas vezes, leva tais pessoas a interromper o processo de transição. “Eu já vi alguns casos de amigas que tiveram que parar a transição por conta do preconceito, por não saber lidar. É triste. A escola tem, sim, responsabilidade nesse processo”.

Na seção 6.2.2 serão discutidos os avanços e os desafios da escola nesse contexto. Por ora, convém destacar, a luz da fala dos sujeitos apresentadas, que temos, sim, uma escola mais inclusiva em relação ao passado, porém, intolerante e resistente no que diz respeito às questões da diversidade. Essa inclusão é realizada diariamente, por diferentes sujeitos, sobretudo aqueles que estão na *linha de frente*, docentes e discentes. A seguir, os(as) professores(as) entrevistados apresentam práticas pedagógicas de inclusão acerca das pessoas LGBTQIA+, ilustrando que é possível realizar o debate e a intervenção na escola, de forma correta e em alinhamento a documentos que regem a educação, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), os PCNs (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

6.2.1 Práticas pedagógicas de inclusão

Paulo Freire (1996) destaca a questão da afetividade na formação docente, que as emoções são articuladas à cognição, o que é indissociável na prática docente. “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, [...] mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (p. 20).

Ao destacar a importância da afetividade na formação docente, Freire (1996) apresenta algumas ideias acerca do *pensar certo*, que este é um saber necessário à atuação docente. O *pensar certo*, de acordo com o autor, perpassa distintas dimensões, mas se parte da ideia de que um dos saberes necessários ao professor, nessa concepção, é: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

O *pensar certo* que Paulo Freire destaca diz respeito, em última instância, à promoção da autonomia e liberdade dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), o que deve estar presente na prática docente, vivido diariamente e testemunhado por outros(as)

professores(as) e discentes. Ao entrar em sala de aula, devemos estar abertos ao novo, à pergunta. O discurso da teoria deve ser o exemplo prático da teoria (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a atuação docente pautada no *pensar certo* valoriza os(as) discentes, parte de suas realidades, problematizando-as. O conhecimento é histórica e sociologicamente localizado. Assim, os sujeitos que aprendem (docentes e discentes) estão em constante diálogo, numa via de mão dupla, em que a existência de ambos impactam o processo de ensino e aprendizagem.

O *pensar certo*, continua o autor, exige, também, vigilância em torno do bom-senso. Destaca que o meu bom-senso, enquanto professor, orienta-me a exercer a minha autoridade em sala de aula sem ser autoritário (inflexível), mas sempre atento às demandas dos(as) discentes. Autoridade não é autoritarismo, não é exercer um poder sobre o outro de forma unilateral e sem diálogo. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para ilustrar os riscos de uma prática que não pautada no bom-senso, não guiada pelo *pensar certo*, Paulo Freire cita exemplos da sala de aula e do fazer ciência. O cientista, nesse viés, incorre no risco de produzir conhecimento em prol da destruição da humanidade, a exemplo das armas bélicas, que têm o poder de destruir toda a espécie de vida no planeta. Nesta tese, embora a teoria freireana em questão não aborde, diretamente, a problemática das pessoas LGBTQIA+, transpus tais princípios para a prática docente em prol da dignidade, autonomia, liberdade e respeito de tais sujeitos.

Logo, uma prática docente que tenha como norte o respeito ao outro, a compreensão de que a educação transcende aspectos conteudistas curriculares, articulando saberes práticos e sociais ao processo educativo, o que leva em conta as particularidades dos(as) discentes, exige o *pensar certo*. Portanto, é função docente zelar pela liberdade e integridade dos(as) alunos(as), o que justifica o acolhimento das pessoas LGBTQIA+ na escola.

Para tanto, não podemos nos conformar com o discurso apassivador de que os(as) professores(as) negligenciam a problemática da LGBTQIA+fobia na escola por não compreenderem o tema, por não saberem como lidar, por julgarem não haver tempo pedagógico disponível para tais questões. Nesse sentido, Paulo Freire destaca mais um ponto do *pensar certo*, que é a curiosidade epistemológica. É preciso superar a curiosidade ingênua (senso comum) e adquirir a curiosidade epistemológica (cientista). Não existe curiosidade sem criatividade. “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá

automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 15).

Partindo dos princípios freireanos, apresento, agora, a partir das falas dos sujeitos, práticas pedagógicas de inclusão dos(as) professores(as) entrevistados(as). Uma das hipóteses que tinha antes de iniciar a presente pesquisa, ainda em fase de elaboração do projeto de doutorado, era que os(as) docentes, quando investidos de suas identidades LGBTQIA+, aqui, em específico, a transexualidade/travestilidade, de alguma forma faziam reverberar em suas práticas atuações e intervenções em prol de uma prática educativa inclusiva.

Essa hipótese surgiu a partir dos resultados da pesquisa realizada durante o mestrado (MEDEIROS, 2017), na qual os(as) professores(as), ora entrevistados, não discutiam o tema na escola por diferentes motivos, que eram alheios, em sua maioria, a situações que envolviam violências motivadas por gênero, identidade e sexualidade. Ao final do estudo, ficou evidenciado que os(as) docentes tinham como princípios balizadores de suas práticas pedagógicas concepções pessoais acerca do tema. Ou seja, professores(as) preconceituosos acabavam por reproduzir intolerâncias, silêncios e preconceitos em suas práticas, alguns(as) justificando tais atitudes com suas concepções pessoais (e até religiosas) sobre gênero e as identidades LGBTQIA+.

Aliando-se aos resultados da referida pesquisa, na construção da hipótese de uma prática inclusiva de professores LGBTQIA+, têm as minhas vivências enquanto professor LGBTQIA+. Durante todo o meu trajeto docente, a busca pelo respeito e defesa dessas pessoas sempre foi uma questão central em minha atividade docente, dentro dos limites que era permitido legalmente. Logo, diante de atitudes que envolviam machismo, LGBTQIA+fobia, racismo ou qualquer tipo de intolerância na escola, eu estava pronto para intervir pedagogicamente, seja em sala de aula, durante as aulas, seja em outros espaços na instituição, com projetos e palestras em prol do tema.

Outra hipótese era a de que quando há alunos LGBTQIA+ na escola, o debate é acelerado, acaba ocorrendo, mesmo que de forma não oficial. Da mesma forma, quando há alunos(as) com deficiência, negros, surdos, etc. Quando tais sujeitos estão na escola, as questões de preconceitos e/ou violência acabam vindo à tona, o que exige por parte de professores(as) e gestão ações. Então, parti para a pesquisa (teórica e prática) com essas hipóteses, as quais foram confirmadas durante as entrevistas, com os sujeitos, de forma unânime, destacando que suas práticas pedagógicas também têm como norte o combate à LGBTQIA+fobia.

O entrevistado João argumenta que quando há alunos(as) LGBTQIA+, sobretudo trans, na escola, isso acelera o debate na instituição. De uma forma geral, considera que o tema dificilmente seria abordado se não existissem sujeitos na mesma que reivindicassem a discussão. É daí que surgem as práticas pedagógicas de inclusão.

Para Anderson, um(a) professor(a) LGBTQIA+, por ter tido em sua trajetória questões envolvendo o tema, acaba por levá-las, também, para sua atuação, em prol do respeito à dignidade dos sujeitos. “A gente já traz essa temática porque a gente já vivenciou aquilo. Quem é hétero-cis, que nunca viveu nada disso, a transfobia, acaba, muitas vezes, distanciando-se do tema, não abordando o mesmo na escola por não julgar necessário”.

Anderson considera que muitos(as) docentes não abordam o tema na escola porque argumentam que as pessoas não vão entender o debate, sobretudo os(as) alunos(as). No entanto, compreende que é preciso tratar o tema desde o ensino fundamental I, com crianças, de forma coerente e pedagógica, prolongando-se até o ensino médio, pois, dessa forma, haverá uma compreensão mais eficaz, ao longo do processo.

Quando criança, entendem sim! Eles já vão crescer normalizando esse trato respeitoso com essas pessoas. Aí quando você deixa para tratar somente quando eles já estão em uma idade mais avançada, aí já se torna mais difícil, porque alguns já podem ter criado resistências, devido a influências políticas, religiosas e familiares. Muitas vezes, há uma influência dos pais muito grande, no sentido da intolerância, e aí a escola seria justamente esse espaço diferente de casa. De debater esse assunto sob uma perspectiva diferente. Isso é uma das coisas que deveria ter na escola. Seria a educação sexual e a educação política. Extremamente necessário! (ANDERSON).

Anderson segue afirmando que é importante levar essas questões para uma realidade prática, do que ocorre no *chão da escola*. O ideal é que o debate ocorra sem que haja, necessariamente, a presença de pessoas LGBTQIA+, pretas, com deficiência, etc. Destaca que, na prática, esses temas são discutidos na escola, quando são, de forma pontual, tendo o calendário como guia – por exemplo, discute-se a questão do machismo na semana em comemoração ao Dia da Mulher.

Em conformidade com a transdisciplinaridade apontada pelos Orientação Sexual dos Temas Transversais dos PCNs (BRASIL, 1997), Anderson considera que o debate deve ser realizado articulado a todas as disciplinas. “Por mais difícil que pareça, todas as disciplinas são formativas, elas têm esse caráter. Devem assumir o seu caráter de formação social”. Informa que quando se forma um(a) aluno(a), não o(a) forma apenas de maneira conceitual, mas em diversas formas, e o seu lado emocional é muito influente no seu desenvolvimento. “Um

professor LGBTQIA+fóbico, por exemplo, que comete atos violentos em sala e aula, vai prejudicar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que eles poderão se sentir acuados, silenciados, encarando a escola como um lugar de não aprendizado” (ANDERSON).

Sobre a sua prática pedagógica, Anderson afirma sempre estar diante de situações que envolvem não só sexualidade, gênero e identidade, mas também política. Desde as eleições presidenciais de 2018, informa que é muito comum alunos(as) o questionarem sobre determinados temas, como o famigerado *Escola sem Partido*, que é um movimento política que prima por uma escola conservadora, em que temas LGBTQIA+, por exemplo, são reprimidos. O professor destaca que sempre explica aos(às) discentes que o tema é complexo, mas que a escola, de acordo com os princípios constitucionais, deve acolher e primar todos os sujeitos que frequentam seus espaços, sobretudo os(as) alunos(as).

Considera que o debate é importante e que o(a) professor(a) não pode silenciar diante dos anseios dos alunos, que o diálogo deve perpassar a prática pedagógica. Como professor de educação física, Anderson está sempre a trabalhar em acordo com os Temas Transversais (BRASIL, 1997), que, para ele, é uma obrigação abordar temas relacionados à sexualidade na escola. Trata-se de uma questão de liberdade levar essa temática e discutir com os(as) discentes, mesmo questões de racismo ou qualquer outra hostilidade.

Já tive casos de alunos meus desprezarem uma ou outra colega por ela não ter a mesma destreza motora, e aí esse é o momento que você para a aula e vai conversar sobre as diferenças, que são inúmeras. Mas, aí eu não sei se eu só trato isso por ser dessa área, pelas questões que vivencio, eu não sei se qualquer outro professor só faria castigar aquele aluno e deixar aquilo como está, sem problematizar (ANDERSON).

Anderson segue o relatado destacando um caso de uma discente com deficiência motora, em que os alunos praticavam *bullying* com ela, excluindo-a das atividades esportivas. O professor fez um momento de reflexão com o aluno agressor, questionando porque ele fazia isso com a garota. “Propus que ele jogasse sozinho contra o time inteiro, para que ele percebesse que, sozinho, ele não conseguiria ser tão bom quanto achava. A ideia era que ele percebesse o poder de se juntar as diferenças numa equipe, que cada pessoa tinha seu valor”.

Anderson conclui dizendo que está sempre a lidar em suas aulas com a diversidade, em sentido mais amplo, em defesa da dignidade dos discentes. Conta que tinha um aluno que era *gay* e a família do mesmo não o aceitava. O aluno conversou com ele, pedindo conselhos. O professor o orientou que buscasse informações sobre o assunto, que tentasse explicar aos seus pais, sempre pela via do diálogo. Em suas aulas de educação física, é muito comum haver

questões relacionadas aos padrões estéticos corporais, relata, por isso que ele está o tempo todo a problematizar questões que atravessam as aulas, em benefício dos(as) alunos(as). “Alguns tendem a tirar onda com o menino que não consegue chutar a bola direito ou com a coleguinha que não consegue recepcionar a bola, entendeu? E aí é nesse momento que você chega e fala que não é assim. Eu não silencio, eu problematizo, pela inclusão” (ANDERSON).

Como podemos observar, o professor Anderson está atento às questões da inclusão em sua dimensão mais ampla (gênero, identidade, deficiências motoras, desconstrução de padrões estéticos, etc.), tendo como norte a boa convivência entre os discentes e o respeito mútuo. Para ele, silenciar não é uma opção didático-pedagógica. Destacou que muitos professores preferem silenciar diante de uma situação preconceituosa, ou apenas repreender o(a) agressor(a), o que, em sua concepção, não resolve a questão. O ponto central é problematizar, dialogar.

A entrevistada Ruddy considera algo estarrecedor, em pleno século XXI, por exemplo, uma adolescente de 13 anos ser assassinada, brutalmente, por ser uma pessoa trans. Além disso, destaca que há uma corrente negacionista em cima de fatos como esse, transformando a vítima em culpada. Considera urgente se repensar a educação e a escola, e que não se pode esperar que esse *repensar* parta do atual governo e das estruturas de poder que embasam a educação institucionalizada. É preciso um movimento inicial que tenha como protagonistas os(as) professores(as).

Ruddy cita como exemplo medidas institucionalizadas que, na prática, no chão da escola, não surtem muito efeito, como a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), que diz que é obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Destaca que a referida lei é muito importante, que é um avanço, mas no dia a dia nas escolas a mesma não é debatida, que a cultura e história desses povos são silenciadas ou repassadas de forma estereotipada, e que é muito comum quando algum(a) professor(a) questiona esse silenciamento embasado na própria lei, o(a) mesmo(a) ser perseguido(a) ou destituído(a) de seu cargo. Na prática, a discussão do tema é restrita ao calendário escolar, de forma pontual. “Então, a gente precisa repensar novos discursos, porque esses discursos não podem mais ser adiados, discussão sobre sexualidade, sobre gênero, religiosidades, etc. Nós temos crianças de 11, 12 e 13 anos engravidando, vítimas de estupro” (RUDDY).

Enfatiza que os(as) docentes precisam repensar a história, e que foi por isso que ela se tornou professora, para poder contribuir com o debate, para poder impactar a vida das pessoas.

Inicialmente, decidi ser professora por birra, para mostrar que eu sou professora e travesti, e vão ter que me engolir. Hoje, eu penso muito mais além. Eu preciso ser professora para dar visibilidade e representatividade às pessoas LGBTs, às pessoas candomblecistas, umbandistas, às pessoas negras, às mulheres, ao favelado, vai além das minhas questões egoístas, como diz Katia Maria Adub, mas pensando em pessoas que, nesse momento, estão saindo das escolas, estão com vergonha de, muitas vezes, assumirem suas matrizes religiosas, com medo do preconceito, assumir sua sexualidade, sua condição de gênero, entendeu? (RUDDY).

A professora disse que procura ser criativa ao planejar suas aulas, tornando-as divertidas para os(as) alunos(as), o que demanda muito esforço e tempo. “Eu posso costurar uma roupa para ensinar sobre as divisões sociais de uma civilização antiga a partir da moda, que é algo muito mais presente no cotidiano dos alunos, maquiagem, moda” (RUDDY). Além disso, ela utiliza jogos em suas aulas, sempre buscando meios não alienantes para ministrar suas aulas e avaliar os(as) discentes.

A função de um professor, em sua perspectiva, não é, exclusivamente, ensinar e/ou reprovar o aluno, mas ser um intermediário entre o discente e o conhecimento. O depoimento de Ruddy nos remete, mais uma vez, às ideias de Paulo Freire, ao anunciar que existe uma responsabilidade ética no fazer docente, que ensinar é mais do que transmitir conteúdos, e sim propiciar ao educando a possibilidade dele construir conhecimento, e que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 9).

Ruddy considera muito importante o papel representativo enquanto professora travesti e preta, pois na escola isso proporciona uma visibilidade muito forte, serve de inspiração para outras pessoas, gera o debate e problematizações. Destaca que o simples fato de ser uma professora travesti não gera o impacto muito forte, pois, com o tempo, as pessoas se acostumam. “Então, eu decidi ir além, eu não queria apenas ser julgada pela minha questão de gênero. “Ah! A Ruddy é travesti, então ela só pode falar de gênero”. Eu estudo tanta coisa, eu pesquiso literatura, eu pesquiso, por exemplo, as secas do Ceará, desde as secas do 1917 até a seca de 1932, magia, bruxaria, linguagem antiga, divindades femininas, literatura” (RUDDY).

Após essa fala da entrevistada, é importante eu fazer uma breve explicação sobre esta pesquisa. Os depoimentos dos sujeitos entrevistados nos ajudam a compreender a escola, de uma forma geral, e suas questões, sobretudo no que diz respeito à presença de pessoas LGBTQIA+ na instituição e sobre como os(as) docentes agem e/ou devem agir em prol de uma educação inclusiva. Isso não quer dizer que tais professores(as) sejam resumidos a isso, ao debate de gênero e identidade, mas que utilizei esse ângulo para a discussão. Conforme Ruddy

destacou, tais docentes, em suas práticas pedagógicas, não tratam apenas disso, pois abordam, como qualquer outro(a) professor(a), os conteúdos curriculares. Aqui, destaco a perspectiva inclusiva com que os(as) mesmos(as) lidam em suas práticas pedagógicas, tendo como *corte* epistêmico as pessoas LGBTQIA+. Ainda sobre o assunto, Ruddy destaca:

Eu sou travesti, mas eu sou, antes de mais nada, uma indivíduo. O fato de eu ser uma travesti não é o único fator, é um dos fatores que me compõem, que me torna essa pessoa maravilhosa que eu sou, mas não é o único. E aí é justamente, para eu tentar naturalizar e normalizar isso, para garantir que outras meninas travestis que venham após mim sejam vistas não enquanto apenas travestis, mas que elas possam ser reconhecidas pelo talento, pelas inúmeras capacidades, que elas possam ser respeitadas pela história de vida delas, pelas suas individualidades, pelo ser humano que elas são. E não apenas pelo fato de serem travestis (RUDDY).

A professora salienta para a importância da pessoa travesti, transexual ou da pessoa preta, dessa pessoa que quer buscar representatividade e que quer dar representatividade em sala de aula, repensar-se enquanto educadora. Porque ela está ali não apenas para ser uma vitrine sobre um tema, mas ela está ali para ser uma intermediária entre o aluno e a educação. “Eu me gabo de todos os meus alunos se lembram de mim quando veem em outros espaços algum tema que abordei em sala. E é justamente isso, esse trabalho de formiguinha, mas que eu acho de extrema importância. Que a gente precisa ter essa noção” (RUDDY).

Ruddy defende que a educação, de uma forma geral, precisa ser remodelada, em vários aspectos, o que é um grande desafio. “Tem dias que eu fico a madrugada toda preparando uma aula diferente, para fugir do livro didático, daquele conceitinho fechado, para problematizar um assunto, para os alunos não acharem que história é matéria decorativa”. Argumenta que os(as) docentes são agentes de transformação, principalmente aqueles que defendem os ideais de Paulo Freire.

Precisamos compreender todas essas dificuldades que a gente vai ter, ter consciência delas, mas ter consciência e visar nas conquistas que a gente possa ter nessa carreira. Não por questões financeiras, porque a gente sabe que é muito difícil, mas as conquistas pessoais, as conquistas de transformação da sociedade. Eu acho que talvez seja isso, hoje, o que mais me motiva, porque se eu quisesse ganhar dinheiro, eu fazia uma especialização em gastronomia (RUDDY).

Freire (1996) salienta que nós, enquanto professores(as), precisamos ter consciência do inacabamento e que somos sujeitos condicionados. A consciência do inacabamento é um saber fundante da formação docente. Temos a ver com o mundo, mas não estamos alheios, pois temos a consciência de que não nos adaptamos ao mundo, mas nos inserimos no mesmo. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (p. 23).

Apesar das dificuldades e barreiras impostas pelo externo e questões culturais e históricas, os obstáculos não são eternos. É preciso conscientização crítica dos obstáculos, de suas razões de ser. Estar no mundo significa estar no mundo e com outros. Por isso não é possível estar no mundo sem politizar. Quando mais sujeitos do processo nos fazemos, e não objetos, mais iremos desenvolver nossa capacidade de aprender, continua Freire (1996).

Para a entrevistada Charlotte, sua atuação na escola enquanto professora é bastante tranquila. A professora atua na instituição em um projeto governamental que oferece uma espécie de reforço no contraturno escolar para alunos(as) que têm dificuldade em algumas disciplinas. Devido ao fato de Charlotte já ter sido aluna dessa escola no passado e, com isso, a comunidade já a conhecer, tais como professores(as) e famílias dos(as) alunos(as), o seu trabalho é bastante valorizado por todos(as).

A professora Rogéria relatou que uma das experiências mais gratificantes que teve foi quando atuou como professora particular de reforço de uma aluna trans. “Era uma professora trans e uma aluna trans. Duas gerações, além da troca de conhecimento em disciplinas específicas, nós tivemos a oportunidade de nos conhecer melhor como pessoas. De entender o que nós éramos. Quais eram as nossas demandas”.

A entrevistada salienta que elas não teorizavam sobre o que era essa relação professora-aluna, ambas trans. Elas conversavam sobre demandas de pessoas trans no geral. “Nós conversamos muito sobre a transfobia na escola, nos relacionamentos, que situações do cotidiano das mulheres travestis que a aluna vivenciava, eu mesma vivenciei e ainda vivencio, e foi importante dizer isso para ela também” (ROGÉRIA).

Lili relatou uma escola bastante difícil quando era aluna, marcada pelo preconceito, omissão e violência, pois “antes havia muita naturalização”. Hoje, professora de matemática, ela não deixa que isso aconteça em sua sala de aula, pois está sempre atenta a tais questões. A professora disse que as suas vivências como mulher trans/travestis influenciam a forma como ela lida com algumas questões em sala de aula, como a LGBTQIA+fobia, por exemplo. “A gente tem que ser intolerante contra a violência. Faço isso toda vez que eu vejo alguém xingando. Todos os meus alunos começam o ano com brincadeiras e eu vou cortando. A primeira cortada é a pior, a mais séria. Depois, vai melhorando, eles vão entendendo” (LILI).

As intervenções pedagógicas da professora englobam diversos temas, sobretudo os que se relacionam com a violência de gênero e identidade (machismo e LGBTQIA+fobia). “Nenhuma violência é permitida, mas essa que eu vivenciei na pele é inadmissível, em todos os termos, e eu corto e eles, intervenho”. Salienta que se todos(as) os(as) professores(as)

fizessem o mesmo, se problematizassem tais questões em sala de aula, como orientam os PCNs (BRASIL, 1997), não haveria situações de machismo e LGBTQIA+fobia na escola. “O problema é que tem outras aulas, tem outros professores que deveriam fazer isso e não fazem, porque se todo mundo fizer, não tinha” (LILI).

A docente disse que o problema não são os alunos, pois se as pessoas conversarem com eles(elas), diariamente, eles modificam o comportamento. “Muitos professores naturalizam o problema. Tem professor que julga a sexualidade do aluno, daí você imagina como deve ser o comportamento desse profissional em sala de aula. Que ele não tem nada a ver com a vida do aluno” (LILI).

A professora entrevistada denuncia que muitos docentes acabam por avaliarem alunos(as) tendo como parâmetro o comportamento deles(as), a orientação/identidade de gênero e sexual deles(as), que essas dimensões impactam a forma como esses profissionais lidam com os estudantes.

Lili informa que muitos(as) estudantes transexuais/travestis se sentem representados e/ou protegidos(as) com a sua presença na escola como professora. Esses(as) discentes, sempre que preciso, solicitam sua presença para intervenção em alguma situação de transfobia. “Eles me chamam e eu disse que é para chamar mesmo! Quando tiver essas coisas é para me chamar. Eu vou, oriento, antes de que aconteça alguma coisa, principalmente na questão do banheiro, porque ultimamente as instituições são para poder tentar desqualificar nós, trans, principalmente, né?”.

Lili afirmou que, em geral, nas escolas sempre tem um(a) professor(a) que atua em prol dos direitos humanos, defendendo diferentes causas, e que, às vezes, acaba estimulando outros(as) colegas a agirem também. No entanto, ela se preocupa com as escolas em que não há intervenção, onde não existe o debate. “Dá muito trabalho eu sair da minha sala, ou da minha escola, e ir para outra fazer alguma intervenção que um colega deveria ter feito e não fez. Muitos professores e diretores têm medo de mim porque eu falo as questões de lei, de legislação, bolsa, dinheiro, aí eles têm medo” (LILI).

Embora Lili considere que há muita resistência por parte dos(as) docentes em abordar o tema LGBTQIA+ na escola, ela percebe muita mudança. Por exemplo, cita a percepção dos(as) colegas sobre tais temas. Muitos relataram para ela que, antes, não consideravam importante discutir o assunto na escola ou não percebiam que situações de LGBTQIA+fobia ocorria na escola. Com a convivência e aprendizagem com Lili, eles passaram a perceber a importância da questão. “Sempre eu tento não fazer com que se reproduza o que

eu sofri no passado. É o que eu sempre falo: nenhum aluno da minha sala vai sofrer violência que eu sofria no passado. Nem na escola”.

Diante do exposto, percebemos que a atuação dos(as) docentes entrevistados(as) é permeada por práticas pedagógicas inclusivas, abordando diferentes questões a diversidade, com destaque nesta pesquisa para as diversidades identitárias e de gênero. Em diversos pontos das entrevistas, deixaram registrado que a inclusão é um guia, que a articulam com os conhecimentos pedagógicos que o currículo exige, ou seja, de forma transversal, como propõem os PCNs (BRASIL, 1997).

Dessa forma, mais uma vez, resgato as ideias de Paulo Freire (1996) sobre o *pensar certo*. *Pensar certo* exige dos(as) professores(as) e da escola valorizar os conhecimentos que os alunos trazem, socialmente construídos em suas comunidades, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (p. 15). Problematicar, politicamente, a realidade dos alunos. “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 15).

É possível que um(a) professor(as) conservador(as) não concorde com essa problematização ao dizer que a escola não tem partido, que sua função é transmitir conteúdos, o que deixa visível sua abordagem didático-pedagógica, pautada em uma prática tradicional, de transmissão de conteúdo. O discurso docente aqui analisado vai na contramão desta prática, pois prima pela diversidade e inclusão, com uma escola que reflete a cara de todos(as), que compreende os(as) discentes como condição *sine qua non* para a consolidação das funções escolares, que, dentre outras, é formar o(a) cidadão(ã) consciente e pleno dos seus direitos e deveres. Os(as) professores(as) entrevistados mostram que é possível, sim, construir essa escola, e que se trata de um processo diário, de lutas e intervenções.

6.2.2 Avanços, continuidades e desafios

Ao final das entrevistas, o diálogo foi sobre os avanços, continuidades e desafios presentes na escola hoje. Levando em consideração suas trajetórias enquanto alunos(as) da instituição, há anos, como eles/elas veem a escola hoje em relação à presença e acolhimento de pessoas LGBTQIA+ na escola, sobretudo as pessoas transexuais/travestis. É possível falar em mudanças?

Mais uma vez, retomo Paulo Freire, dessa vez, para falar sobre mudanças. O autor destaca que é preciso compreender o futuro como problema e não como inexorabilidade, e o conhecimento da história como possibilidade e não determinação. “O mundo não é. O mundo está sendo [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996, p. 30). É preciso constatar para mudar, não para se adaptar.

Desde quando éramos crianças e adolescentes, alunos(as), numa escola ainda no século XX (aqui se incluem os sujeitos e eu), muita coisa aconteceu no mundo, debates em prol do respeito e dignidade vieram à tona em diferentes espaços sociais, e a escola não escapou a tais discussões. Anda hoje visualizo na escola, com outros sujeitos, experiências de intolerância e preconceito parecidas com as que relatei anteriormente. Porém, houve mudanças, o debate, mesmo que ainda incipiente, muitas vezes silenciado, ocorre. Na década de 1990, havia um silêncio insípido. Não havia conceitos, compreensão, debate. As vítimas do que hoje conhecemos como *bullying*, racismo, machismo ou LGBTQIA+fobia eram, muitas vezes, culpabilizadas, o que resultava, em muitos casos, em evasão.

Naquele tempo, não existiam políticas educacionais mais específicas para discutir tais questões na escola, a exemplo dos PCNs (BRASIL, 1997), que atualmente, por sinal, *anda* meio esquecido, mas eles existem e resistem, e precisam ser consultados e debatidos. A partir da década de 2010, os cursos de formação de professores têm incluído em seus currículos discussões sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, o que, certamente, impacta a atuação docente na escola, no sentido da promoção de uma escola para todos(as).

Mesmo que ainda não de forma ideal, as mudanças acontecem, e é preciso que nós, docentes, estejamos abertos às mesmas, seja em relação às questões de gênero e diversidade, seja no que diz respeito às tecnologias ou outros âmbitos. O que teria sido da educação se, com o surgimento da pandemia da Covid-19, não tivéssemos abertos à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TDICs)? O debate sobre a inclusão das TDICs já vinha ocorrendo há anos, havia muita resistência por parte dos profissionais da educação, mas a pandemia acelerou a discussão e, repentinamente, imergimos em um ambiente educacional digital, via ensino remoto. As mudanças acontecem, queira-se ou não.

Sobre o debate que esta tese levanta, a inclusão de pessoas LGBTQIA+ na escola, é preciso que as práticas docentes estejam articuladas ao mundo do educando, às suas vivências, como destaca Paulo Freire (1996). Tudo vem explicitado na leitura do mundo que precede a

leitura da palavra. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (p. 31).

Freire (1996) destaca que o sistema desigual e explorador transfere a culpa para os sujeitos. Assim, culpados, os sujeitos reforçam esse sistema. “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (p. 32). Enquanto professores(as), não podemos ficar alheios as(às) discentes, à realidade que os(as) circunda. E é por estar atentos(as) ao curso da história, às mudanças que rondam a sociedade e a escola, que os sujeitos entrevistados apresentaram suas reflexões sobre possíveis mudanças e continuidades relacionadas à presença LGBTQIA+ na escola.

Para o entrevistado João, o(a) professor(a) é uma célula que vai movimentando esse corpo, o ambiente escolar. Quando encontramos docentes que promovem o diálogo, o debate, acerca da desconstrução e construção de práticas e discursos opressores, com uma política afirmativa de inclusão social, estamos diante de avanços. “Esses avanços também produzidos pela gestão. Eu conheço universidades que têm professores e gestão que estão engajados nesse processo da inclusão, que querem a efetivação”.

João destaca avanços no debate em entender a cultura, os processos culturais, e aponta o trabalho voluntário na escola como um processo de comunicação para além gestão tradicional que era imposta, sem diálogo. Com o trabalho voluntário, a gestão escola dialoga com outras pessoas que estão se voluntariando para o trabalho escolar, que também dialoga com os movimentos sociais. “Precisamos trabalhar com a comunidade, entender e fazer essa relação, que não é mais uma relação comercial, cujo objetivo seria se tornar um excelente profissional para o mercado. Quando percebemos o voluntariado, entendemos que a educação não é só comércio, é troca, é relação”.

Um exemplo que ilustra a fala de João acerca desse processo inclusivo a partir do voluntariado na escola são as pessoas que frequentam tais espaços em busca de debater temas que necessitam de maior compreensão por parte da comunidade escolar, como educação sexual, pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, de gênero e diversidade identitária. A Organização Não Governamental (ONG) Tucuxi, por exemplo, de acordo com Silva (2015), desenvolve trabalhos em prol da inclusão e respeito de pessoas LGBTQIA+ na cidade de Porto Velho, com a realização de eventos e palestras em diferentes ambientes, dentre os quais a escola. Dessa forma, pessoas que não trabalham diretamente na escola, voluntariamente, a

convide de professores(as) ou gestores(as), promovem o debate na instituição. É uma via possível.

O sujeito Anderson informa que um caminho para promover a inclusão LGBTQIA+ na escola seria investir em educação continuada para que os(as) professores(as) trabalhem mais o tema, de forma transversal, com produção de materiais didático-pedagógicos, até mesmo no processo de formação inicial, nas licenciaturas.

Aqui, vale retomar uma discussão que realizei na dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017) sobre um programa do governo federal que visava discutir temas relacionados à sexualidade e identidades de gênero na escola, com produção de material para professores(as) e alunos(as), era o *Projeto Escola sem Homofobia*, que foi orientado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a produção do *Kit de Materiais Educativos*: “As escolas de todo o país iriam receber o Kit contendo: um caderno intitulado *O caderno das coisas importantes*; uma série de seis boletins; três audiovisuais com seus respectivos guias; um cartaz; cartas de apresentação para o/a gestor(a) e para o(a) educador(a)” (MEDEIROS, 2017, p. 130).

Com as notícias acerca do lançamento do material e distribuição nas escolas, houve muitas especulações e o polêmicas, muitas delas *encabeçadas* pelo atual presidente da república, que na época do referido projeto era deputado federal. O projeto foi acusado de ser uma ferramenta para ensinar crianças e adolescentes a serem *gays* e foi *batizado* por muitos conservadores, sobretudo pelo então deputado federal, como *Kit Gay*. Até hoje, há repercussões desse projeto via *fake news*. Nas eleições presidenciais de 2018, por exemplo, o esse debate foi retomado de forma grotesca, um verdadeiro *freak show*. Infelizmente, devido ao preconceito e desinformação de muitos, sob pressões, o governo teve que cancelar o projeto e o material (que já estava pronto) não foi distribuído para as escolas. Houve desperdício de dinheiro público.

Na época em que desenvolvi a pesquisa para a dissertação de mestrado (2015-2017) facilmente era possível encontrar o referido material em páginas da *Internet*. Atualmente, durante a realização do presente estudo, não consegui mais localizá-lo (o que sinaliza uma vigilância/censura), embora tenha o mesmo nos meus arquivos. Isso mostra que, embora haja tentativas de promover o debate e a inclusão LGBTQIA+ na escola, há muita resistência e desinformação envolvidas.

Voltando às considerações de Anderson, ele salienta a importância de haver formações continuadas para docentes sobre o tema, e destaca um aspecto atual da política:

“Temos que tirar esse governo, enquanto ele tiver aí, a gente não vai avançar. Doutrinação é o maior absurdo que eu já vi na minha vida. Às vezes, você não consegue fazer o aluno aprender a matéria quem dirá você doutrinar o menino”.

Para o Anderson, o atual governo nega a existência de pessoas LGBTQIA+, não considera relevante discutir temas relacionados à sexualidade na escola. Ele destaca que se algo acontece na escola ou fora dela com seus(as) alunos(as), é função docente intervir, abordar o tema, seja ele qual for. “A nossa ação enquanto professor vai fazer toda a diferença. Às vezes, o aluno vem de uma realidade em que ele só escuta aquela ideia ali de que você tem que ser contra. De que você tem que abominar e não pode ser discutido. Quando que, na verdade, não é” (ANDERSON).

A professora Rogéria salienta que, primeiro, precisamos lutar para que os planos de educação nos três níveis, nos planos municipais, estaduais e plano nacional, contenham a promoção do debate de gênero e de sexualidade nas escolas. Esse debate é fundamental em diversas perspectivas. “Ele é um debate que não beneficia apenas nós que nos identificamos como LGBTQIA+, mas as mulheres na questão do enfrentamento à desigualdade de gênero, as pessoas de etnias não brancas, porque o gênero está entrelaçado com questões étnicas e de sexualidade”. Trata-se de um debate que é plural, e a escola é um ambiente que deve convergir para a pluralidade.

Dessa forma, faz total sentido que um tema que debata a pluralidade faça parte da grade curricular de escolas municipais, estaduais e instituições federais de ensino. “Colocar gênero e sexualidade nos planos obriga as escolas a trabalharem essa temática, capacitando os seus para, depois, formar seus alunos nessas perspectivas”. Rogéria salienta que, para as bases políticas ultraconservadoras, é muito estratégico que não haja, de forma alguma, o debate de gênero nas escolas. “É por isso que se diz que não permitem nem o uso da palavra “gênero” da expressão de “gênero alimentício”, que é para não haver nenhuma brecha para discussão de gênero. Você vê que é excludente a forma como se organiza o sistema”.

Rogéria diz que existe uma invisibilidade da pauta sobre gênero nesses documentos, porém, não existe a proibição a ser discutida. “Então, é preciso que a gente tenha expertise para que se o debate não está proibido, ele tem que ser feito. As escolas já deveriam está trabalhando as discussões de gênero, pois elas não estão proibidas, elas apenas não estão previstas”.

Sobre a supressão das discussões de gênero no último Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), Marola (2018) salienta que se deu de forma muito acirrada e com manifestações políticas e sociais diversas. Informa que mesmo não discutindo o tema na escola,

há muito tempo a instituição vem debatendo o tema de forma velada, sob a tutela do conservadorismo. “O modo como o palco de tal disputa é montado deixa oculto o fato de que gênero já é ensinado na escola e, principalmente que o modo como tem sido ensinado trás (sic) consequências negativas” (MAROLA, 2018, p. 123).

Mesmo o PNE não explicitando o debate de gênero em seu texto, não o proíbe. Na seção anterior, afirmei que os PCNs estão *esquecidos* por muitos. Disse isso porque, muitas vezes, os(as) docentes e os(as) pesquisadores(as) não o citam, como se ele não existisse. Porém, é neles que está, de forma mais direta, a abertura e validade para a discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola. São documentos que não tem função reguladora, obrigatória, mas que orientam a prática educativa em diferentes áreas. Os Temas Transversais contido neles, sobretudo a Orientação Sexual, é de suma importância para o assunto em questão, e deveria ser mais abordado durante as formações docentes, afinal, trata-se de um documento elaborado pelo MEC e que está presente nas escolas.

Retomando as palavras de Rogéria, ela relata que já participou de atividades envolvendo a discussão na escola, por meio de eventos promovidos pela Assembleia Legislativa do Ceará nos anos 2017 a 2019. As ações tinham a interface entre gênero e raça e gênero e sexualidade, tendo como foco o combate à violência contra as mulheres. “Passamos por várias escolas da capital cearense e por municípios do interior. Sem dúvidas, mais de 20 mil pessoas foram alcançadas de forma direta e indireta, proporcionando muitas reflexões para a juventude que teve o privilégio de acompanhar essas edições”. Informa que, a cada edição, ela percebia o quanto a juventude tinha anseio desse debate e que as escolas não estavam dando conta de ofertar espaço para que essas discussões acontecessem.

Para Rogéria, o problema central que silencia o debate de gênero e sexualidade na escola é a falta de decisão política dentro das instituições, “[...] de encarar debates que precisam ser feitos, porque a escola tem mais medo de apostar no debate do que confiança, e que essa discussão possa ser saudável”.

Para finalizar o seu relato, ela lembrou a experiência que teve com sua aluna transexual, por meio da qual foi possível saber quais eram as situações opressoras do ambiente escolar e pensar estratégias de se desvencilhar dessas situações. “Eu pude ter contato com avanços que ela teve, que eu não tive, que bom que o debate está avançado. Agora, uma outra menina, da geração consecutiva à minha, está tendo as oportunidades que eu não tive”. Para a professora, isso significa que as próximas gerações vão ter mais direitos conquistados, “[...] e isso foi o melhor momento da minha vida enquanto professora, porque foi o momento em que

eu estava realmente me deparando com um espelho do meu passado. Essa aluna trans foi um espelho do meu passado” (ROGÉRIA).

Charlotte considera que houve avanços de inclusão e respeito na escola em relação às pessoas LGBTQIA+, o que se deve ao fato de as pessoas estarem mais informadas, o debate é realizado em diferentes espaços, inclusive na mídia. Antes, não existia o debate, essas pessoas eram violentadas e silenciadas. “Hoje eu vejo que essas pessoas são mais respeitadas na escola, o que era diferente no meu tempo de estudante”.

Ruddy percebe avanços pontuais, que em algumas instituições existem professores(as) que promovem práticas inclusivas para pessoas LGBTQIA+, mas que não é uma realidade generalizável, que ainda há muito o que avançar. “Por exemplo, hoje você ver meninas travestis desfilando em concursos de beleza na escola com meninas cis, inclusive já vi uma ganhar o desfile, eleita pelos próprios colegas, coisa que não havia naquele tempo. Então, isso é um avanço”.

Segundo a professora Lili, houve avanços na educação no que diz respeito à inclusão de pessoas LGBTQIA+ na escola, no entanto, salienta que o um dos maiores problemas no ambiente escolar, nesse sentido, são alguns(as) profissionais que apresentam resistências. Embora existam medidas que as escolas e secretarias de educação promovam, tais como formação continuada e eventos, tais profissionais não querem se abrir à inclusão dessas pessoas. “Só que eles têm que entender que eles não têm que querer, porque a sala de aula é diversa. Temas como gênero, sexualidade e africanidades têm que ser colocados em pauta diariamente, faz parte do cotidiano escolar”.

A professora relatou que, atualmente, existem mais medidas articuladas pelas secretarias e escolas no sentido de combater o preconceito e a violência, ela mesma é convidada para tais situações. “Antes, você só via alunas trans na escola no ensino médio, hoje você já ver no ensino fundamental II, e é preciso que as pessoas comecem a se formar, é obrigação da escola e dos professores. Muitos professores querem o debate, embora outros silenciem”.

De acordo com Lili, toda a comunidade escolar deve participar do debate, pois as pessoas LGBTQIA+ frequentam todos os espaços da instituição, não só a sala de aula. É preciso investir em formação para os(as) profissionais que atuam na escola, pois são nas pequenas situações cotidianas que as violências acontecem, muitas vezes, como, por exemplo, o não respeito ao nome social, informa.

As pessoas são diferentes e a mudança precisa acontecer, principalmente na escola, porque se na casa a gente é violentada, na escola também a gente é

violentada, a gente vai para qual ambiente? E aí qual a finalidade de uma educação que acolhe a todos e todas? A gente precisa acolher os nossos alunos dentro das diferenças. E em respeito a essas diferenças, embutindo todo o nosso profissionalismo dentro do que é para ser feito. Não é porque eu não acredito que aquilo é certo que eu vou definir como vai ser a vida do meu aluno ou minha aluna. Quem decide isso é ele (LILI).

Lili concluir argumentando que cada professor(a) tem que fazer a sua parte, a sua função docente, que é mediar os conflitos e não deixar que as pessoas sejam violentadas. Destaca que nos anos 1990, na escola de *ontem*, a violência contra pessoas LGBTQIA+ era, de certa forma, tolerada, uma vez que não causava espanto e não havia intervenções, como ilustraram as falas dos sujeitos, inclusive a minha. A professora frisa que os anos do passado não são os mesmos dos alunos da atualidade, muita coisa aconteceu, houve uma tomada de consciência, houve mudanças, e é preciso que os(as) docentes acompanhem essas mudanças.

Para finalizar, temos as considerações de Cláudia, a mais recente aluna da educação básica. Ela considera que a escola ainda se apresenta como um lugar de silêncio e preconceito, mas que, por meio de estudo e militância, ela consegue acionar dispositivos institucionais, seja na escola ou nas secretarias, que a ajudam a enfrentar essa situação. Como exemplo, tem-se o relatado que a mesma fez a respeito do professor transfóbico, o qual foi afastado de suas funções, e que a mesma teve apoio da gestão escolar nesse enfrentamento.

Diante do exposto, conclui-se que, apesar dos avanços, ainda há muita resistência, silêncio e preconceito contra pessoas LGBTQIA+ na escola, sobretudo em relação às pessoas transexuais e travestis. A atuação de professores(as) investidos da identidade trans é perpassada de inclusão, em sua forma mais ampla, mas com especial atenção para as questões de gênero e identidade, enfoque epistêmico desta pesquisa.

Segundo as falas dos sujeitos entrevistados, há sinalizações inclusivas LGBTQIA+ na escola hoje, de fato, em comparação com o passado, com a escola que eles mesmos frequentaram, há, mesmo que de forma pontual. No entanto, no geral, ainda existe muita incompreensão, silêncio e preconceito. Uma escola verdadeiramente inclusiva exige a participação de todo(as), a representação dos distintos sujeitos em seus espaços, em suas paredes, no calendário escolar.

De uma forma geral, os(as) entrevistados(as) destacaram que nas instituições onde atuam eles/elas promovem o debate, que não há silenciamento por parte deles, e que essa atividade acaba por contagiar outros(as) colegas de profissão, enquanto que outros se recusam a se abrir ao debate.

6.3 Conclusões comparadas

Retomando alguns dados da pesquisa que realizei para a dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2017), tendo como *linha de horizonte* os relatos dos professores entrevistados(as) nesta tese, sob a perspectiva comparada (CAVALCANTE, 2008; BASTOS, 2011), é possível fazer algumas comparações, com aproximações e distanciamentos, conforme a abordagem da comparação.

Um ponto que aproxima a duas pesquisas está relacionado às temáticas, que estão sob o mesmo *guarda-chuva*: a sexualidade a humana. A partir disso, foram recortados pequenos fragmentos epistêmicos que serviram para análise nas duas pesquisas, sob óticas distintas, a ver:

Tabela 1 - Comparativo entre a pesquisa de mestrado e doutorado

	PESQUISA MESTRADO	PESQUISA DOUTORADO
Sujeitos	9 professores(as)	6 professores(as) e 1 aluna
Formação	Graduação e especialização.	Graduação, especialização, mestrado e doutorado.
Identidade de gênero	Cisgênero	Travesti e transexual
Objetivo de pesquisa	Investigar quais as concepções e práticas educativas de professores(as) na escola.	Analisar as experiências escolares, como alunos(as) e professores(as), de docentes transexuais e travestis, com destaque para as práticas pedagógicas de inclusão.
Categorias	Gênero, sexualidade, família e educação sexual.	Práticas pedagógicas de inclusão, identidade, LGBTQIA+ e inclusão
Sujeitos abordam o tema em suas práticas pedagógicas?	Não.	Sim.
É relevante para a escola abordar o tema?	Não.	Sim.
Conclusões	Prática pedagógica guiada por concepções pessoais sobre o tema sexualidade, gênero e família, o que, muitas vezes, são carregadas de preconceitos e estereótipos, logo, concebem a escola como espaço não apto ao debate.	Prática pedagógica não neutra. Professores(as), quando investidos de suas identidades LGBTQIA+, no caso transexuais e travestis, exercem práticas pedagógicas de inclusão em relação às diversidades sexuais, identitária e de gênero.

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, como é possível analisar a tabela comparativa, as duas pesquisas estão sob o mesmo *guarda-chuva* da sexualidade, tendo como lócus a escola e as práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa de mestrado apontaram para uma prática pedagógica silenciadora no que diz respeito às questões apresentadas nesta tese. Para aqueles(as)

professores(as), a escola não é um espaço autorizado a realizar o debate sobre identidade, gênero e sexualidade, e que os(as) professores(as) devem seguir os conteúdos curriculares, ficando a cargo do(a) professor(a) de biologia discussões acerca da sexualidade. No entanto, o professor de biologia informou que não tem competência técnica para realizar a discussão, pois tem que cumprir um cronograma curricular, argumento este compactuado pelos(as) outros(as) docentes do estudo anterior. Uma lacuna formativa também foi destaca por eles e elas, justificando, com isso, o silêncio em torno do debate. Algumas professoras citaram passagens bíblicas para argumentarem que as pessoas LGBTQIA+ são desvios, logo, a escola não deve acolher o tema.

A atual pesquisa de doutorado põe em xeque os argumentos que os sujeitos do estudo anterior utilizaram para silenciar o debate na escola. Os(as) professores(as) foram unânimes em defender que a escola tem que assumir o papel de diálogo e problematização acerca da defesa dos direitos humanos e respeito às pessoas LGBTQIA+, bem como questões de gênero e étnico-raciais. Que é preciso que os(as) profissionais busquem formação continuada, que tais temas sejam tratados de forma transversal, tendo como foco a integridade dos(as) discentes, tendo como norte os conteúdos curriculares.

7 CONCLUSÃO

Esta tese representa um *continuum* de pesquisa que iniciou há 12 anos, durante a pesquisa realizada para monografia do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) (MEDEIROS, 2012). Nesse percurso, realizei outras pesquisas, como mencionado neste texto. O grande desafio desse *continuum* foi manter a originalidade, mudar a ótica e os sujeitos, para não tornar as pesquisas redundantes, embora todas tenham permanecido sob o mesmo *guarda-chuva* (a sexualidade) e com o olhar para o mesmo *lócus* (a escola).

Defendo esse *continuum*, se assim o pesquisador desejar. Mas, quem faz pesquisa tem o direito de mudar de campo temático, uma vez que a nossa curiosidade epistêmica vai se alterando com o tempo. Nesse período, também nutri outros interesses de estudo, como a formação docente e o ensino da língua portuguesa, o que, em algum momento, perpassou esta pesquisa, agregando sentido.

Faço minhas as palavras de Paulo Freire (1996), em “Pedagogia da autonomia”, quando ele diz que retomar temáticas discutidas anteriores tem a ver com a “[...] marca oral da minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade” (p. 9), o que se relaciona, também, com a forma com que as diferentes áreas do saber se cruzam com a minha reflexão e atuação didático-pedagógica, mas de quem também faz pesquisa. Em resumo, o tema me perpassa em distintas dimensões (afetiva, científica e profissional), por isso a ideia de *continuum*.

Os resultados desta pesquisa confirmaram a minha hipótese de que é possível exercer uma prática pedagógica inclusiva, em seu sentido mais amplo, mas que é possível, também, inserir as pessoas LGBTQIA+ na pauta da educação inclusiva. Infelizmente, isso não é uma regra geral, neste estudo, os sujeitos apresentaram e defenderam práticas inclusivas em relação a essas pessoas, mas, ao mesmo tempo, demonstram estar cientes de que a escola, de uma forma geral, não realiza o debate, o que também é confirmado durante a minha trajetória docente.

A escola, como espaço múltiplo e diverso, polimorfo, portanto, um dispositivo histórico, apresenta variações. Embora existam constantes tentativas de padronizá-la, a mudança é possível e ocorre diariamente, pois distintos sujeitos ocupam seus espaços, entre docentes e discentes. A exemplo dos(as) professores(as) entrevistei para a pesquisa de mestrado

(MEDEIROS, 2017), **a escola em que eles(as) trabalham não abordam o tema, justamente porque eles(as) não abordam o tema!** Nesta pesquisa de doutorado, os(as) entrevistados destacaram que **a escola aborda o tema porque eles abordam o tema**. A relevância que podemos extrair do atual estudo é que uma escola diferente, acolhedora, verdadeiramente inclusiva, depende de cada um(a) de nós, que o primeiro passo rumo à inclusão, sobretudo de pessoas LGBTQIA+, também depende de nós. Ao contrário do que muitas vezes pensamos, atitudes isoladas podem fazer a diferença, pode salvar vidas, a exemplo do que os sujeitos desta pesquisa relataram.

Assim, destaco as principais conclusões do estudo:

- Em relação a escola do passado, os sujeitos destacaram avanços na atualidade no que diz respeito à presença das pessoas LGBTQIA+ na instituição. No entanto, ainda é preciso avançar.
- Docentes, quando investidos de identidades LGBTQIA+, tendem a exercer práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que suas experiências de vida, na lida contra o preconceito, influenciam suas práticas pedagógicas.
- Além da atuação de professores(as) comprometidos(as) com a inclusão, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.
- A presença de alunos LGBTQIA+ na escola, bem como de professores(as) pertencente a tais identidades, acelera o debate inclusivo.
- A escola se apresenta com um espaço de sofrimento, violência e silêncio para discentes LGBTQIA+.
- É função docente intervir em situações de conflitos entre os(as) discentes.
- Os conteúdos curriculares devem estar alinhados às questões identitárias, de sexualidade e de gênero, de forma transversal.

A partir de relatos de seis professores(as), cada um(a) com atuação em áreas e instituições distintas, foi possível construir um panorama, generalizável a outras realidades, a respeito do debate sobre diversidade LGBTQIA+ na escola, destacando as possibilidades de atuação docente em prol do tema e do respeito comum.

Os sujeitos apresentaram seus trajetos educacionais, seja como alunos(as) ou como professores(as), na escola pública. É importante destacar essa informação, uma vez que, apesar de toda a problemática levantada com esta pesquisa, dos distintos silenciamentos, resistências e violências que há na instituição, a escola pública é espaço de todos(as), direito assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), por isso, o debate tem que ser múltiplo.

Dessa forma, experiências democráticas que ocorrem na escola pública (asseguradas e apontadas via legislação), podem não ocorrer na escola privada, pois são realidades distintas. O que não é regra, apenas suposições, uma vez que este estudo não investigou como o tema poderia ser abordado em instituições particulares e como seria a atuação docente em tais espaços. Porém, a partir de vivências enquanto professor e, também, por ouvir relatos de outros colegas docentes, suponho que a escola privada silencia ainda mais o debate e que o(a) docente, muitas vezes, não pode debater determinados assuntos de cunho político, religioso, identitário e/ou cultural. Fica aqui uma hipótese para estudos futuros, caso alguém possa se interessar [...].

O uso de dizer que a principal contribuição desta pesquisa é promover a **esperança** de que é possível exercer uma prática pedagógica inclusiva, contribuindo para a construção de uma escola que reflita a cara de todos(as), o que exige estudo e dedicação dos(as) profissionais envolvidos(as). As experiências relatadas pelos sujeitos na realização do debate na instituição mostram que não há impedimentos quando se tem certeza do que está fazendo, certeza esta, muitas vezes, amparadas em mecanismos legais e reguladores, a exemplo da Constituição Federal, LDB e outros documentos educacionais. Conforme Paulo Freire (1996), a esperança tem a ver com a busca, “sem ela não haverá história, mas puro determinismo”.

Esta pesquisa é política, pois defendo uma escola plural, local onde todos(as) que venham a frequentá-la possam se reconhecer e permanecer em seus espaços, e isso também depende de atuações docentes democráticas e inclusivas. Incluo-me no grupo docente que atua em prol da inclusão, conforme os sujeitos deste estudo. Os(as) professores(as) entrevistados(as) validaram a minha prática, as minhas ideias, a minha identidade docente, mostrando que não estamos sozinhos(as) nesse campo de disputas políticas e sexuais chamado escola.

Em tempos em que o conservadorismo político-moral-religioso ronda as instituições, sobretudo as educativas, com fins a perseguições antidemocráticas e censura, esta tese é um registro científico de que é possível construir uma escola inclusiva, que acolha todos(as).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª Edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ABLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

ABUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil. **G1**. 08 de mar. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/dados-de-violencia-contra-a-mulher-sao-a-evidencia-da-desigualdade-de-genero-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ACOSTA, Tassio. Evasão ou expulsão escolar de gays afeminados e travestis das instituições escolares e as vidas que não podem ser vividas. **Bagoas – Estudos Gays: Gênero e Sexualidade**, v. 13, n. 20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16898/12003>. Acesso em: 25 maio 2022.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALVES, Gabriel. Recuperar orçamento da ciência é desafio para governo Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. 12 de nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/11/recuperar-orcamento-da-ciencia-e-principal-desafio-para-novo-governo.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGF, 2008.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871/4973>. Acesso em: 31 maio 2022.

BARRETO, Ellis. Mortes de negros em ações policiais no Brasil são 2,8 vezes maiores que de brancos. **CNN Brasil**, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mortes-negros-acoes-policiais-brasil-vezes-maiores-brancos/>. Acesso em: 21 maio 2022.

BARROS, Daniela Torres. **A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências**. Recife. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARROS, Carlos Juliano. Com medo de ameaças, Jean Wyllys, do PSOL, desiste de mandato e deixa o Brasil. **Folha de São Paulo**. 24 de jan. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/com-medo-de-ameacas-jean-wyllys-do-psol-desiste-de-mandato-e-deixa-o-brasil.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BARROSO, C. A. C. **Uma Análise Internalista dos Nomes Próprios**. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Comparar o (in)comparável: somos estrangeiros em todas as partes. A história comparada da educação e as transferências culturais. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. (orgs.). **História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BATTAGLIA, Rafael. Por que o número de furacões está aumentando com o aquecimento global? **Superinteressante**, 11 out. 2018. Disponível em: super.abril.com.br/ciencia/por-que-o-numero-de-furacoes-esta-aumentando-com-o-aquecimento-global/. Acesso em: 26 dez. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**, vol. II. Tradução Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BELMONTE, Pilar Rodriguez. **História da homossexualidade: ciência e contra-ciência no Rio de Janeiro (1970-2000)**. Tese (Doutorado). 224f. Curso de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2009.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro, Gramond, 2005.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na perspectiva transexual**. Rio de Janeiro: Gramond, 2006.

BERTOLINI, Jeferson. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Saberes**, Natal, v. 18, n. 3, p. 86-100, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download/15937/11203/>. Acesso em: 20 maio 2022.

BOECHAT, Gustavo Vargas Laprovitera. **Alerta vermelho: a AIDS bate à nossa porta** (uma história da AIDS na Cidade de Itapetininga 1985 – 1999). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Medicina Preventiva. São Paulo, 2017.

BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Colaboradores Beatriz Nunes de Oliveira, Maria Helena de Moura Neves, Mariana Bortolotti e Sebastião Expedito Ignácio. Curitiba: Piá, 2011.

BORTOLETTO, Guilherme Engelman. **LGBTQIA+:** identidade e alteridade na comunidade. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em Gestão de Produção Cultural. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/guilherme_engelman_bortoletto.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: jun./2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação sexual. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei 50 de 2011**. Insere inciso III ao art. 128 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 1940 para incluir os casos de anencefalia fetal. Brasília: Senado Federal do Brasil, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=99165>. Acesso em: mar./2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Código Penal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 77-111, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Seminário de Educação Brasileira**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disciplina ministrada aos alunos do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no semestre 2015.2. Fortaleza: UFC, 2015.

CEARÁ. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 0463/2017**. Ceará: CNE, 2017. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2017/09/resolucao-0463-2017-incluso-do-nome-social.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. **Lei n. 16.946, de 29 de julho de 2019**. Ceará: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19>. Acesso em: 24 maio 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

COSTA, Camilla. O médico excomungado por aborto de menina de 9 anos vítima de estupro. **BBC News Brasil**. 27 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36402029>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DIAS, Pamela. Brasil teve 300 mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ em 2021, aponta relatório. **Extra**, 25 fev. 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/brasil-teve-300-mortes-violentas-de-pessoas-lgbtqia-em-2021-aponta-relatorio-rv1-1-25411201.html>. Acesso em: 4 maio 2022.

DORNA, Livia Borges Hoffmann; MUNIZ, Hélder Pordeus; Relações Sociais de Sexo e Psicodinâmica do Trabalho: a sexualização das defesas no trabalho de *care*. **Factral: Rev. Psic.**, v. 30, n. 2, p. 154-160, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5870>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/7HLdqmb7PwvxrBKYjdJtY8R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. In: DOSSE, François. **O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de campo**, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50263/54376/62159>. Acesso em: 17 maio 2022.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro determinou “comemorações devidas” do golpe de 1964, diz porta-voz. **Folha de São Paulo**. 25 de mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/bolsonaro-determinou-comemoracoes-devidas-do-golpe-de-1964-diz-porta-voz.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FERREIRA, Paula. Demitida do MEC, Iolene Lima trouxe abordagem educacional à luz da Bíblia para os holofotes. **Época**. 22 de mar. de 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/demitida-do-mec-iolene-lima-trouxe-abordagem-educacional-luz-da-biblia-para-os-holofotes-23544020>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21^o ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24^a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa. 1^a Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

G1 SÃO PAULO. Fator de exclusão da população LGBT é a família, diz censo. **G1 São Paulo.** 21 de abr. de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/fator-de-exclusao-da-populacao-lgbt-e-familia-diz-censo.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. **Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé.** / Antoniel dos Santos Gomes Filho. – 2017. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

GORISCH, Patrícia. **O reconhecimento dos direitos humanos LGBT: de Stonewall à ONU.** Curitiba: Appris, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Lei nº 13.729 de 11 de janeiro de 2006.** Dispõe sobre o Estatuto dos Militares Estaduais do Ceará e dá outras providências. Ceará, 2016. Disponível em: <https://www.pm.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/25/2018/01/EstatutoMilitares.pdf>. Acesso em: mar./2019.

GUIMARÃES, Sabrina Guerra; ARAS, Lina Maria Brandão de. **A despatologização das identidades trans: a medicina legal e o direito nas discussões formuladas pelas teorias feministas e Queer.** 18º REDOR: Perspectivas Feministas de Gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

GULLINO, Daniel. Bolsonaro critica liberação de vacinas para crianças: “Qual o interesse das pessoas taradas por vacina?”. **O Globo**, 6 jan. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/bolsonaro-critica-liberacao-de-vacinas-para-criancas-qual-interesse-das-pessoas-taradas-por-vacina-1-25343618>. Acesso em: 21 maio 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Edição Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JORGE, Marco Antônio Coutinho; TRAVASSOS, Natália Pereira. **Transexualidade: o corpo entre o sujeito e a ciência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônia Regina Pinha da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de (organizadores). **História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha: indícios da memória individual e da memória coletiva**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Coleção (Auto)Biografia/Educação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **O ecrã glocal: cultura mediática e cinema na era hipermoderna**. Lisboa: Edições 70, 2010.

LISPECTOR, C. **A Cidade Sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

MACEDO, Maria Fernando Soares. Alterações climáticas e o direito internacional dos refugiados: a busca pela dignidade humana e pela cidadania dos refugiados ambientais. **Revista do Direito Público**. Londrina, v. 10, n. 1, p. 151-169, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/20716>. Acesso em: abr. 2019.

MARIZ, Renata. Cortes no MEC afetam educação básica, anunciada como prioridade por Bolsonaro. **O Globo**. 06 de maio de 2019. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-como-prioridade-por-bolsonaro-23646433>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MAROLA, Paula Pizzirani. **Gênero e Plano Nacional de Educação no Brasil: educação para todos?** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154013/marola_pp_me_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 7 jun. 2022.

MAZUI, Guilherme. “Não queremos que dinheiro público seja usado dessa maneira”, diz Bolsonaro sobre propaganda do BB retirada do ar. **G1**. 17 de abr. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/27/nao-queremos-que-dinheiro-publico-seja-usado-dessa-maneira-diz-bolsonaro-sobre-propaganda-do-bb-retirada-do-ar.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2019.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Sexualidade e educação: aspectos sociais, antropológicos e educacionais**. Fortaleza. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica dos discursos e das práticas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MEDEIROS, Jarles Lopes de; JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. Silêncio e preconceito nas políticas públicas educacionais. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; GONZÁLEZ, Pedro Francisco; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. (Orgs.). **JOINBR - Encontro Internacional de Encontro Internacional de Jovens Investigadores**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

MOREIRA, Euza Aparecida da Silva; MARCOS, Cristina Moreira. Breve percurso histórico acerca da transexualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, -. 593-609, ago. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a13.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NERI, Regina. **A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

NINIO, Marcelo. Não há dúvida de que Nazismo foi movimento de esquerda, diz Bolsonaro em Israel. **O Globo**. 2 maio 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/nao-ha-duvida-de-que-nazismo-foi-movimento-de-esquerda-diz-bolsonaro-em-israel-23567959>. Acesso em: 10 mar. 2019.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Projeto para proibir DIU e pílula do dia seguinte foi protocolado por engano, diz Márcio Labre. **O Estado de São Paulo**. 7 de fev. de 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,projeto-para-proibir-diu-e-pilula-do-dia-seguinte-foi-protocolado-por-engano-diz-marcio-labre,70002711705>. Acesso em: 10 mar. 2019.

O POVO. Maioria do STF decide criminalizar LGBTfobia. **O Povo**. 23 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2019/05/23/stf-retoma-julgamento-sobre-criminalizacao-da-lgbtfobia--acompanhe-ao-vivo.html>. Acesso em: 10 mar 2019.

PARÁ. Governo do Estado de Educação do Pará. **Portaria n 16, de 10 de abril de 2008**. Para: Seduc, 2008. Disponível em: <http://www.direitohomoafetivo.com.br/baixar.php?arquivo=admin/arquivos/1553100698.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

PARÁ. Governo do Estado. **Decreto n. 1.675, de 21 de maio de 2009**. Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis. Pará: Governo do Estado, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/pplgbt-15.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

PESSOA, Gabriela Sá. Mulheres têm que viajar a São Paulo por aborto legal. **Folha de São Paulo**. 23 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/02/mulheres-tem-que-viajar-a-sao-paulo-por-aborto-legal.shtml>. Acesso em: 10 mar 2019.

PONDRÉ, Luiz Felipe. Bancada religiosa e baixo número de filhos desafiam Estado Laico, diz Pondré. **Folha de São Paulo**. 24 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/02/bancada-religiosa-e-baixo-numero-de-filhos-desafiam-estado-laico-diz-ponde.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRADO, Marco Aurélio Maximo. **Ambulari**. Belo Horizonte: PPGCM UFMG, 2018.

RAMOS, Jair de Souza. Ciência e racismo: uma leitura crítica de *Raça e assimilação* em Oliveira Vianna. **História, Ciência e Saúde**. v. 10, n. 2, p. 573-601, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v10n2/17751.pdf>. Acesso em: jun./2019.

REIDEL, Mariana. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

REIS, Toni. (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOUEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. IX Congresso of Ethnological and Anthropological Science. Chicago, setembro de 1973. *In: Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1488/1192>. Acesso em: abril/2019.

SALICH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS FILHO, Elzir Barbosa dos. **As críticas de Kripke ao descritivismo na obra “Nomear e a necessidade”**. Monografia (Graduação em Filosofia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? *In: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. Família e educação: quatro olhares*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SCHWARCZ, Lilia M. **Quando acaba o século XX**. [S. l.]: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=1ivyDwAAQBAJ&pg=GBS.PT4.w.1.0.24_74&hl=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

SCOTT, Joan. **Entrevista com Joan Scott**. Tradução de Emmanuel Ramalho de Sá Rocha. *Revista Mandrágora*. v. 19, nº 19, p. 161 -164, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº 20, 1995, p. 71-99.

SHAKSPEARE, Willian. **Romeu e Julieta**. Série Clássicos Universais. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Lauriano Miranda da. Experiências e políticas públicas: o movimento LGBT em Porto Velho. XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADES, 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, 2015. Disponível

em:

http://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2015/TRABALHO_EV046_MD1_SA8_ID168_28022015171850.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.

SILVA, Samia Paula dos Santos. **A juventude remanescente de quilombo da comunidade Bastiões (CE): tensões e identidades**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo e Pedro Maia Soares. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUSA, Margarida Neves de. Explicações sobre a formação de furacões. **RTP Ensina**, 2008. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/como-nasce-e-e-batizado-um-furacao/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SOUZA, Virgínia Laís de. Monstros: do *freak show* às leituras artísticas. Do corpo: ciências e artes. **Revista Eletrônica**, Universidade de Caxias do Sul, v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2905/1695>. Acesso em: maio/2019.

TOKARNIA, Mariana. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **Agência Brasil**. 22 de nov. de 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VEJA. Cármen Lúcia suspende ação e barra “cura gay”. **Veja**. 24 de abr. de 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/carmen-lucia-suspende-acao-e-barra-cura-gay>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VINCENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena. **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**. Vol. 3, n. 6, p.14-21, jul/dez. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3467>. Acesso em: 25 maio 2022.

APÊNDICE – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1º Categoria: Identidade transexual:

1. Fale sobre você, sua identidade, como você se reconhece.
2. O que é transexualidade?
3. Como você destacaria as diferenças (se houver) entre travesti e transexual?

2ª Categoria: Processo de transição e transformações corporais:

1. Fale sobre o seu processo de transição de gênero. Quando iniciou? Quais as maiores dificuldades?
2. Qual a importância da família e da escola nesse processo?
3. A partir de que momento as pessoas começaram a respeitar a sua identidade?
4. E o nome social, como se deu essa conquista?

3ª Categoria: Transexualidade na sociedade e na escola

1. Como as pessoas transexuais são percebidas pela sociedade?
2. Como a escola lida com a transexualidade?
3. Como a comunidade escolar reage diante de uma professora transexual?
4. Quais os impactos que uma professora transexual causa na escola em que trabalha?
5. Como foi a sua vida escolar enquanto aluna na educação básica?
6. Sobre a presença de alunos LGBTQIA+ na escola hoje, quais as diferenças e aproximações com o tempo em que você era aluna da instituição? Algo mudou? Existem avanços?
7. Quais os principais desafios que uma professora transexual enfrenta na escola?
8. Você conhece outras professoras transexuais?

4ª Categoria: formação

1. Fale sobre os seus percursos formativos da escola à universidade.
2. Durante a graduação, você teve conhecimento de outra pessoa transexual na universidade?

5ª Categoria: práticas pedagógicas:

1. Comente sobre a sua trajetória enquanto professora transexual.
2. De uma forma geral, qual a sua concepção de educação? Quais os princípios que norteiam sua prática pedagógica?
3. Como lida com os temas relacionados à sexualidade e identidade de gênero dos alunos? Há espaços na escola para essa discussão?
4. Como é a sua postura, enquanto professora, diante de situações que envolvam violência e preconceitos contra LGBTQIA+ e mulheres na escola?
5. Sobre a questão da inclusão, como você lida com temas relacionados às diversidades sexuais, pessoas com deficiência, diversidade étnico-racial, etc.?
6. Na sua opinião, quais as principais diferenças entre sua prática pedagógica e dos demais professores?
7. Considera que a sua postura seja mais atenta às questões da inclusão?

Outras questões:

1. Qual a sua percepção diante das pesquisas acadêmicas que vem sendo desenvolvidas sobre o universo transexual?
2. Já ouvi falar acerca de pessoas transexuais que se recusam a participarem dessas pesquisas. Por que acontece essa recusa?
3. Qual o caminho para diminuir o preconceito envolto da transexualidade? O que pode ser feito para estimular uma cultura de respeito e valorização?
4. Qual impacto que as eleições presidenciais de 2018 causou ou tem causado na comunidade LGBTQIA+ como um todo?
5. Faça suas considerações finais sobre o assunto abordado.