



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

APOLO VINCENT SILVA DE OLIVEIRA

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS TRANSMASCULINAS:
PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO, A ESCOLA ENQUANTO UM DESAFIO**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

APOLO VINCENT SILVA DE OLIVEIRA

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS TRANSMASCULINAS:
PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO, A ESCOLA ENQUANTO UM DESAFIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Erica A. Kawakami Mattioli.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

O45t

Oliveira, Apolo Vincent Silva de.

Trajétoias educacionais transmasculinas : pedras no meio do caminho, a escola enquanto um desafio / Apolo Vincent Silva de Oliveira. - 2020.

57 f.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Erica Aparecida Kawakami Mattioli.

Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola.

1. Assédio nas escolas - Brasil. 2. Homens transgênero - Brasil - História. 3. Negros - Identidade racial. 4. Pessoas transgênero - Identidade. I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 306.768

APOLO VINCENT SILVA DE OLIVEIRA

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS TRANSMASCULINAS:
PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO, A ESCOLA ENQUANTO UM DESAFIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em 04/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Erica Aparecida Kawakami Mattioli (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola (Co-orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto (Examinador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira pelo ensino pioneiro na educação do povo negro, pelos encontros e reencontros propiciados.

Ao meu pai Washington, a minha mãe Solange, meus irmãos: Cristiano, João, Lucas, Jéssica e Heitor. Sem eles não seria possível.

À professora dra. Érica Aparecida Kawakami pela concessão da honra de ser seu orientando, pelo cuidado, confiança e pelas descobertas que juntos fizemos.

Ao professor dr. Carlos Maroto Guerola pela coorientação prontificada.

Ao professor dr. Ricardo Matheus Benedicto pelos tantos aprendizados intelectuais.

À professora dra. Wania Miranda Araújo da Silva pelas aulas inigualáveis e confortantes à inquietude da alma.

À professora dra. Vânia Vasconcelos pela insistência no fazer poético do dia-a-dia.

Ao professor dr. Emanuel Alberto Cardoso por ser exemplo de resistência e força.

Ao professor dr. Alexandre Cohn Silveira pelo amor em lecionar.

À professora dra. Josyane Malta Nascimento pelo grupo de extensão “O Baobá” e suas histórias grafadas na alma

Ao IV Congresso Internacional Desfazendo Gênero pelas discussões e pelas munções teóricas colaborativas para o enriquecimento de discussões realizadas na presente pesquisa.

Aos queridos amigos e companheiros de vida e de luta: Arthur Guilherme Santos, Bernardo de Oliveira, Enzo Amorim de Jesus, Theo Brandoon, Diego Nascimento e, todos àqueles que torceram e desejaram por este momento que é nosso e de tantos outros.

RESUMO

Esta pesquisa concentra-se na discussão de aspectos a envolver educação, gênero e raça, a fim de, por meio do levantamento bibliográfico de pesquisas anteriores que articulam educação e transgeneridade e da pesquisa de campo realizada com dois sujeitos trans-masculinos negros compreender de que maneira homens transgêneros constroem sentidos, compreendem e narram suas experiências com as instituições de ensino. Assim, interessou-nos explicitar o papel da linguagem na atuação da construção de sentidos e possibilidades existenciais daqueles cujos corpos insistem em permanecer em espaços nos quais suas existências contrariam a coerência normativa estruturante dos mesmos. Para tanto, discute-se as bases estruturantes da educação, considerando interesses nacionais de sustentação de funcionamentos nas instituições escolares, bem como interessou examinar os modos como corpos trans são interpelados através de tecnologias linguísticas. Por fim, observamos que estirpar violências relativas às masculinidades na escola constituem um grande desafio de permanência em tais espaços para corpos dissidentes de gênero e raça.

Palavras-chave: Assédio nas escolas - Brasil. Homens transgênero - Brasil - História. Negros - Identidade racial. Pessoas transgênero - Identidade.

ABSTRACT

The focus of this research is on the discussion of aspects that involve education, gender and race, in order to, through the bibliographic survey of previous researches that articulate education and transgenerity and of the field research carried out with two trans-male subjects, blacks, understand how transgender men build meanings, understand and narrate their experiences with educational institutions. Thus, we are interested in explaining the role of language in the construction of meanings and existential possibilities of those whose bodies insist on remaining in spaces in which their existence contradicts their structural normative coherence. For that, the structuring bases of education are discussed, considering national interests of sustenance about functioning in school institutions, as well as being interested in examining the ways in which trans bodies are challenged through linguistic technologies. So finally, it is worth looking at problems, such as violence, related to masculinities at school that constitute a great challenge of remaining in such spaces for dissident bodies of gender and race.

Keywords: Black people - Racial identity. Bullying in schools - Brazil. Transgender men - Brazil - History. Transgender people - Identity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	15
3	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O OLHAR PARA O CORPO TRANS	17
4	A ESCOLA NORMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO	25
4.1	A MISSÃO NACIONALISTA DA ESCOLA	25
4.2	INDIVÍDUOS NÃO VACINADOS COM O ANTIVIRAL DA NORMATIVIDADE CISGÊNERA-EUGÊNICA	29
4.3	A VIOLÊNCIA COMO RESPOSTA	33
5	TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS TRANS-MASCULINAS: PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO, A ESCOLA ENQUANTO UM DESAFIO	36
5.1	A AÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES, A TEORIA DA INTERPELAÇÃO	37
5.2	MASCULINIDADE NA ESCOLA: ENLACES E ENTRAVES	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE	55

1 INTRODUÇÃO

Dentre as minorias políticas hierarquicamente oprimidas por uma categoria de sujeitos compositores duma supremacia social comumente vinculada a fins lucrativos e de sustentação de estruturas coloniais, a categoria transgênera¹ é uma das mais empurradas às margens da sociedade. A população trans, até mesmo dentro do movimento LGBT – esse que, como a maioria dos movimentos politicamente minoritários, prevê a reunião de sujeitos vulneráveis perante uma determinada supremacia, com fins de resistência – não possui um local delimitado como seu. Limitando-se a estes o pouco falar concedido a integrantes do movimento que possuam outros marcadores sociais, senão o da transgeneridade que os possibilite, diante do privilégio concedido por tais marcadores, pouco falar.

Sujeitos desviantes das normatizações cis-hetero-normativas² preestabelecidas na sociedade tendem a ocupar locais marginalizados, não somente em virtude da leitura de ruptura para com tais preceitos. A criminalização de identidades trans ocorre mediante uma historicidade marcada por severas repressões e condenações advindas de representações institucionais que têm legitimidade para condenar legalmente identidades desviantes. Essas entidades, por meio de seus representantes, dotados do poder concedido à categoria cis-masculina-branca incorporam entidades que agem punitivamente para transgressores da dita identidade normal, como uma espécie de defesa social, uma vez que esses, diante dos quadros estigmatizados criados, representam uma ameaça à saúde e, conseqüentemente, à segurança coletiva.

O sujeito trans apreende modos possíveis de existir mediante representações outrora realizadas acerca de si enquanto corpo discursivamente construído e enlaçado a construtos feitos em locais produzidos para si por quem detém poder. Esse movimento de destinar ostensivamente enunciações específicas a determinadas populações, gradativamente significa a existência da categoria trans. Contudo, torna-se evidente que a existência do indivíduo trans, por si só, compreende desacordo com convenções dogmáticas socialmente estabelecidas. Segundo Rousseau (1757) existe uma lei social primária que “consiste em proteger a própria conservação” (p. 11) do indivíduo. O corpo trans, dentro do arquétipo cisgênero, afronta uma

¹ Escolhi trabalhar com a nomenclatura “transgênera” por compactuar com a autora Lauretis (2011) que, defende não haver distinção entre gênero e sexo, compreendendo ser a suposta distinção entre as categorias “sexo” e “gênero” um modo de sustentar a cristalização criada em torno da ‘imutável’ categoria “sexo”.

² Cis é uma abreviatura do termo cisgênero, assim como o vocábulo “trans” é uma abreviatura do termo transgênero. Cis-hetero-normatividade faz menção ao padrão regulador das interações interpessoais e sociais nas quais as relações são orientadas a serem geridas nas sociedades civilizadas. Postulados cisgêneros e heterossexuais sob prescrições binárias de gênero.

pré-requisição que, teoricamente, válida, mesmo que contraditoriamente, diante da compulsoriedade com que a cisgeneridade se apresenta perante corpos transgêneros, a presumida liberdade pertencente a toda individualidade que preserva um padrão de si.

Rousseau (1757) afirma ainda existir um “pacto social” (p.29) de responsabilidade coletiva que faz “força” para constranger corpos que desobedeçam o contrato de liberdade instaurado para bom convívio em comunidade. O pacto social idealiza uma cumplicidade harmônica nas relações interacionais que implica na recusa da “dependência pessoal” (p.29) de si. Compreende-se então que para integrar parte de uma coletividade soberana que lhe é superior, é imprescindível se reconhecer deveres sociais competentes a toda a sociedade que assim, financia o patriotismo da nação ideal, pensada exclusivamente para sujeitos que possam refletir um projeto de nação em que a uniformidade coletiva é meta. O sujeito de acordo com tais normatizações prescritas, para acessar seus direitos, deve abdicar quereres que deflagrem a união uniforme da sociedade.

Entendendo o funcionamento social descrito por Rousseau (1757), vê-se que corpos trans serão vistos como infratores e, dessa forma, terão dificuldades em ocupar espaços de poder, como instituições educacionais. Este é um grande desafio de marginalização introjetada pela psicose cisgênera que justapõe seu sentimento de inconformação para com a falta de plenitude criada como natural em suas identidades. Transmutando as noções de perversão, psicose e inconformidade enquanto constituidores da essência não do indivíduo cisgênero, mas sim do sujeito transgênero. Tais concepções continuam sendo propagadas socialmente como verdades, sobretudo quando partem de sujeitos que, representando instituições políticas, performam discursividades³ condenatórias para com sujeitos que ameacem a estabilidade cis-hetero-normativa⁴.

Certamente as reproduções normativas-condenatórias, veiculadas pelas mais diversas esferas da sociedade, provocam grande impacto nas subjetividades trans, contudo, nessa pesquisa, dá-se enfoque à interação entre o corpo trans e o espaço educacional. Sendo de interesse a análise de expressões partidas de sujeitos trans acerca de suas relações com o espaço educacional. Para que tais análises sejam melhor fundamentadas, analisaremos a concepção de escola, encarando suas significações pragmáticas e históricas para compreender

³ Discursividade, derivada do termo “discurso”, é um termo que engloba meios de produção discursiva, compreendendo o discurso como produto que extrapola o verbal e atinge modos avançados de linguagem, como a exemplo, os discursos corporais.

⁴ A estabilidade da cisgeneridade se dá em virtude da naturalização com que identidades que seguem prescrições que colaborem para a manutenção de hierarquia entre categorias de poder irão possuir.

o potencial que reproduções normativas veiculadas no contexto educacional terão sobre a (não) formação de sujeitos transgêneros.

A partir dessas considerações, será possível discutir os efeitos que discursividades especificamente direcionadas aos sujeitos na escola terão de conduzir cada identidade a um encontro consigo. Baseando-se na historicidade de alteridade discursiva de autoridades representantes do estado, analisaremos também como o discurso docente atua enquanto performance institucional a serviço de convenções normativas que trabalham há séculos com o que Mbembe (2018) denomina “necropolítica”⁵ com corpos que representem uma ameaça ao conservadorismo oriundo do colonialismo. Criando assim, através de inimigos do estado delimitados, aberrações que socialmente reconhecidas enquanto tais, enfrentam árduas dificuldades para acessarem e permanecerem em espaços educacionais.

Feitas tais pontuações, nos interessa saber o que as pessoas trans que vivenciaram suas identidades em período de formação escolar têm a dizer sobre suas experiências nos sistemas educacionais. De modo a captar seus diferentes relatos, as diferenças advindas do que Crenshaw (2002) define como “interseccionalidade”, concederá a sujeitos de uma determinada categoria, a depender dos diferentes marcadores agregados a sua identidade, diferentes lidas sociais e, conseqüentemente, distintas experiências nos espaços. Nos interessa aqui compreender como a junção de determinados marcadores colaborarão ou não para que corpos transgêneros afastem-se ou permaneçam nos espaços educacionais.

Segundo Louis (1970) a escola é uma das mais poderosas entidades de veiculação de discursos com potencial para enaltecer ou subjugar indivíduos. É na escola que passamos pelo processo de formação intelectual e social, tornamo-nos cidadãos propriamente ditos e ganhamos legitimidade de nossa identidade a medida em que compreendemos, mediante instruções realizadas nas interações sociais, os papéis cabíveis a cada categoria de sujeitos. Tais papéis operam como manuais de instruções de direcionamentos a serem executados por cada um. As instituições de ensino, de modo geral, utilizando-se do artifício da naturalidade, impossibilitam que corpos que desestabilizem pressupostos cristãos e/ou científicos instaurados, se reconheçam como saudáveis⁶.

⁵ Necropolítica diz sobre organizações políticas que determinam quem têm ou não o direito a permanecer vivo, encarando a vida como manifestação de poder. Ler as expulsões escolares como conduta necropolítica significa compreender vida para além do meramente físico. A lida com o estado de morte em vida, praticado por grupos específicos de sujeitos. Uma política de morte que mata sujeitos que mesmos mortos, persistem. Utilizando-se da resistência que Foucault (1970) afirma haver onde houver exercício de poder. Dessa forma, a necropolítica executada nas escolas para com corpos transgêneros tem grande peso na expectativa de vida educacional dessa população.

⁶ Saudável aqui se refere a diferentes concepções de saúde, além da física, saúde psíquica, como também padrões estéticos de normalidade que serão considerados saudáveis.

Compreender os ataques das instituições de ensino para com a população trans é fundamental para entender as marginalizações que afetam esses sujeitos. Entretanto, as especificidades de identidades trans, essas que são plurais, concedem diferentes possibilidades de fuga ou escape para as trans-identidades. Vale ressaltar a linha tênue que aparta o sentido dos termos “fuga” e “escape”⁷. Os corpos que fogem dos espaços educacionais desejam retirar-se desse ambiente que os provoca desconforto, abandonando-o a fim de abandonar o mau sentimento provocado pelo mesmo. Diferentemente, os corpos que escapam das sentenças predestinadas a corpos com específicas discursividades, diante dos transtornos vivenciados no espaço educacional, não o abandonam, criam meios para livrarem-se do peso que os impulsiona a fugir.

Tais questionamentos nos levarão a compreensão dos locais planejados para serem desocupados por populações marginais como a trans, assim como também nos ajudarão a perceber sistematizações normativas presentes em relações discursivas que ocorrem nos espaços educacionais e provocam o sentimento de não pertencimento em sujeitos transgêneros, impulsionando-os à evasão das redes de ensino pelo entendimento de que tais espaços foram pensados para corpos que estejam dentro dos moldes de cidadão apresentados por Dávila (2005) em *Diploma de brancura*. O agenciamento do discurso desses espaços, sobretudo do professor, enquanto entidade que exerce um papel fundamental na formação não só intelectual, como também profissional e conseqüentemente pessoal, é um fator relevante para o sentimento de não pertencimento no espaço escolar e merece especial análise.

O discurso é um importante instrumento de conduções comportamentais e predestinações, em outras palavras, um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)” que “formam sistematicamente os objetos de que falam.” (Foucault, 1986, p.56). O discurso de ódio direcionado ao corpo transgênero, o faz ter convicções de não pertencimento aos locais por onde esse discurso sistemático circula. O discurso é um poderoso instrumento modelador de comportamentos e identidades, sobretudo quando parte dos profissionais educadores, por serem estes, pilares sociais a atuarem na formação da arquitetura dos imaginários. As geografias das subjetividades se delimitam diferentemente em cada indivíduo quando oriunda de quem, como define Foucault (1970) com “discurso válido”, pertence a locais relativamente prestigiosos como o designado ao profissional educador.

Semanticamente falando, fugir e escapar são termos sinônimos. Contudo, considerando significações pragmáticas, estes termos designam modos distintos de saída do contexto em questão, o educacional. Assim, fugir, corresponderia a uma saída atrelada a desistência, enquanto escapar estaria mais próximo duma saída “exitosa”, atrelada à resistência.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. (FOUCAULT, 1997, p. 159)

Ou seja, as construções discursivas de expulsões ecoam na mente do sujeito trans por intermédio do *discurso documento* que através de ostensivas reproduções de noções estigmatizadas ou mediante a ênfase que têm as sentenças partidas de sujeitos com discursos válidos, produzem o sujeito com quem/de quem se fala. Não mascarando sua transfobia⁸, a escola, enquanto instituição a serviço da manutenção da normatividade uniformizadora de imaginários, mentalidades e corporealidades, age de forma genocida e expulsa sem hesitar, corpos intransigentes, a fim de conservar o local subalterno no qual submerge-se sujeitos que não expressem condutas normativas.

Mediante o estudo teórico das produções relativas a abordagens que dialoguem transgeneridade e educação, bem como da pesquisa de campo qualitativa é que me proponho a entrevistar dois sujeitos transgêneros, a fim de identificar a existência ou não de distorção idade-série, assim como os graus de escolaridade de sujeitos trans. Discutindo a questão de classe, Bourdieu (1998), pontua a existência de um pré-julgamento dos representantes do espaço educacional para com os discentes, por meio do qual haveria uma seleção da inteligibilidade fundada em pré-requisitos normativos que implicarão precisamente nas oportunidades de acesso e permanência de sujeitos trans nos espaços educacionais.

Cientes das desigualdades que acometem diferentemente cada categoria de sujeito no espaço educacional, lidamos com a constituição de um cenário no qual discentes que não comunguem com performances normativas prescritas pela escola conservadora, tornam-se presas suscetíveis ao baixo índice de desenvolvimento e aprendizado. Bourdieu (1998) pontua a existência de cobranças feitas pela escola baseadas na pressuposição de que o discente detém uma herança cultural que o concede potencial para corresponder às expectativas normativas cultivadas nos espaços educacionais. Contudo, essa herança cultural diz sobre condutas e pertencimentos de uma realidade social e educacional amparada em noções coloniais. Dessa forma, sujeitos que destoem do modelo hegemônico de cidadão, diante da conjuntura normativa na qual as instituições educacionais foram consolidadas, comumente

⁸ Transfobia refere-se ao preconceito e discriminação direcionado a um indivíduo em decorrência da sua transgeneridade/travestilidade.

têm uma “queda de nível” educacional (p. 57), interferindo na expectativa de vida educacional que cada sujeito terá.

Diante das considerações apresentadas, nos interessa discutir questões como, a identificação da expectativa de vida escolar destes que, além de acometidos pela queda de nível educacional destinada aos que rompem com preceitos normativos exigidos pelo espaço escolar, têm metade da expectativa de vida da média nacional⁹. Interessa-nos ouvir o que as próprias pessoas trans têm para dizer sobre seus itinerários educacionais, analisar como foram percorridos tais caminhos e compreender as ações e reações exercidas nas interações entre discentes transgêneros e o espaço educacional. Por fim, identificaremos os movimentos realizados por corpos que necessitam de flexibilidade para não serem empurrados para fora e para trás no âmbito educacional-intelectual.

Considero válido ressaltar que minha motivação em desenvolver a pesquisa com essa temática surge da ausência de corpos transgêneros nas universidades, sobretudo quando tais corpos são negros: onde estão se não nas universidades? Quais lugares ocupam se não os educacionais? Para além da relevância do tema para as áreas educação e gênero, discutir transgeneridade, enquanto pessoa transgênera, é um meio de desmitificar a objetificação com que nossos corpos são tratados nos estudos realizados por pessoas cisgênera, ratificando o local das pessoas trans enquanto objeto, descrito pelo “eu” que fala para um “tu” sobre um “ele” objeto.

Esse estudo diz sobre reconhecimento do corpo trans como sujeito e protagonista da pesquisa. Viso, além da contribuição no campo da educação, gênero e sexualidade, explicitar o papel da linguagem na atuação da construção de sentidos e possibilidades existenciais para as subjetividades, mormente quando o potencial dos discursos direciona-se para corpos que insistem em permanecer em recintos nos quais suas existências contrariam a coerência normativa estruturante dos mesmos. Identificamos escassez de trabalhos disponibilizados na plataforma SCIELO, quando realizamos a busca articulando os termos “educação” e “transgêneros/transsexuais”, “transsexuais/transgêneros” e “escola”. A pesquisa sobre a temática na perspectiva educacional retornou com poucos trabalhos nos últimos dez anos (OLIVEIRA, 2016; FANTASMANI, 2016; SOUZA, 2014; PERES, 2010; OLIVEIRA, 2013; PEIXOTO, 2013; DINIS, 2008; REIDEL, 2013; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2016;

⁹ Segundo dados disponibilizados pela ANTRA. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transsexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>

POCHY, 2010; FRANCO, 2016; LOPES, 2017; SILVA, 2014; SANTOS, 2018; AMORIM, 2018; VIEIRA, 2018; BOHM, 2009; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2010).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa “centrada em sujeitos” (KILOMBA, 2019, p.80), assim, compreende-se que esta centra-se na reconstrução de experiências trans-masculinas¹⁰ O desejo inicial era trabalhar com um quantitativo relativamente alto de sujeitos. Contudo, em virtude das demandas e do tempo reduzido, essa pesquisa não se constitui através de colaboração grupal. Perdendo um pouco da sua riqueza ao não contatar com um público mais heterogêneo e diverso. Não sendo possível abordar questões importantíssimas como a diagnose de possíveis causas que venham provocar distorção idade-série entre esses sujeitos que concentram apenas dois por cento de sua população integral nas universidades.

O mapeamento das histórias dos dois colaboradores dessa pesquisa se deu através de entrevistas, capturadas via gravador eletrônico com seus registros integralmente transcritos para elaboração da análise trazida. Utilizando-me da “interpretação fenomenológica” esta que está centrada na “produção de subjetividade e não com a produção de conhecimento universal” (KILOMBA, 2019, p.90). Com este método, analisa-se o sujeito enquanto sujeito que mesmo sendo parte dum sistema categórico que o condiciona a um olhar limitante que delineaia mesmas leituras e impressões significativas de identidade, forma-se mediante uma singularidade que se perde quando o sujeito não é encarado um fenômeno singular. (FANON, 1967 apud KILOMBA, 2019) afirma que o sujeito precisa ser olhado individualmente, pois somos separadamente plenos. Não sendo preciso a preocupação com um modelo universal de análise na qual o sujeito seja encarado com lentes universais.

Entendendo a importância de compreender um corpo enquanto unidade dentro de um conjunto plural criado é que aplica-se a interpretação fenomenológica. Esta interpretação objetiva também a desconstrução do imaginário estático fundamentado na visão estereotipada e exotificante que secularmente tenta deter a potência de identidades não uniformes. Faço-me adepto também do método biográfico e da adequação a história de vida. O método biográfico faz menção ao estudo das margens ao “ignorar a vida cotidiana” (SIMON, 1988, p. 177).

¹⁰ O termo “trans-masculino” consta separado pela meia risca pela compreensão do autor de que o corpo trans adere uma identidade masculina ou feminina, mas é antecedido por uma construção que não se modifica mediante transição, assim trata-se de identidades transgêneras masculinas. Assim, compreende-se que o segundo vocábulo refere-se a um pertencimento categorial aderido.

Ignorar a vida cotidiana não significa separar o sujeito cuja a biografia estará em questão, mas sim ameaçar a naturalização com que o corpo teórico hegemônico constrói seus estudos.

Sendo de interesse na linha biográfica outra perspectiva de centralidade na diferença: a do prestígio de vozes de sujeitos que por muito tempo não falaram na primeira pessoa, a adesão da história de vida como elemento crucial para trabalhar com o método biográfico, sugerindo segundo Simon (1988) “possíveis caminhos de encontro na utilização do método biográfico” (p.178) deverá dizer sobre descer do pedestal científico e se submeter-se a potência da vivência, não a um conjunto de prescrições normativas definidas imprescindíveis para captação do sujeito coisificado pelo cientificismo que tende a funcionar de maneiras precisamente esquematizadas por um conjunto organizado de regulamentações preservadas pelo poder concedido pelo saber da ciência.

A opção pelo modo “biográfico”, juntamente a “histórias de vida” justifica-se por através desses métodos ser possível a “reconstrução da memória popular” ou de “signos da memória” (SIMON, 1988, p.181) que tornam-se reais a medida em que valorizam a essência subjetiva de cada individualidade como existência que apesar de compor uma materialidade complexa e permeada por uma amalgama de elementos em constante movimentação e transformação, abarca singularidades que dizem respeito a sua identidade como matéria que apesar de possivelmente sinônima, venha a dizer sobre sujeitos singulares.

Essa é uma pesquisa trans-masculina produzida através duma corrente linguística e experiencial que possibilita a concretização de *pesquisas narrativas*, cobrindo-se com uma metodologia que vivifica a experiência singularizada de um todo plural antecessor a entidade micro representada por estruturas macro em nível de inter-relações. Assim, é de interesse considerações que levem adiante a noção de que um produto só configurará uma realidade concreta quando for constituído por fragmentos do passado juntamente a fragmentos do futuro. Sendo de interesse também central o passado de corporificações ancestrais que dão formas que mesmo modificadas em nuances, reproduzem espaços divididos ao longo duma série de repetitividades que darão sentidos concretos a um objeto ou a uma noção, como as de identidade.

As entrevistas foram realizadas uma a uma, a primeira com Aurélio, em São Gonçalo dos Campos, município situado vizinho a Feira de Santana e a segunda em Castelo Branco, bairro da cidade de Salvador. Ambas as entrevistas foram realizadas na casa dos colaboradores, segundo preferência indicada. Ambos os diálogos gravados foram, por acaso, realizados na laje da casa de cada um dos colaboradores, o que visto por lentes poéticas pode metaforizar a ideia de compreensão de continuidade imaterial propiciada com o ato da

entrevista no sentido do seu núcleo significacional que é a rememoração não deturpada, deflagrada ou repleta de verdades relativas. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente uma a uma, e encontram-se anexadas ao final da monografia.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O OLHAR PARA O CORPO TRANS

As produções teóricas existentes relacionando as temáticas Transgeneridade e Educação possibilitam a constatação de relevantes elementos nas composições e lacunas deixadas pelas mesmas. O quadro de pesquisas abordando a temática trans na educação, mesmo explicitamente referindo-se às questões educacionais, de gênero e sexualidade, ainda tem parte do acervo de suas produções, realizadas no campo da Psicologia (OLIVEIRA, 2016; LOPES, 2017). Isso denota o quanto as pesquisas em torno da transgeneridade, independentemente da discussão realizada, encontram-se associadas às questões de sanidade/saúde psíquica e a patologia. Uma minoria do acervo, centra-se no ramo do Direito (VIEIRA, 2018) com abordagens acerca da negação de direitos para a população trans nas instituições escolares.

Diante da carestia referencial encontrada, foram detectados alguns elementos acerca de quem têm produzido o quê sobre transgeneridade no âmbito educacional. As produções que fazem o entrelaçamento entre os corpos trans e as instituições educacionais, tendem a abordar pontos similares em suas discussões. O silêncio é um dos elementos mais citados na relação entre indivíduos trans e instituições educacionais. As escolas, quando acionadas, em episódios de violências destinadas à estudantes trans, tendem a aderir a política do não dizer, incorporando a postura de suposta neutralidade que a medida em que afirma-se imparcial, tacitamente demonstra-se parcial. O discurso do silêncio, decerto, é um dos mais presentes nas interações escolares vivenciadas por corpos trans em espaços educacionais.

Vejamos aqui o que diz Foucault (1988) acerca do discurso entrelaçado ao silêncio, o discurso do não dizível. Ele argumenta que o que não se pode dizer, os diferentes silêncios, constituem uma mesma estratégia sistêmica em que se apoiam os discursos autorizados, desautorizando via correção discursiva praticada pelos que portam como documento discursividades cis-normativas. Assim, sujeitos cuja as identidades transgridam o padrão de normalidade exigido por/para cada contexto enunciativo, estarão passíveis a serem impulsionados a emitirem determinados discursos e não outros:

Aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discricção exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso [...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1988, p. 33-34).

Muito se diz sobre quais são os comportamentos adequados para corpos que uma vez nas instituições educacionais, interessa ou não prolongar a estadia. Segundo Bakhtin (2006), o enunciado se constrói por enunciados compostos por emissões anteriores e posteriores, compondo uma infinidade verbal-linguística na qual o mesmo se encaixa. De modo similar ocorre a produção de discursos. Um corpo constrói seus discursos mediante a consciência de discursos antecessores aos selecionados para o contexto educacional, na expectativa de enquadrar-se na projeção que a convicção da compreensão da enunciação, suscita para ser uma enunciação completa.

A consciência de pré-discursividades determina movimentos que formam o todo que constitui o dito normal. A discursividade de sujeitos cuja precisão em sussurrar os nomes das categorias de dissidência de gênero e sexualidade para então proferi-las, diz muito sobre o discurso do silêncio selecionado pela escola enquanto produtora de discursividades específicas. A inadequação de sujeitos trans ao construto histórico feito sobre as identidades tidas no imaginário social como anormais - por desviantes dos preceitos cis-hetero-normativos – responde a tentativa de incutir não dizeres como caracterizante dessa população. Mediante articulações discursivas específicas, o sistema educacional expõe o imaginário existente acerca da categoria representada por sujeitos trans.

Existe uma normatização corpórea que diz respeito ao ambiente educacional, às permissões concedidas e os limites estabelecidos por ele. É a partir das regulamentações partida da instituição que discentes e docentes se movimentam de determinadas formas. Peixoto (2013) analisa como as questões de gênero e sexualidade são recebidas por uma turma do ensino fundamental, a fim de constatar quais conhecimentos aqueles discentes possuem sobre corpo, gênero e sexualidade. O autor relata que a reação das crianças evidencia como, no discurso da instituição escolar, os corpos são considerados. Ao realizar tal investigação, o pesquisador percebe que existe uma lacuna de conteúdos que abarquem essas temáticas, além de haver concepções curriculares preestabelecidas e valorizadas como adequadas.

As diferentes movimentações interacionais e discursivas entre a ausência e presença do profissional docente apontadas no estudo de Peixoto (2013), denota a pressuposição

discente de desaprovação docente para com assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade. A conversação na ausência do docente indica também a existência de conhecimentos empíricos acerca das referidas questões, todavia, tais conhecimentos são barrados pela representação da presença do profissional docente. Levando o corpo discente a compreensão de que no espaço educacional-científico não há espaço para tais discussões, logo, para tais sujeitos, uma vez que o próprio profissional educador “impede” a evocação de tais categorias.

Através das relações cotidianas naturalizadas pelo espaço educacional, fomenta-se a noção de vexame para corpos que não correspondam aos ideais impostos. A vergonha em falar sobre gênero, diz sobre a vergonha digna de sujeitos que rompem com a ‘normalidade’ cis-heterossexual. O estudo realizado por Peixoto (2013) reflete a realidade da cultura escolar brasileira que constrói o discurso do silêncio acerca das diversidades. O movimento suave de criar em torno das discussões de gênero e sexualidade silêncios é fruto duma arquitetura que educa sujeitos através do ensino de concepções limitadoras que gradativamente compõem os imaginários sociais, demarcando tal elemento enquanto constituidor de específicas identidades. O espaço educacional atua como agente normativo que tem como missão atingir a uniformização comportamental e corpórea do máximo de sujeitos possíveis.

A adequação comportamental realizada na presença do profissional educador indica não haver desconhecimento relativo às questões de gênero, mas sim pudor, manifesto via adequação linguística. A diversidade da realidade linguística costuma não ser cabível ao contexto escolar. O receio de falar abertamente sobre gênero e sexualidade no contexto escolar revela que o problema está para além de questões linguísticas, diz sobre uma limitação conceitual, pois, diante da estigmatização criada em torno de sujeitos dissidentes sexuais, nomenclaturas utilizadas para nomear as categorias as quais tais sujeitos pertencem, conseqüentemente sofrerão repressão.

Não discutir a multiplicidade de existências identitárias e corpóreas implica precisamente em ser passível às diversas situações de risco as quais populações, como a transgênera, são submetidas. Quando não “neutra”, a escola adota uma postura de falsa ouvinte/orientadora, pois, como bem pontua Oliveira (2013), em episódios nos quais o discente trans é agredido, conversa-se com as vítimas para saber quais atitudes levaram os demais alunos a cometerem a agressão, senão chama-se os pais do agredido. Ameaçar chamar os pais do agredido, não do agressor, caso não se confesse sua culpa e se redima, é um modo de conscientizar o sujeito da vergonha que se deve ter, de si e de compartilhar seu

constrangimento com seus pais, que certamente terão desgosto ao tomarem conhecimento do ocorrido.

A pseudo assistência prestada pela escola é um dos meios recorridos para fazer com que corpos desviantes acreditem portar a deformidade introjetada pela normatividade da sociedade. Essa movimentação sutil serve para que o indivíduo interiorize que o problema é seu e sua inconformidade é a causadora das agressões cometidas contra ele. Crente das verdades que lhes são incutidas, indivíduos trans, mesmo quando em quadros de agressão, tendem a optar por não levarem o caso adiante para que o constrangimento da agressão e da ‘causa’ da mesma não venham a ser compartilhados com mais pessoas. Assacando ao sujeito trans a responsabilidade do silêncio que o mesmo passa a desejar.

Não podemos ser ingênuos em acreditar que a cultura do silêncio pregada nas escolas não é planejada. As diferentes espécies de silêncio que permeiam esse espaço, intencionam, assemelhando-se ao silêncio midiático, a não visibilidade da população transgênera, por serem seus representantes uma ameaça à arquitetura imagética forjada nas mentalidades da sociedade que acessa conteúdos astuciosamente construídos em cima da ausência de sujeitos com histórias e feições que não se desejam enxergar, tanto nas representações cinematográficas, quanto nas representações sociais desejadas e forjadas cotidianamente para comporem o retrato de sociedade e sujeitos ideais.

O silêncio cultivado nas escolas contém um caráter extremamente sagaz. Desde o princípio da infância, incute-se nas crianças que a escola é um local de aprendizado, quase sagrado, através do qual os seres tornam-se “alguém”. Aprender, nesse espaço, que determinadas categorias de sujeito são indignas de ações bem-intencionadas, inclusive discursivas/linguísticas representa um alienamento normativo culturalmente alimentado pelo sistema educacional. Não criar caminhos para a permanência de corpos trans nos espaços educacionais, tem forte impacto na formação das perspectivas de indivíduos trans que, assim como qualquer outra categoria de sujeitos, não vendo seus pares num determinado campo, nesse caso, na esfera educacional, vê sua entrada em tal local como possibilidade distante de sua realidade.

Oliveira (2016) afirma que identidades transgêneras passam por um processo de estigmatização e criminalização e diante disso, se deparam com um não acolhimento da pluralidade subjetiva partida da instituição educacional para com sua dissidência ou expressão de gênero e identidade. Tendo como efeito a represália de sua subjetividades por não enquadramento com os preceitos normativos de identidade. Em sequência, pune-se, por tal pecado, estes que ousam desestabilizar a ordem da escola. Com sentenças que atingem o

psíquico, o cognitivo e o físico. O silêncio e a estigmatização constatado fortemente em algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2016; FANTASMANI, 2016; SOUZA, 2014; REIDEL, 2013; AMORIM, 2018; BOHM, 2009) apontam um fim muito comum a realidade dissidente de gênero nas escolas, ajudando fazer outra constatação com teor nocivo para tais identidades, o de isolamento e agressões.

A relação entre o sujeito trans e o sistema educacional é constituída por intermédio de performatividades internas às instituições que se manifestam via discursividades normativas predeterminadas, amparadas em princípios dum sistema educacional cisgênero. Para que a permanência de discentes trans seja como preveem as políticas educacionais neocoloniais¹¹, é imprescindível que haja colaboração por parte de quem ocupa um local de legitimidade social. O profissional educador carrega o importante papel de agente social responsável pela mediação de produções e reproduções comportamentais-discursivas a serem desenvolvidas no espaço dedicado ao desenvolvimento cognitivo de sujeitos em formação. Refiro-me a adesão de profissionais educadores às normas e padrões sociais que temos impregnadas na base da estrutura escolar.

As abordagens relativas à vida educacional das transesteridades costumam trazer à tona o quanto a escola é um espaço reprodutor de normatividades euro-cristãs existentes na sociedade. Ao constatar tais produções, reconhecemos a execução de condutas no espaço escolar mediadas por postulados euro-cristãos, mesmo que não haja conhecimento, propriamente dito, acerca da origem colonial desses ensinamentos. Contudo, reconhecer a reprodução normativa proveniente do cristianismo como única responsável pela série de opressões destinadas às populações transgêneras nos espaços educacionais não é suficiente. Assim como a validade dos ensinamentos cristãos vem do poder do colonizador para impor sua cultura, língua e fé, existe outra verdade também colonial que se impõe válida nos espaços educacionais, a do saber científico.

Os pressupostos científicos cisgêneros-biologizadores oriundos duma mesma sistematicidade arquitetada a serviço da manutenção da normatividade, imposta pelos criadores das verdades, ainda hoje veiculadas, constroem através da ciência, o corpo saudável, bonito e normal. As criminalizações sofridas pelas pessoas trans são pensadas com tanta meticulosidade que possuem potencial de afetar o subconsciente do indivíduo trans e suas percepções para consigo mesmo, marcando a subjetividade dessa população para além do

¹¹ Neocolonialismo no contexto político educacional refere-se a uma estrutura que ainda hoje apresenta resquícios dum sistema colonial renovado. Amparando-se ainda hoje em princípios de seletividade educacional que privilegia corpos cisgêneros e brancos.

concernente ao espaço escolar. A não aceitação das identidades trans, produzida pelo espaço escolar, provoca nesses indivíduos um desinteresse pelo conhecimento, esse que passa a ter sua imagem atrelada à violência destinada a esses sujeitos.

A construção de significado corporal feita nos espaços educacionais para com os sujeitos que os ocupam, atua não somente na percepção de normatividade que os sujeitos, em contato com ensinamentos normativos, passam a ter, como também influenciam na produção dum campo identificativo para identidades específicas. Diante da cisgeneridade aprendida como natural, cria-se um espaço confortável para esses corpos que têm sua normalidade corporal – essa que, enquanto representação da essência do sujeito, transparece por consequência uma normalidade psíquica – aferida. Em contrapartida, os ensinamentos normativos agem com potencial inverso para com as identidades que não se assemelhem a seus postulados, como é o caso das transgêneras.

Ao constatar, nos espaços educacionais, o discurso cisgênero enquanto natural, o corpo transgênero é averiguado e, detectado como incompatível para com as noções normativas ensinadas desde antes da inserção das crianças no espaço, noções essas que posteriormente são reafirmadas pelo saber científico. Criando assim, um estranhamento dos corpos a performarem a normatividade corpórea prescrita para com a discursividade dos corpos trans, encarados como incógnitas. Outro processo recorrente é a percepção de não pertencimento partida do próprio sujeito trans, em virtude tanto do contato com as normatividades conceituais e metodológicas em sala de aula, quanto do contato com discursividades (mediante interações sociais ocorridas nos espaços escolares) que ratificam a veracidade da inconformidade pressuposta pelo sujeito trans do seu corpo para com o espaço educacional.

Parte do acervo teórico sobre transgeneridade e educação é fundamentado a partir de análises da memória/trajetória de pessoas transgêneras contando suas vivências nos espaços educacionais. As amostras científicas acerca da transgeneridade no espaço escolar coletadas via entrevistas com indivíduos trans, maioritariamente realizaram-se com pessoas cuja as identidades de gênero eram femininas. Podemos compreender esse déficit para com as identidades trans-masculinas como fruto dum olhar voltado às identidades trans femininas em virtude do reconhecimento histórico de vulnerabilidade em que essas sujeitas - maioritariamente, ainda hoje, na prostituição - historicamente se encontram. Contudo, pensar corpos trans e falar apenas numa identidade dentro desse “T” que é múltiplo, sem fazer ao menos uma breve análise ou consideração sobre os outros corpos que constituem a categoria, é no mínimo questionável.

Podemos entender também essa diferença percentual como uma invisibilidade que acomete sujeitos enlaçados por predestinações que permeiam a subjetividade dos pertencentes à categoria denominada por Beauvoir (1970) como “segundo sexo” para referenciar corpos que a época, diante do apego ao determinismo biológico do gênero, entendia-se referir-se às mulheres. Compartilhando dessa frustração teórica, relativa à invisibilidade do corpo transmasculino nas pesquisas realizadas acerca da transgeneridade dentro da perspectiva educacional, Franco (2016) questiona a possibilidade dessa invisibilidade ocorrer em razão de certa proximidade com o universo lésbico, pelo mesmo conviver com similares invisibilidades. Entretanto, não podemos ser reducionistas. O universo transmasculino é constituído por arquiteturas próprias. Falar sobre identidades transmasculinas é falar sobre corpos marcados com destinações comuns a sujeitos cujas corporalidades não sejam cis-masculinas.

A validação dessa pressuposição evidencia o silenciamento enfrentado por masculinidades trans mesmo quando o assunto é transgeneridade. Como também traz à tona a relevância do pertencimento do pesquisador para com a subjetividade do corpo posto em análise. É de extrema importância viabilizar que o subalternizado fale de si, não só para evitar que o olhar a analisar exotifique o sujeito em questão e, exponha seletivamente o que convir, mas também pela necessidade dum olhar sensível às especificidades constituidoras dos corpos analisados. Um olhar que as produções teóricas-científicas, enquanto saber ainda tido como direito de sujeitos cujas as vozes por consideradas legítimas, autorizadas, seja de interesse deter atenção, ou seja, identidades hegemônicas.

A negação de direitos para a população trans, infelizmente, é uma realidade explícita. As pesquisas realizadas sobre corpos trans nos espaços educacionais evidenciam o quanto tais instituições são dotadas de jurisdição e poder (des)legitimador de identidades. Na escola, o sujeito consciente de sua entrada nesse local, com fins de desenvolvimento cognitivo e pessoal, recebe sobre suas identidades (descargas) emissões discursivas que validam ou invalidam suas práticas, intencionando a remodelagem e uniformização das identidades em formação. A negação de direitos da população trans nas escolas é um dado presente em todas as pesquisas que abordam a temática trans na educação.

O cenário de negação de direitos básicos às populações trans dentro do sistema educacional, como o uso ao nome social e ao banheiro, fomentam uma negação ainda maior que é o direito à própria educação, logo, à cidadania plena desses sujeitos. Ao tirar-se o direito de corpos intransigentes de permanecerem nas instituições básicas de ensino, em virtude de condições desfavoráveis a sua subjetividade, tira-se conseqüentemente o direito dessa

população de acessar o sistema educacional de ensino superior, criando um emaranhado de direitos negados que se inter cruzam e solidificam a marginalização envolta à categoria transgênera.

Diante dos tantos obstáculos inseridos nos caminhos da população trans, persistir nas instituições de ensino têm sido um grande desafio. De acordo com as constatações posteriores à análise dos dados coletados nas pesquisas relativas à vida educacional de sujeitos trans, percebe-se que quando não há a denominada evasão, a resistência tem sido o subterfúgio para persistir nesses espaços tão genocidas para com identidades que têm sua formação dependente de interações e mediações ocorridas dentro das instituições educacionais pelas quais diz-se ser necessário a todo indivíduo passar para tornar-se, antes de homem ou mulher, sujeito.

As análises das pesquisas apontam comumente dois fins: por um lado, corpos trans que resistem às adversidades reproduzidas pelas instituições educacionais mediante imposição da sociedade, e por outro, corpos que não suportam o peso das opressões e repressões vivenciadas nas escolas. As pesquisas realizadas acerca de corpos trans no espaço educacional apresentam limitações perceptivas de pesquisadores cisgêneros porta voz de uma população que desconhecendo o cisgênero como não natural, ainda sente dificuldade em produzir conhecimento acerca de si. Desconforto de falar de si sabendo-se único *outro* ou um não “eu” que se reconhece outro para produzir conhecimento, mesmo que acerca de si.

Ao contarmos essas literaturas, lidamos com um olhar científico que recai em noções apresentadas por Severo (2013) ao abordar “planejamento de prestígio” revisando os conceitos de política linguística de (COOPER, 1989 apud SEVERO, 2013) identificando uma questão comum a todos eles: “Quem planeja o que, para quem e como?”. Diante da realidade de apropriação discursiva significativa do sujeito, ao lermos as produções científicas trans, com o recorte educacional, nos deparamos com um acervo narrador apenas de dificuldades enfrentadas pela população trans no espaço educacional. Esquecendo-se assim de corpos trans que fogem das expulsões escolares como regra. Desconsiderando a relevância de trajetórias de corpos dissidentes que, apesar dos obstáculos enfrentados no espaço educacional, completam seus itinerários educacionais, não promovendo uma visibilidade da população transgênera como intelectualmente competente.

Não há medidas de reparação do estereótipo incutido no imaginário social de que a população transgênera, assim como outras minorias fortemente marcadas pelo impacto de opressões estruturadas, é intelectualmente incapaz. Não desmitificar noções inventadas pelos hierarquicamente privilegiados nas categorias de sujeitos é compartilhar da essência perversa da dominação que concede aos sucessores dos criadores propriamente ditos das opressões,

potencial para perpetuar o local do subalternizado. Spivak (1995) afirma que a pessoa subalternizada estará sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve. O sujeito em condição, assim, subalterna não compreende em si o direito a fala porque as estruturas de opressão abafam suas vozes. Estando dessa forma, condenado a ter a imagem que quem detém voz para falar de suas existências, os concede.

O desinteresse escolar para com sujeitos transgêneros não é velado, Souza (2014) pontua que “o veto ao polêmico material contra a homofobia (...) é um exemplo de resistência social às transformações das normas de gênero dominantes”. Veto esse que se deu com o argumento de intencionar não influenciar negativamente crianças e jovens. Essa citação mostra-nos o quanto o espaço educacional reflete a sociedade que é construída e solidificada em moldagens e comportamentos normativos, visadores da extinção de tudo e todos que ousarem desviar-se do socialmente estabelecido. Denota também o olhar designado a tais corpos, lidos como defeituosos, indignos não só de imitação, como de diálogo, importância e respeito.

Vetar o diálogo sobre questões intrínsecas a identidade de determinados sujeitos, é um modo direto de criminalizar essas identidades que não podem ser discutidas para não afetar a boa conduta dos enquadrados nos padrões de normalidade identitária. Silenciando as possibilidades de discussão de temáticas que falem sobre realidades marginais, reforça-se o local marginal no qual os contemplados pelo discurso silenciado são colocados. Negando tal diálogo, nega-se os pertencimentos dos sujeitos que os carregam e, por conseguinte, sua própria existência.

4 A ESCOLA NORMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO

4.1 A MISSÃO NACIONALISTA DA ESCOLA

Para compreender a relação entre sujeitos trans e educação, é imprescindível pensar a conjuntura na qual a educação se ampara, seus princípios fundadores e as regulamentações que historicamente construíram o sistema educacional brasileiro. Somente assim as atuais realidades educacionais se ‘justificam’. Nas décadas de 20 e 30, quando a educação pública começava a configurar uma realidade social, a escola tinha como objetivo mais que o ensino de componentes curriculares. Inicialmente, noções de educação, segurança e saúde eram

estritamente interligadas uma a outra numa grande amalgama estratégica de promoção de políticas de educação social¹² para públicos específicos.

O sistema educacional, ligado principalmente às noções de saúde, sobretudo nos primórdios do sistema educacional, cultivava a ideia de que sua função deveria ser como a de um modelo de hospital diferenciado. A esta entidade competiria lidar com a recuperação de sujeitos não ‘saudáveis’, adoecidos pelas imposições exigidas a serem exercidas por cada categoria de sujeito. Decerto, noções excludentes para sujeitos não adeptos dos padrões normativos de identidades hegemônicas, envolvem a concepção de saúde da qual a escola desde seus princípios se servia. O funcionamento do sistema educacional atualmente imperante, é a prova de que o construto que temos atualmente instalado de gestão e regulamentações normativas escolares faz parte de uma estrutura estatal meticulosamente planejada.

O modo como se articulam as configurações que ajudam performances normativas a se desenvolverem em instituições educacionais, não é diferente do modelo arcaico construído quando a nação brasileira se inebriava com o desejo de equidade e igualdade social, ansiando experimentar a tão sonhada democracia social que concederia educação para todos. Miskolci (2012) afirma em “O desejo da nação, masculinidade e branquitude no Brasil de fins de século XIX” que o Brasil existia como uma representação europeia idealizada antes mesmo dos colonizadores chegarem aqui, nesta representação, a exaltação da figura branca-masculina era central para refletir os valores daqueles que mitificavam e criavam, desde antes da dominação territorial, projeções de um povo.

O vínculo referencial criado entre materiais didáticos relacionando questões de gênero a doenças sexualmente transmissíveis diz sobre a criação de elo conceitual que atravessa a abstração meramente conceitual e, condiciona identidades inconformadas ao molde hegemônico de cidadania a associação estratégica e leviana de qualificar trans-identidades com apreensões processadas via elaborações psíquicas, concernentes a fabricações que segundo Freud (1905) materializam realidades mediante elaborações e conexões que por mais que passem despercebidas ao consciente, inconscientemente não se eximirão de interesses políticos manifestos, por vezes sutilmente, linguisticamente.

A limitação conceitual com que a questão de gênero e identidade é tratada no sistema educacional representa como as práticas escolares não acolhem corpos dissidentes de gênero,

¹² Educação em tempos modernos pode ser compreendido como um vocábulo que sofreu modificação ao longo dos anos do que outrora se compreendia como possível significação do que seria em tempos remotos “civilização”.

bem como tudo que lhes diga respeito. Nos primórdios da escola, tudo que fugia do padrão cis-branco era prontamente considerado patológico ou anormal. Tendo em vista que as funções designadas aos colégios eram pautadas na “educação baseada em princípios cristãos” (DÁVILA, 2005, p. 19), é sabido que o sistema educacional se formou numa rede de normatividades que quando somadas, solidificam a estrutura escolar que temos instalada. Alimentando o potencial da escola enquanto entidade cuja as performances são potencialmente condenatórias para identidades problemáticas.

Na escola “se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir” (LOURO, 2003, p. 61). Os aprendizados disseminados nas instituições educacionais, para além dos teóricos, gradativamente foram formando, mediante a educação-adequação, a sociedade presente. É como reflexo dessa realidade normativa e assimilativa para com a cultura colonial que define-se sujeitos cabíveis e sujeitos impensáveis para o espaço educacional. Este apartar entre as identidades pensadas e impensadas, como processo histórico bem articulado, tem reflexos em sua estrutura ainda hoje. As mentalidades ainda estão colonizadas e amparadas em gostos que fomentam uma seletividade normativa. Ratificando, através das interações sociais vivenciadas nas escolas, quais performances são coerentes para com as emissões normativas das instituições educacionais.

Um dos motivos por estar tão enraizada a cultura biológica na qual se ampara as postulações cristãs que se entrelaçam ao funcionamento das atividades educacionais é a relação das prescrições divinas que deram corpo às missões jesuítas, a fim de colonizar identidades “ineducadas” com o estético binário e sexista previsto pela civilização gestora das sociedades coloniais, tais sociedades se organizam por intermédio duma série de ensinamentos corpóreos-comportamentais pensados para serem reproduzidos por um corpo branco e cisgênero. Identificando o corpo inconforme para com as noções de saúde nas quais o sistema educacional secularmente se ampara é que a escola biomédica começa a promover correções “curativas” a serem aplicadas nos filhos bastardos de Deus e da nação. Tendo recorrentes sanções de medicalizações para não “irromper” identidades em construção.

Dessa forma, fica nítido ser função da ligação entre o cristianismo e o sistema educacional atuar ativamente na construção do imaginário social segregacionista para com o considerado não uniforme, imperante ainda hoje. Se é em nome de Deus, símbolo da sabedoria, da bondade e do amor que ações decisivas são tomadas nos espaços educacionais enquanto responsáveis pela reflexão de noções a representarem uma estrutura econômica e política pautada na dominação e na exclusão, tudo bem restringir a afetividade pedagógica

detentora de singular relevância na formação intelectual do sujeito “saudável”, programando-os para substituir seus semelhantes nos encargos de poder que historicamente ocupam.

A nacionalização foi um ponto central na construção de políticas e planejamentos educacionais, logo, na ideologia almejada para a sociedade e seus integrantes. Quando as escolas públicas começaram a tornar-se realidade e, o ideal da educação enquanto direito supostamente de todos, começou a vigorar um “imaginário febril” (DÁVILA, 2005, p. 101) por mudanças assimiladoras. Adentrando as mentalidades da sociedade encantada com a concretização da educação pública e seus sintomas mascarados de igualdade, passou-se a ser de interesse social a preservação de características que representassem a sociedade brasileira vislumbrada, essa que supostamente seria trazida em nome da educação.

Havia grande anseio social no Brasil almejado pelos fundadores dos sistemas educacionais relacionados a cobiças para com o futuro da nação, reluzindo em pretensões um “tom claro de modernidade” (DÁVILA, 2005, p. 193). Esse tom de modernidade se dava através do “progresso e desenvolvimento baseado em princípios europeus” (p. 194). Assim, temos que a educação brasileira nasce da tentativa de assimilação de culturas e organizações de sociedades economicamente desenvolvidas, logo, sociedades colonas/ europeias. Para tanto, o espaço educacional teria a missão de atuar na modelagem da sociedade moderna almejada através da educação de seus integrantes, o que decerto exigiria o selecionamento e a exclusão de identidades.

O desenvolvimento da nação dependia estritamente do potencial da educação. O cenário de desenvolvimento querido para a sociedade brasileira, dizia também sobre uma imagem a ser vendida, imagem de sujeitos e conseqüentemente da nação. Para esta venda, os cidadãos precisavam estar dentro dos padrões de saúde e higiene exigidos pelo sistema educacional. Considerando as exigências higienistas da escola, enquanto sistema outro, senão o de saúde, fica nítido que o estético constituiu, historicamente, parâmetros para ações racistas e transfóbicas. Assim, a escola tem como missão identificar quais sujeitos detém corporalidades e performances limpas e saudáveis, tendo como modelo de cidadão a estética europeia.

Assim, “a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero (...), ela própria os produz” (LOURO, 2003, p. 81) na medida em que as caça. O potencial de influir nas identidades produzidas em espaço escolar, relaciona-se com o que Foucault (2008) conceitua *biopoder*, este por um lado refere-se a *anátomo-política* do corpo e a uma *biopolítica* da população. A *anátomo-política* diz sobre tecnologias disciplinares responsáveis pela produção da força corpórea produtiva ocorrida mediante instrumentos institucionais de produção

comportamental. Nós nos fazemos e desfazemo-nos através do outro. A biopolítica de cada corpo, ou seja, a potência discursiva de cada identidade, dependerá de sua relação com entidades do estado.

4.2 INDIVÍDUOS NÃO VACINADOS COM O ANTIVIRAL DA NORMATIVIDADE CISGÊNERA-EUGÊNICA

Sujeitos que detenham uma identidade que lhes dê acesso a espaços sociais sem que este evento lhe provoque, em virtude dum outro que se posiciona como único “eu” existente, por incluso na cultura social padronizada, dificuldades ou desconfortos na permanência nos espaços acessados - estes que por vezes sequer chegam a ser acessados mediante as adversidades que se aglomeram em casos de intersecção de marcadores sociais – podem ser denominadas como identidades hegemônicas ou biométricas. Logo, referem-se às identidades que sejam semelhantes as do modelo colonial, ou seja, identidades necessariamente marcadas pela cisgeneridade e pela branquitude.

Quem não reflete o construto de normalidade exigido para ser, através de tecnologias históricas um corpo educado, “é levado a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento (...) aprender a se esconder” (LOURO, 2003, p. 83). Ou seja, o discente dentro do espaço educacional sofre uma pulsão para performar ações que comprovem o aprendizado promovido e esperado de uniformidade coletiva/nacional. Assim, o aluno fica sob constante avaliação se errando ou acertando, ameaçado de sanções em casos de infração para com o prescrito. Essa vigília é um ponto abordado por Foucault (2009) quando se discute o sistema penal que em muito se assemelha ao sistema educacional, punindo sujeitos inádeptos às leis regentes de instituições que funcionam através de padrões de conduta.

A escola exerce um papel fundamental na extração da força denominada *biopoder*, de modo a objetivar a concentração dessa força produtiva em condutas normativas, ou ainda, atenuar ou apagar biopoderes produtores de forças intransigentes. Essa força relaciona-se ao que Marx (1983) dirá ser propriedade dum estado capitalista objetivando a produção de *apartheids*¹³ induzidos pelo estado. O biopoder e a biopolítica se interligam através da canalização da força corpórea em padrões normativos de conduta e performances, assim, tem-se uma regulamentação da massa que a medida em que movimenta-se progressivamente com

¹³ Apartheids refere-se a comunidades de sujeitos que têm sua autonomia populacional para organizar inserções/exclusões de grupos como parte gestora do funcionamento social.

modos precisos e violentos de produções uniformes, constituem sistemas de normalidade da sociedade.

É diante do contato com o sistema educacional normativo que o sujeito trans capta a informação de que sua existência é inconforme para com aquele espaço que o encarando de tal forma, lida com sua intransigência corporal-comportamental, mediante seus representantes, com apatia e desinteresse. Ciente desse tratamento, o sujeito trans responde reciprocamente às instituições, não desejando-a. Levando a um desdobramento recorrente: diante dos diversos ataques físicos, sobretudo psicológicos, sofridos no espaço educacional, o indivíduo trans cultiva a “força psíquica do ódio” (FREUD, 1996, p. 222), na qual diante das agressões vivenciadas no espaço educacional, canaliza-se um sentimento agressivo que justapõe-se em “ato acidental” (FREUD, 1996, p.188) de não aprendizado.

Tendo reconhecido sua inadequação para com o espaço educacional enquanto estrutura composta por sujeitos uniformes a comporem juntos a uniformidade das instituições educacionais, o corpo trans é levado a desocupar esse espaço que como preparatório para cargos de prestígio, ou minimamente para o mercado de trabalho, planeja-se para ser ocupado por corpos que interessam inserir nas mais diversas esferas sociais. Interessa apenas a preservação de corpos adeptos à cultura e conduta colonial, corpos desejosos para a composição do imaginário social. Dessa forma, o mais adequado seria encarar a partida do corpo trans não como evasão, mas sim como expulsão, uma vez que as saídas se dão por meio de violência.

Dentro da escola normativa, sujeitos trans encontram-se isolados mediante a concepção de aberração formada a seu respeito, concepções emitidas cotidianamente nesses espaços que, embasados em pressupostos biológicos e cristãos, naturalmente discriminam existências transgêneras. Diante da política do silêncio e do estigma de corpos trans, principalmente se negros em instituições educacionais, tais identidades são transformadas em “monstros”, sujeitos dos quais fala-se secretamente, sem dirigir-lhes a palavra. Essa percepção de mostro para com identidades trans, na verdade, configura uma espécie de medo da ruptura com as prescrições normativas de performances e discursos desviantes justaposto em medo dos sujeitos transgressores das normas que não padrões que não podem ser desobedecidos.

O medo sentido do sujeito que ameaça a completude de identidades historicamente engendradas como absolutas é o dispositivo impulsionador de “reações” compulsórias contra ameaças ao funcionamento da normatividade. Existe uma série de “representações monstruosas, atribuições patológicas e reações de intolerância” destinadas ao corpo trans

como “estratégias dos discursos e movimentos heteronormativos que geram toda uma reação social (...) ‘justificada’ pela confusão e impacto causado por esta figura que mescla “impureza” e indefinição” (BOHM, 2009, p. 21). A criação da monstrosidade em torno das identidades trans sugere deformidade, levando sujeitos trans a incorporarem emissões provenientes duma entidade que olha para sua comunidade intencionando produções negativas de significados.

Para melhor compreender estas incorporações, mergulhemos na filosofia da linguagem para então pensarmos produções discursivas comportamentais-corpóreas. As noções de “significante” e “significado” definidas por (SAUSSURE, 1995 apud RODRIGUES, 2012), nos quais o primeiro refere-se a uma representação mental e o segundo a materialização do mentalmente representado, sendo ambos interconectados, formulam o signo: existência significada. Este veste as palavras, posteriormente reformuladas por (DERRIDA, 1991 apud RODRIGUES, 2012) a apresentar o “rastreo instruído”, no qual teríamos, não mais uma dicotomia, mas sim uma expansão viabilizada pela unificação dos elementos, havendo assim, “envios e reenvios de significantes e significados” (RODRIGUES, 2012, p. 146) a formarem continuamente novos modelos para mesmas identidades.

Podemos entender que o signo está em constante movimentação a fim de constituir-se em cada contexto. Esta noção de signo assemelha-se ao que Butler (1993) define como *performance de gênero*, pois assim como o *signo* ou o *rastreo instruído*, as performances amparam-se na psique e na língua, ou mais precisamente, no discurso. É preciso que o indivíduo compreenda o que antecede o que àquela identidade será incubida de materializar. Passando por estruturas concessoras de possibilidades de formação de informações transmitidas, as identidades tornam-se passíveis a ressignificações formuladas pelo pré-contexto que discursiviza o corpo lido. Na perspectiva identitária, caberia pensar o conceito de *performatividade* enquanto incorporação de representações fomentadas por uma pré-discursividade materializada que estrutura imaterialidades.

Para pensar o caráter perigoso de concepções estigmatizantes inculcadas no imaginário de indivíduos trans no espaço escolar, como a de monstrosidade, cabe pensar a performatividade para além das definições de Butler voltadas para o gênero. Ao captar discursos odiosos e determinantes para com sua inteligibilidade e consciência de si, o sujeito trans tem informações que mediante o potencial escolar de legitimar verdades, carregam um poder ainda maior de performar discursividades coerentes às enunciações completadas com

respostas possíveis mediante *compreensão ativa*¹⁴. As interações discursivas constroem as identidades. As identidades enquanto conduta, sejam elas feminina ou masculina, diante de inserções violentas, constituirão a subjetividade de sujeitos com diferentes marcadores sociais.

Nessa espécie de *estereótipo*, o sujeito trans é impulsionado a performar discursividades condizentes às noções anômalas que lhe inserem, até perceber-se, diferente dos que o circundam e o concede a crença da diferença, numa sociedade em que apesar de afirmar-se diversa, “busca justificar certas ‘diferenças’ como benignas para o corpo social” (HOFBAUER, 2011, P.71), renegando o que difere dos padrões de normalidade do sistema cis-normativo. Ao afirmar-se outro, num espaço em que se reconhece um sujeito outro senão o “novo eu” afirmado, essa identidade *outrada*, fica suscetível a sofrer ataques na tentativa de destruição de sua conduta ousada, comumente presumida como temporária. Quando as tentativas de resgatar esse “eu” outrora conhecido não são suficientes para deter a intransigência identitária do discente transgênero que persiste no espaço educacional, os representantes do espaço educacional, tendem a construir um discurso, através do dito e do não dito, ansiando a produção de discursividades que aloquem a performatividade desviante para específicos (não) locais.

Carlos Guerola (2018) pontua a “performatização de instituições enquanto (id)entidades” que, como performatizações, objetivam a perpetuação de estados hierárquicos entre classes de sujeito. Assim, a escola pode ser encarada como entidade reprodutora de produções performáticas que representem o todo antecessor que lhe rege, o estado. Predisposta a deter uma identidade harmônica para com a conjuntura *biopolítica* populacional normativa. Esta concretização da *biopolítica* populacional torna-se possível mediante a atuação do representante profissional educador que materializa a performance a ser (re)produzida para os discentes nas instituições educacionais. Desta forma, o discente portador duma *biopolítica* divergente da “primária” a ser mantida, acessa informações e instruções específicas senão as convencionalmente pensadas para a construção de identidades hegemônicas.

¹⁴ Compreensão responsiva ativa é um termo utilizado dentro da linguística para referir-se a uma pré-requisição para que a comunicação dialógica ocorra de maneira satisfatória. Somente com a compreensão ativa do enunciado entre interlocutores se é possível responder ao emitido anteriormente e assim, compor um diálogo.

4.3 A VIOLÊNCIA COMO RESPOSTA

Um comportamento harmônico para com o tratamento educacional-escolar seria reafirmar o estereótipo criado com a dualidade entre performances desenvolvidas e realidades antecessoras de projeções tidas do sujeito por si mesmo. Bakhtin (2006) afirma que a medida em que o indivíduo toma consciência de si mesmo, olhando para si através da ótica de outra pessoa, ele organiza seus modos de reprodução comportamental. As lentes externas agem sobre a consciência do indivíduo, de modo a delimitar possíveis performances para a categoria a qual se pertence. Ou seja, através das lentes externas, o indivíduo toma consciência de quem é e, por intermédio das convicções do outro, enxerga seu “eu” construído e seus atos.

A partir dessa percepção, os discursos passam por uma filtragem conceitual de noções e crenças acerca de si mesmo, construídas no indivíduo mediante interiorizações de emissões apreendidas em interações dentro do espaço educacional. Dessa forma, produz-se sujeitos que produzam discursos que reproduzam performatividades verossímeis às enunciações apresentadas como unicamente válidas, sujeitos que exteriorizem o que lhes transmitem, num modelo de percepção de significado ‘apreendido’ que significará categorias de sujeitos com noções específicas, como as de monstrosidade. A imagem de incompetência intelectual adquirida nas interações com o meio educacional, incutem o sentimento de despreparo, insuficiência e desqualificação em identidades não coloniais. Desta forma, o cenário de ocupação ínfima de discentes trans em instituições educacionais é um cenário típico para tais identidades.

Com o passar do tempo, a repetição das concepções acerca do sujeito ecoam na mente dos mesmos como oriundas dum autoconhecimento/autoconceito que o mesmo possui sobre si. O desempenho educacional, assim como a postura do educando para com a cultura escolar, está imbricado na sua relação discursiva existente entre os sujeitos e o meio. A sociedade, amparada em princípios normativos, produzirá “correções para os que não cabem na caixinha do ‘ser homem’ e ‘ser mulher’”. Quando essas “correções” não ocorrerem por meio de agressões/assassinatos, implicarão na intolerância às existências trans somente quando essas estão enquadradas em padrões normativos estéticos e performáticos estabelecidos, estes que atrelam-se indissociavelmente a condições econômicas favoráveis, bem como apoio familiar.

Somente aos 18 anos que o sujeito trans pode operar sobre seu corpo suas decisões, é nesse momento que ele se sentirá menos desconfortável quando num meio social e pode ter um desempenho mais produtivo. Porém, chegada essa idade, diante das adversidades

enfrentadas até dada idade, para indivíduos que se reconhecem como transgêneros desde a adolescência ou possuem performances lidas com o mesmo teor de intransigência já não alimentou em si o sentimento de incapacidade ou desinteresse pela educação proveniente de experiências traumáticas, ele se depara com a distorção-idade-série que o diz que ele está muito velho para retomar ou prosseguir com os estudos. Além da dificuldade de comumente ter que conciliar emprego e escola, visto que o abandono familiar por vezes antecede a maior idade.

Existe um padrão nacional escolar que separa os sujeitos através do seu índice acadêmico. Nesse padrão e acima dele estão os sujeitos que conseguem se desenvolver intelectualmente e, abaixo desse padrão estão os que apresentam dificuldades de desenvolvimento cognitivo, intelectualmente inferiores. Em decorrência das violências sofridas no espaço educacional, o sujeito trans já desinteressado pelo conhecimento - visto que este está atrelado a um espaço que não lhe provoca bons sentimentos – começa a ter seu rendimento escolar comprometido, sendo enquadrado nesse local de menos capaz ou incapaz. Resumindo, esses sujeitos evadem das salas de aulas na expectativa de sanar os sofrimentos ocasionados no espaço, porém, posteriormente são acometidos por profissões subalternas/desemprego, os levando a serem atingidos por uma outra faceta do sofrimento gerado pelas discriminações, a advinda da frustração profissional. Souza (2008) afirma ainda que “o trabalho precário gera adoecimento”. Essa concepção fortifica o sentimento de incapacidade cultivado nesses indivíduos durante o período escolar.

A não aceitação das identidades trans no espaço escolar, provoca nesses indivíduos desinteresse pelo conhecimento, esse que passa a ter sua imagem atrelada a violência destinada a esses sujeitos. A criminalização das identidades trans faz mais que apenas distanciar esses sujeitos dos espaços educacionais, produz nesses, um sentimento de incapacidade intelectual que, na verdade, é uma transposição do imaginário social que os enxerga como deficientes corpóreos e intelectuais. Essa transposição de percepção é uma das estratégias mais bem fomentadas de violência para com uma minoria política. Em decorrência de todo ódio destilado para consigo, o oprimido passa a enxergar-se através das lentes de quem o oprime e, alimenta em si os sentimentos socioculturais cultivados para sujeitos que reflitam tal imagem. Absorvendo para si, concepções de incapacidade e sentimentos de desprezo.

Pensando nas interações ocorridas no espaço escolar, é de fundamental importância que o educando esteja inserido nas interações corriqueiras no espaço escolar, como: amizades, brincadeiras e fletes. O sujeito trans comumente é restrito dessas e de outras interações

positivas que possam vim a acontecer no espaço educacional. Esses sujeitos ocupam o mesmo espaço que os educandos ditos “normais”, mas não participam das dialogicidades existentes dentro dessa comunidade, esculpindo o quadro da segregação. Ao ver-se com poucas relações dentro da escola, por sua anormalidade, o sujeito constrói sua visão para consigo enquanto sujeito esquisito, indigno de afeto e desejo, abalando sua autoestima estética. Colaborando assim, para que esses sujeitos sintam a necessidade de isolar-se, de ficarem somente com quem os entende, eles mesmos, impulso de evasão do espaço educacional.

Assim, diante das diversas sanções direcionadas em espaço educacional enquanto representação nacionalista do estado que visa para a formação social, uniformidade de sujeitos sinônimos em identidade e corporalidades ao corpo colonial, o corpo detentor de performances desviantes torna-se mais propenso a apreender a violência como parte constitutiva de si, tanto pela necessidade de se responder coerentemente as emissões que se destinam a sua identidade, quando pela consciência introjetada e materializada de que seu corpo emana uma potencialidade próxima a violência, mesmo que simbólica, pela visão de corpo que violenta um padrão de normalidade que fere a integridade e conduta de uma população que cultiva sua normalidade amparando-se em princípios de uniformidade que não aceitam intransigências que deflagrem a presumida plenitude da cisgeneridade.

O caráter prejudicial desta violência propícia a ser canalizada, prejudica precisamente o indivíduo que reage com reproduções secundárias do produto que lhe direcionam. A violência, compreendida como prejuízo ou dano causado a algo ou alguém, age de muitas outras formas senão fisicamente. O parâmetro eugênico de bom empenho intelectual-educacional normativo reforçado pelo corpo educador, colabora de forma significativa na percepção que cada identidade em formação no espaço educacional terá acerca de si, com potência para modificar toda uma trajetória traçada por um sujeito que violentado com a alusão pejorativa ao seu passado, apaga-o, mesmo que o mesmo seja composto por um desempenho exemplar, tornando-se passível a ter sua nova identidade reivindicada passível a remodelagens estereóticas que serão disparadas contra esse corpo que terá como missão inconsciente a autopunição.

5 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS TRANS-MASCULINAS: PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO, A ESCOLA ENQUANTO UM DESAFIO

Em seu poema “No meio do caminho”, Carlos Drummond de Andrade, grande influência na reconfiguração do cenário poético-literário do século passado, evocou uma poética desprendida de convenções canônicas, sendo de grande importância ideológica sua presença no movimento modernista¹⁵. O referido poema metaforiza bem a caminhada dos colaboradores dessa pesquisa que precisaram ultrapassar obstáculos inesperados em sua estadia no espaço educacional por serem sujeitos como Carlos, protagonista do poema *Sete faces*, também de Drummond (2002) que segue a vida ouvindo dizeres de anjos que vivem na sombra, não pelo medo da luz, mas pela ameaça que são para os que não compreendem metáforas e se assustam com o que foge da endeusada norma.

O momento das entrevistas, por vezes, foi como poesia. Era como se houvesse entre nós, eu-lírico, narrador e autor alternando a pronúncia. Além das constatações já conhecidas acerca do corpo trans enquanto categoria que contempla identidades plurais e diversas, esse estudo realizado exclusivamente com homens trans, negros e periféricos, trouxe algumas questões relevantes que não são abordadas em estudos interessados em trajetórias educacionais de pessoas trans. Além do já conhecido estigma e da violência que cerceia identidades trans, a análise das entrevistas realizadas revelam como estruturas de dominação se articulam para a higiene do espaço a refletir noções hegemônicas de comportamentos e performances adequadas.

Como trata-se de identidades trans-masculinas, outro ponto que aparece de modo central é a questão da masculinidade, esta que terá papel ativo específico nas organizações estruturais de hierarquias de sujeitos, sobretudo quando entrelaçadas a marcadores étnico-raciais. A coleta de dados realizada aponta que, de diferentes maneiras, as vozes desses dois interlocutores galgam caminhos que decoram seus cenários de maneira diferente mas atravessam mesmas dificuldades, assim como enfrentam consequências similares em relação a suas experiências enquanto um corpo divergente da construção colonial de identidades.

¹⁵ O período literário do modernismo foi marcado por grandes rupturas com o padrão não só literário, mas também social. Neste movimento literário lutava-se por novos modos de fazer literatura. A literatura como desenho de cenários sociais passava então a representar uma sociedade cansada duma cultura dogmática e conservadora, sendo objeto de cobiça a exclusão da censura ao corpo literário não colonial.

5.1 A AÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES, A TEORIA DA INTERPELAÇÃO

Para pensar a escola enquanto (*id*)entidade com papéis socialmente delimitados para recortar coerentemente a classe estudantil em sujeitos inferiores e superiores, ou dentro do padrão do índice de desenvolvimento ou não, precisamos pulverizar as lentes com as quais olhamos para o sistema educacional. Para tanto, façamos um recorte a analisar a rede pública de ensino, pelo fato de ser o modelo acessado pelos colaboradores da pesquisa. Se apoiando no pensamento de Marx, Althusser (1970) afirma que uma determinada produção capitalista será responsável não só por uma produção X, como será responsável também pela reprodução da matéria-prima produtora do produto propriamente dito.

Nessa mesma perspectiva, compreendemos que a escola, produtora de identidades é responsável pela produção de seus próprios mecanismos “secundários”, para prosseguir e fomentar o produto socialmente desejado, o padrão. A escola pode ser entendida como reprodutora de produtos identitários capitais que “para produzir estes produtos que condicionam a reprodução das condições” primárias de produção “reproduzem as condições de sua própria produção” (ALTHUSSER, 1970, p.14), mantendo dessa forma uma corrente linear entre produções, reproduções e produtos a manterem relação de interdependência para continuar a obter sucesso em fins lucrativos de tecnológicas produções de sujeito e sociedade.

A escola, assim como sistemas administrativos, judiciários e penitenciários, irá exercer a função de “aparelho ideológico do estado” (ALTHUSSER, 1970, p.43). Para Althusser, a diferença entre aparelhos do estado (AE) e aparelhos ideológicos do estado (AIE) consiste no fato desse segundo possuir um invólucro político-ideológico que suaviza a repressão que aparelhos do estado portarão de forma enfática como objetivo central. Para ele, os AE são uma representação da relação psíquica de indivíduos com as suas condições existenciais predeterminadas por princípios capitalistas, reafirmada mediante o recurso a técnicas estatais ideológicas estrategicamente boladas. Desenhando, dessa forma, locais que serão, segundo representações históricas, resultantes do contato de grupos sociais com locais que delineiam seu interesse em prosseguir ou não a trajetória educacional.

Althusser (1970) afirma haver “evidências primárias” (p. 95) que dirão sobre toda uma formação anterior ao contato de indivíduos com os AE ou AIE, dessa forma, interessará a escola, enquanto agente produtora e reprodutora de identidades, acessar informações de caráter definitivo de marcadores culturalmente valoráveis ou não que condicionarão ações e modos de mediação do ensino para com cada indivíduo enquanto identidade categorial.

Assim, pensar-se-á modos de interpelação direcionados aos indivíduos através de AIE, como é a escola, a fim de validar, com seu poder enquanto representação estatal, cada existência a integrar o espaço educacional que portando aval ideológico, significa, deveras, individualidades que até então não são propriamente sujeitos, mas sim produto em fase desenvolvimento e avaliação.

Segundo Althusser (1970), “interpelação” é, então, a materialização da evidência a qual a ideologia, mediante seus aparelhos, tornará nítida, bem como refere-se também ao reconhecimento dessa evidência, ilustrando bem a ação significativa dos indivíduos para sujeitos mediante atos que serão o reconhecimento da ideologia que se manifestará sobretudo através da “evidência da transparência da linguagem” (ALTHUSSER, 1970, p. 95). Essa evidência da linguagem pode ser comparada ao que mais recentemente Lauretis (1987) conceitua como “tecnologias de gênero”, atuando a serviço de normatizações ideológicas–identitárias do Estado. A tecnologia da língua enquanto produtora de identidades possuirá a força que detém em virtude do espaço que circunda, se responsabilizando pela apreensão que as sentenças poderão diferentemente ter em cada contexto de produção. Seguindo essa lógica, as identidades são conclamadas segundo compreensões imutáveis de significações inerentes a cada identidade a ser reconhecida e evidenciada linguisticamente.

Na entrevista realizada com o Aurélio¹⁶, o mesmo afirmou que “existiam dois Aurélios. O Aurélio de dentro da escola era uma piada. Mesmo quando me chamavam de Aurélio não era como se respeitassem minha identidade, era com um sorriso de deboche. ‘É Aurélio, né?’” Essa duplicidade extraída da identidade afirmada, evidencia a legitimidade que espaços que gozam do status de AIE têm de malear “produtos sólidos”, significando-os posteriormente a uma significação posterior e ameaçadora a significação primária pré existencial de identidades que por vezes se deflagram em represálias sociais e educacionais reproduzidas por entidades que possuem reproduções tendenciosas para a formação de identidades sociais.

Desse modo, podemos compreender que houve um deslocamento do sujeito via interpelação, uma *territorialização* no campo do anômalo exercida mediante a evocação do próprio nome do indivíduo que, diante do poder de legitimação das identidades em espaços educacionais, obtêm para si como possibilidade significativa de si mesmo enquanto subjetividade, não a noção de sujeito, mas sim de individualidade risível. De modo similar, Bruno conta que em meados da sua estadia no EM foi apelidado como “Paulão”, apelido que

¹⁶ Os nomes dos participantes foram substituídos neste texto para a garantia do anonimato dos colaboradores da pesquisa.

se estendeu para além dos limites dos muros escolares e adentrou sua vida cotidiana. Além desse apelido, utilizou-se de “Wilder”, aludindo a uma personagem que será discutido adiante. Nome também aderido pela comunidade escolar, novamente maleando a identidade trans.

A autoridade dos sujeitos a atuarem como agentes normativos na produção e manutenção de evidências acerca de identidades mais passíveis de serem dominadas - por não haver uma correspondência entre suas performances e evidências primárias – é uma grande problemática no contexto educacional. A escolha avulsa de um título qualquer para representar um sujeito que protesta ser tratado de uma forma contrária ao pressuposto devido, evidencia como os AIE ou as tecnologias de gênero se organizam para o recrutamento de identidades não identificáveis. Utilizar-se de forma pejorativa da própria identificação do sujeito, sugere ser pejorativa a nomeação do indivíduo pelo que ela simboliza que, é a própria identidade afirmada, a identidade trans. Diferindo-se de interpelações reconhecidamente ofensivas, por demarcarem, mesmo que linguisticamente, através do que se reconhece como xingamento, por exemplo, seus objetivos. Entretanto, as interpelações dirigidas aos sujeitos da pesquisa, contém em sua essência, interesses comuns de deslegitimar corpos que perturbem as normas preestabelecidas pela escola.

Segundo Butler (1997), ao ser interpelado, psiquicamente o indivíduo pode perceber a pejoratividade da convocação e ainda assim sentir-se coagido a impulsivamente responder por um *sentimento de culpa* que dialoga com as ações autopunitivas descritas por Freud (1996) em *A psicopatologia do cotidiano*. Essa reação sentimental torna as interpelações legítimas através do acesso ideológico que confere validade a seus produtos. Assim, produz-se gradativamente evidências a respeito da identidade interpelada via linguística. No caso de interpelação de Bruno, haveria maior possibilidade de esquiva do que quando no caso de Aurélio, pois, neste segundo, apropriam-se do nome reivindicado pelo interpelado que diferentemente do idealizado, não se satisfaz ao ser conclamado, ao contrário, produz-se a “felicidade” que segundo Freud (2011), seria a ausência de sofrimento.

Esse último ponto, denota haver, de fato, autonomia na produção de mecanismos utilizados para subalternizar ou afastar de espaços de prestígio identidades que não correspondam ao modelo nacionalista de cidadão intencionado por instituições educacionais. O segundo exemplo de interpelação mencionado também evidencia a sutileza das estratégias recorridas para a construção de evidências de identidades superiores, às custas da diferença não aceita nos espaços educacionais. Utilizar-se duma nomeação fictícia para conceber a identidade masculina do sujeito trans é um modo de não só sugerir uma relação de

dependência entre a validade da identidade masculina do sujeito trans e seus interlocutores, como também de negá-la implicitamente.

A negação indireta praticada contra a identidade de Bruno através da nomeação “Nandão” é um modo de mortificar o conhecimento da história de uma identidade que existirá de forma clandestina, deixando no ar propensões a confusões em momentos de identificação, tornando ainda mais delicado o processo de reconhecimento da identidade trans. Mediante a auto nomeação de Bruno e outros amigos com o apelido *Wilder*, Bruno, um jovem negro, trans, periférico, revela um flerte com moldes hegemônicos de masculinidade avessos a sua própria identidade. Sugerindo assim, que sua verdadeira identidade trata-se de um desenho cuja a arquitetura está passível a ser confundida com outra senão a reivindicada, com capacidade para quem sabe, ser mais assertiva que as afirmações do “protagonista” real de sua própria vida.

Essas ações interpelativas ocorridas dentro do espaço educacional com identidades trans, agem como uma força reguladora gerida por diferentes instâncias sociais colaboradoras na preservação da sociedade que a medida em que segrega identidades contra hegemônicas, chamadas por Freud (2011)¹⁷ como “fora-Eu”, do “eu” culturalmente definido como possível para ser evidenciado como sujeito, aproxima-se um pouco mais de ser reflexo de culturas estruturadas como economicamente desenvolvidas pela dominação que privilegia um “eu” exemplar em detrimento do “eu” que será empurrado para fora da cultura que se esforça para ter sua sociedade formada harmonicamente por padrões normativos de identidades.

Como efeito, os diferentes modos como os indivíduos colaboradores da pesquisa eram reconhecidos dentro do espaço educacional, provocavam reações psíquicas similares entre eles, de modo a levá-los a sentimentos de pertença sinônimos. Por um lado, o Aurélio tinha além da sua identidade trans-masculina ‘reconhecida’, uma outra conferida autonomamente por seus interlocutores, direcionando-o a lidar com um conflito entre a auto identificação de si, mais uma ‘expansão’ deformada da sua própria identidade. Por outro lado, o sujeito que tinha sua identidade reconhecida, mas apropriada negativamente, era direcionado a lidar com um conflito interno no qual estaria em cheque quem entre os dois “eu”, aparentemente igualmente representando realmente existia, colocando sob questão a validade da identidade afirmada.

¹⁷ Nesta obra, *O mal-estar na civilização*, Freud exemplifica bem os respaldos sociais e psicológicos nos quais se aparam identidades hegemônicas para apartar identidades em não conformidade para com as prescrições piamente reproduzidas por entidades como as dos sistemas educacionais.

Tavares (2004) afirma que “na pedagogia de dominação e opressão, a ação educativa do regime colonial não oferece tréguas à diferença cultural e a dignidade do homem africano, transformando-se por vezes naquilo que a teoria da reprodução cultural denomina de ‘violência simbólica’” (p.104). Estendendo a agressão de pedagogias da dominação não somente para o corpo africano, mas para o corpo não colonial com um todo, corpo este que assim como é o africano contemporâneo, não pode ser considerado adepto às convicções e resquícios do colonialismo que, impregnaram-se nas mentalidades, como são as performances de gênero reproduzidas por corpos trans. Nos levando a perceber o quanto pedagogias enraizadas na violência simbólica dirá sobre uma postura educacional frequente para com identidades cuja as performances contrarie postulados educacionais.

Um corpo não colonial diz mais que sobre uma identidade a aderir perspectivas pedagógicas transgressivas, uma vez que tais artifícios podem ser de posse também de corpos coloniais. Um corpo não colonial diz precisamente sobre um corpo que não carregue impresso marcas do colonialismo, estas marcas definem indubitavelmente as bagagens que cada corpo carregará no que Butler (1997) chama de “vida psíquica” (p. 175). Neste viés, as identidades carregam consigo bagagens fruto de uma construção pedagógica social que corpos diferentemente marcados recebem e, em virtude dessas diferentes marcações, são diferentemente direcionados aos centros ou as margens de espaços sociais e/ou democráticos.

Há grande esforços para se excluir corpos não coloniais, juntamente com sua dignidade e memória, por seu incabimento ao formato da cultura educacional e social de realidades que se espelham em sociedades reconhecidas como exemplares. Dessa forma, transpõe-se uma violência epistêmica de sistemas estruturais de territórios e nações para identidades a serem ‘justamente’ violentadas por sua transgressão para com uma força que ataca singularidades pelo porte de um aval antecessor histórico que legitima condutas genocidas em relação a corpos não coloniais, por estes representarem uma ameaça à saúde da nação.

A escola, enquanto aparelho reprodutor de normatividades de interesses lucrativos do estado, tem o poder de, através da legitimidade para exercer ações conferidas a seus agentes pela representação simbólica do espaço educacional, interpelar identidades não coloniais. As ações dos AIE, de maneiras coercitivas menos explícitas que as de sistemas não ideológicos, se direcionam a indivíduos que ameacem a estabilidade do padrão de normalidade gestor das esferas a atuarem sobre as mentalidades de identidades que serão responsáveis pela constituição da nação a ser mundialmente conhecida mediante a conduta performática que sujeitos oriundos de determinadas localidades executarão como reflexo de sua origem.

Entretanto, é preciso não criar um vínculo estrito entre poderes interpelativos pejorativos ou detentores de essência pejorativa quando tratar-se de relações interligadas ao espaço educacional e identidades não hegemônicas, mesmo compreendendo ser essa estrutura articulada para conter tal potencial. As postulações de Bakhtin (2006), a respeito da consciência de si inculcada mediante a crença do outro expressa a respeito da identidade passível a ser moldada, também podem relacionar-se com a conjuntura de aparelhos ideológicos do estado opondo-se as condutas reacionárias. A escola, enquanto um dos principais aparelhos ideológicos do estado, se não o mais importante, tem força singular na efetivação da interpelação identitária realizada através da transposição de consciência.

Quando Aurélio relata que ao dirigir-se à direção após um episódio de violência, obteve do diretor a resposta de que “não tinha como mudar a cabeça de um turno inteiro. Era mais fácil para o meu problema, entre aspas, mudar de turno do que ele ter que lidar diretamente com o problema” temos em evidência a relação de individualidade para o enfrentamento de demandas estudantis de identidades intransigentes, exemplificando bem a postura de entidades a performarem uma produção que tem fins excludentes específicos. Contudo, o profissional educador, força ativa, enquanto corpo institucional legalmente mais autorizado para interferir na formação cognitiva dos discentes, têm uma grande missão pela frente.

Relatando a respeito de episódios que marcaram sua trajetória no espaço educacional, Aurélio conta sobre uma professora de literatura que teve, professora essa que conversava com o mesmo a respeito de teorias feministas e, em dado momento, após encontrar uma caderneta com alguns escritos seus, o incentivou a participar de um concurso literário no qual o mesmo foi campeão e ganhou um prêmio em dinheiro. Essa docente atuou de diferentes formas na formação da identidade desse discente com quem esteve em contato. Tanto através do incentivo indireto para contatar teorias feministas que decerto colaborariam para uma melhor compreensão de si, quanto por intermédio do incentivo direto para expor seu trabalho artístico.

O estímulo dessa docente de literatura para a participação dum concurso no qual houve a materialização da pressuposição verídica de talento literário de seu discente, de acordo com a lógica capitalista que reconhece a qualidade de indivíduos através da lógica mercadológica que confere valor a seus produtos, serviu de forma precisa para o reconhecimento do indivíduo de outras evidências senão as comumente veiculadas no espaço educacional acerca de si. Essa tomada de consciência opositiva às normativas, provoca uma *volta* do sujeito para o seu “eu” interior sucumbido em prol da prevalência dum “eu”

construído por quem colocará identidades contra hegemônicas no local decalcado como do “outro”, senão compondo um “eu” não reconhecido como sujeito propriamente dito.

Essa postura reativa passível a ser recurso docente, apesar de ainda ser invocação minoritária por parte do corpo profissional educador, contém o mesmo caráter transformativo na formação intelectual e subjetiva que as produções comuns dos aparelhos ideológicos do estado, contudo, numa perspectiva inversa. Do mesmo modo que as interpelações convencionais, como as exemplificadas, fomentam evidências estigmatizadas sobre identidades trans, na medida em que a crença de si enquanto culpado pelo estigma que lhe introjetam é carregada pelo próprio indivíduo, assim instruído e condicionado a agir, a inversão pedagógica e didática de lida e mediação do conhecimento, atentando-se às especificidades de cada realidade, terá potencial subversivo para com a hegemonia.

Pensando a construção de identidades moldadas para terem uma “consciência infeliz” (Butler, 1997, p. 39) dos limites de performances possíveis. Butler (1997) afirma que “a figura assumida por esse poder é marcada inexoravelmente pela imagem de retorno, de uma volta sobre si mesma ou até contra si mesma” (p.11). Assim, compreendemos que a exterioridade que conclama a identidade a estar em situação subalterna, materializa-se na própria psique do indivíduo que através dessa consciência psíquica do chamado para o “seu eu” possível, fomenta uma consciência que se alto direciona na ida de si para o construto estereotipado que se reafirma quando admite, mesmo que psiquicamente, se voltar para esta interpelação do indivíduo para um tropo que se cultiva pertencente a si.

Butler (1997) afirma que essa “‘volta’ é, em termos retóricos, performativamente espetacular: (...) o tropo da volta tanto indica quanto exemplifica a condição tropológica do gesto” (p.12).¹⁸ Essa volta tropológica realizada por identidades intransigentes é condicionada pelas configurações da conjuntura desse sistema trópico formado pelas possibilidades existências, bem como pela consciência de possibilidades a serem executadas, na qual consciente das limitadas possibilidades conferidas a si, o indivíduo volta-se para as mesmas. Compete ao corpo docente o grande potencial de tornar real uma reviravolta não só de consciência acerca de possibilidades, mas sobretudo na reconstrução de produção de possibilidades a serem evidenciadas e reconhecidas para corpos trans.

¹⁸ Butler faz referência ao tropo considerando-o através de um viés linguístico que refere-se a uma figuração da “volta” que simbolizaria mediante o metafórico, uma ruptura com a “estilística” a representar uma conduta habitual. Entretanto, podemos estender a compreensão do “tropo” para o âmbito físico-matemático, também como metáfora, que seria responsável pela representação estrutural dum conjunto composto por diferentes elementos, que independentemente dos direcionamentos que tomem, permanecem inclusos dentro de um conjunto que lhes é maior e antecessor.

Através de redirecionamentos da consciência do indivíduo para outras evidências acerca da sua existência, além da capsula do estigma impresso nos mesmos - redirecionamento esse realizado através da mediação envolta em *epistemes* que dialoguem com a existência da identidade a ser realocada para o seu “eu” gradativamente transfigurado para exprimir específicas evidências imprimidas ao logo de uma socialização compulsiva a ser reconhecida em prol de interesses estruturais e opressivos para com identidades subalternizadas em hierarquias de classes de sujeitos, como as de gênero – atua-se na colaboração da permanência de corpos marginalizados no espaço educacional. Essa socialização, definirá as condições do que Butler (1997) conceituará como “vida psíquica”, fortemente marcada através de tecnologias específicas designadas a cada corpo.

Restringindo-se a analisar apenas o perfil de vida psíquica dos colaboradores da pesquisa, compreendemos que se trata de mentalidades compulsivamente marcadas por designações compulsivas de classe, raça e gênero que direcionam cada consciência a presumidas evidências específicas a respeito de si. As reconhecidas evidências as quais cada categoria identitária se submeterá têm estrita proximidade com as vidas psíquicas que possuem, sendo de responsabilidade de cada identidade levar, inevitavelmente, em consideração as relações de higiene que são moldadas na perspectiva eugênica de limpeza e segregação social. Os sujeitos da pesquisa possuem, sem dúvidas, uma constituição de subjetividade extremamente vinculada ao reconhecimento de evidências apegadas ao estigma em virtude da sua pertença primária ao gênero, raça e classe ditos inferiores.

A intersecção de pertenças de socializações destinadas a corpos subalternizados, pensando marcadores de gênero, mas não se limitando ao mesmo, pois, é preciso levar em consideração marcadores étnicos-raciais também enquanto causadores da subordinação de socializações dum corpo que de acordo com a biomedicina, aparece também secundariamente como objeto de estudo. O secundarismo de corpos não coloniais diz precisamente sobre o vínculo entre os sistemas de saúde enquanto AE também ferrenhos na produção de normalidade versus loucura, em que loucura além de insanidade no concernente a parâmetros psíquicos, envolve tudo que infere na continuidade da fixidez de tropos normativos que delimitam possibilidades restritas de transição e reconhecimento aos corpos.

Estando ciente dos condicionamentos que exigem o descobrimento insinuado por interpelações especificamente direcionadas com potência para homologação de coerência com possibilidade verídica de funcionamento concretizado apenas quando as vidas psíquicas as quais se direcionam detém socializações específicas é que o profissional educador tem redobrada a missão de recorrer a potências resignificativas para identidades enlaçadas por

AIE. Por meio dos condicionamentos conferidos por cada AE é que ainda hoje o espaço educacional acolhe corpos específicos. Pensando em termos de urgência em modificação de estruturas regentes da lida educacional que se volta para corpos não coloniais como os negros, Tavares afirma em sua tese que:

O recurso às categorias teóricas do multiculturalismo e da interculturalidade constitui mais do que simples referencial hermenêutico do processo educacional, a busca de modelos teórico-epistemológicos alternativos ao paradigma educacional eurocentrico e anglo-saxónico dominantes, homogeneizantes do sujeito, do conhecimento e da história. Neste sentido, a multi-interculturalidade afigura-se um novo paradigma epistemológico para discutir e compreender os processos educacionais nas sociedades pós-coloniais. (TAVARES, 2004, p.25)

Quando o autor afirma que a “multi-interculturalidade” que segundo o mesmo, refere-se à um sistema educacional fomentado por bases sociológicas, educacionais e psicológicas fundamentadas em princípios e leis antagônicos aos da hegemonia, ultrapassa o simplismo hermenêutico que ampara a hegemonia educacional. Há indício de caráter emergencial em modificar as configurações e organizações que compreendem as necessidades educacionais apenas de indivíduos pertencentes a comunidades vinculadas as classes dominantes nas conjunturas estruturais de opressão. Sendo sugestivo o levante do corpo profissional educador sensível e consciente da autoridade que tem para influir em direcionamentos que ultrapassam seu reconhecido papel profissional.

Valorizar uma docência enraizada em metodologias interculturais diz sobre valorizar um corpo docente não hegemônico, este corpo que compreende haver interconexões passíveis a acontecerem, mediante a tomada de redirecionamentos de consciência e conduta. “A educação vista como processo de transformação social, preocupa-se com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos” (TAVARES, 2004, p. 25). Esta consciência crítica visada para o aluno deve ser compreendida em relação às diferentes vertentes formativas de identidades, inclusive a que dirá sobre a *volta para si* propiciada pela junção de diferentes armazenamentos constituidores - mediante um alinhamento cognoscente de campos filosóficos, linguísticos, históricos, dentre tantos outros meios de estímulo intelectual – de *vidas psíquicas*.

5.2 MASCULINIDADE NA ESCOLA: ENLACES E ENTRAVES

Um outro ponto que aparece de modo enfático como constatação da pesquisa, é a masculinidade, o que é um ponto de espera quando se trata da análise de vivências que se dão

via especificidades justamente por conta da reivindicação da masculinidade. A evidência da masculinidade como uma problemática em diferentes momentos da pesquisa, indica que nem sempre a masculinidade pesará como privilégio, como se dá no caso de masculinidades negras e trans. Quando Aurélio relata que dentre os sofrimentos do espaço educacional para consigo, eram frequentes “xingamentos do tipo “Maria-João” ou “vou te bater aqui porque você tem que apanhar que nem homem já que você quer ser homem”, percebemos que a masculinidade apesar de reconhecida, constituía um ponto fraco.

Pensemos um pouco na significação envolta na nomenclatura “Maria-João” atribuída a Aurélio por seus colegas de classe, ambos os nomes do termo são nomes populares ou tradicionais na sociedade brasileira, sugerindo querer-se referenciar com essa terminologia, a representação simplória interna a cada termo separadamente, ou seja, a significação do ‘ser homem’ e a do ‘ser mulher’. Nessa designação linguística mirada a um corpo trans-masculino, se condensam como configuradora da identidade de gênero em questão uma percepção deturpada de como socialmente, inclusive dentro do espaço escolar, corpos trans estarão entrelaçados a modos de interpelação e interação que os confere significações de indefinição identitária.

O termo “Maria-João” pode ser compreendido como mais que sugestão dum feminino antecessor o à masculinidade que tem tal identidade como ‘primária’. Diz sobre um reconhecimento masculino obtido apenas quando se reforça a transição ou a transgeneridade como central da identidade, o que nem sempre concederá conforto ao sujeito que deseja além do reconhecimento da transição, a validação não de sua mudança ou performance, mas objetiva o reconhecimento dum “eu” sem alusão necessária a seu “eu” passado. É de interesse central de identidades trans-masculinas o reconhecimento de sua masculinidade, todavia, para isso, tais sujeitos, recorrentemente, precisam passar por alguns ‘testes’ até que se comprove seu pertencimento ao local afirmado.

A sentença direcionada a Aurélio “vou te bater aqui porque você tem que apanhar que nem homem” denota haver reconhecimento de uma performance masculina a ser reproduzida dentro do sistema educacional. Segundo Pinho (1997), a postura agressiva de “botar a base” é um comportamento comum na realidade de meninos baianos. Segundo Pinho (2017), a tendência à agressividade é um marcador socialmente construído e expresso frequentemente no espaço escolar por masculinidades negras, principais integrantes da rede pública de ensino. Assim, temos como dado que o corpo trans recebe impulso do espaço educacional para reproduzir performances que por não serem compatíveis ao que Butler (1997) denomina de “vida psíquica”, dará vida ao que Butler (1993) conceitua como “paródia de gênero” que é

diferente da produção performática original, pois trata-se de uma reprodução performática compulsória.

A reprodução da masculinidade hegemônica, no espaço educacional tem uma potência mais eficaz que a comumente detida em outros aparelhos do estado, este ponto torna-se verdade pelo interesse que a escola enquanto aparelho ideológico tem de formar identidades uniformes e dentro dos padrões nacionais e globais de identidade. Assim, é comum que meninos ajam de forma violenta dentro da escola por ser esta uma das principais características que o diferencia do gênero oposto e, por conseguinte, legítima, astuciosamente, sua masculinidade. Na ideia de ‘cadeia alimentar’ das masculinidades, masculinidades trans são presas fáceis das armadilhas a enlaçar o “ser homem” hegemônico, dando suporte a quadros de violências para como tais identidades como algo natural.

Assim, a violência passa a constituir um elemento crucial da masculinidade negra e trans na escola. De acordo com essa estrutura, casos como o relatado por Bruno, quando nos conta ter sido espancado por três discentes da escola onde estudou, serão frequentes para identidades trans-masculinas, baseando-se nos princípios de agressividade e violência a envolverem as masculinidades, principalmente quando interseccionadas a marcadores étnico-raciais. Porém, a correspondência à violência nem sempre configurará uma realidade pelo fato de identidades trans-masculinas, formadas por arcabouços sociais outros, senão os da masculinidade hegemônica, muito comumente reconhecerão a submissão como via de regra, o que fará com que tais sujeitos, por vezes, tenha a evasão escolar como resposta às agressões vivenciadas.

Quando Aurélio afirma que para seus colegas era preciso que o mesmo escutasse “coisas de homem”, pelo fato dele supostamente verdadeiramente o ser, bem como não poderia “entrar em certos ambientes porque não é para homem”, vê-se haver vigília partida de colegas da escola acerca de como as performances trans-masculinas são desempenhadas nos espaços educacionais, método interno de atuar mutuamente na produção e reprodução de performances normativas de masculinidade. Denotando haver uma relação de legitimação e deslegitimação no processamento de aceitação do gênero masculino por parte dos colegas do discente transgênero, criando uma espécie de interdependência entre o sujeito trans e os validadores de seu discurso.

Aurélio conta que enquanto estava com sua ex-companheira na escola “a violência *era menor* de certa forma”, podemos verificar com esse relato como as diferentes masculinidades se configuram diferentemente. A presença de uma garota, dentro do contexto escolar, representar um subterfúgio para um garoto que, por se desviar do construto hegemônico de

masculinidade, se encontra a mercê dos ditos privilégios da masculinidade, expressa a masculinidade não necessariamente representará um privilégio para determinadas identidades constantemente violadas pelo fato de ser um sujeito masculino, pressuposto que se comprova quando analisa-se o sentimento de segurança provocado nessa trans-masculinidade quando acompanhada de uma figura feminina X.

Quando Aurélio afirma que os meninos com quem estudava “faziam questão de falar sobre falo, sobre o tanto que eles pegavam mulher, sobre como eles faziam isso ou sobre como eles faziam aquilo” ele fala também inevitavelmente sobre a necessidade de verificar a atual construção do corpo que Connel (2013) dirá ser os das masculinidades hegemônicas. Ter a sexualidade como centro da identidade é uma reprodução da masculinidade que precisa ser revista. Organizar uma categoria de sujeitos sob lógicas fálicas do tornar-se homem, configura um grande problema que consolida o que conceituo em trabalho anterior como *crises masculinas*¹⁹, advento que mesmo que de formas distintas, acomete a todo homem, pela necessidade em o ser.

Quando Bruno relata a que se sentia como “parte” da normatividade do espaço educacional ao ser tratado como *Wilder*, referenciando ao protagonista do filme “O dono da festa” e afirma em seguida “a gente tinha uma banda”, se evidencia a percepção de progressão para locais de centro, como o artístico, quando em questão um corpo como o seu, somente quando este recorrer a artifícios tecnológicos, como as tecnologias linguísticas que remontem um imaginário que atenua o desconforto que a alusão direta de si evoca. Assim, produz-se na esfera intersíquica, ao se aludir a masculinidades cômodas a uma hegemônica, um conforto previsto para o corpo masculino hegemônico dessa categoria. Apesar da distribuição dos benefícios da masculinidade se darem de formas desproporcionais, vale pontuar a produção de prazer psíquico em evidências como as linguísticas.

Podemos compreender que a masculinidade é uma temática central quando o assunto é identidades negras trans-masculinas, pois, esta será exposta a modos agressivos de formação masculina, colocando uma série de processos internos em ameaça de validade, como a concretização de metas que se relacionam a perspectivas de vida profissional ou educacional. Quando o assunto é masculinidades no contexto negro em espaço educacional, será comum rivalidade entre meninos cisgêneros e meninos transgêneros, pelo fato da constatação que coloca em cheque toda uma consciência de si historicamente construída de sujeito do corpo

¹⁹ As *crises masculinas*, conforme constato da pesquisa realizada no trabalho intitulado “Identidades e performances abnegadas, o (não) local das transmasculinidades” apresentado no IV congresso internacional *Fazendo Gênero* distinguirá diferentes processos de crises que acometerão diferentemente às masculinidades cisgêneras e transgêneras.

que compreende sua sexualização fálica como algo natural na constituição de sua identidade enquanto passível de afeto ou desejo, provocando um automatismo na reação adversa para com uma identidade que ousa reproduzir uma masculinidade negra fora dos princípios de *performances* esperadas para tais corpos.

As trans-masculinidades são conduzidas a desempenhar papéis dum roteiro criado para personagens que diferentemente dessas identidades, foram preparados para atuar dentro do sistema opressivo da masculinidade hegemônica. A exigência para se enquadrar no molde hegemônico de masculinidade provoca um mal-estar demasiadamente árduo para corpos que, carregando o marcador da negritude, terão que lidar com leituras sociais pautadas no racismo da hipersexualização do corpo negro dentro duma lógica fálica de pré-conceitos instituídos para interpelarem homens negros de forma violenta, o que torna tais identidades mais propensas a conhecerem as problemáticas a envolverem a masculinidade.

Em contrapartida, sujeitos trans-masculinos, mesmo não tendo parte dos privilégios da masculinidade, produzirão o que Freud (2011) denomina como *sentimento oceânico*, relativo a sensação de massagem egocêntrica realizada, produzindo diferentemente em cada masculinidade o prazer da sensação de completude em identidades que são constantemente vigiadas para receberem ou não o aval popular da masculinidade. Reconhecendo esse evento como corriqueiro no contexto educacional, é preciso que o profissional educador lide com responsabilidades como a de se entender questões de gênero para melhor exercer seu ofício e saber lidar com as diferentes mediações, intervenções e interpelações que lhes serão necessárias.

Diante das considerações apresentadas, cabe ao profissional educador ciente das singularidades constituidoras dos diferentes grupos sociais, buscar aderir metodologias pedagógicas e teóricas que influam positivamente em identidades formadas mediante uma série de adversidades que se agravam em leito educacional pela ausência de preparo estrutural e profissional para lidar com corpos que não correspondam a chamada social de cidadania que reconhece dignidade e inteligibilidade apenas no corpo que se assemelha ao corpo construído colonialmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões fomentadas ao longo desse estudo indicam problemas antigos que vêm renovando suas artimanhas ao longo do tempo e apresentando sua fixidez, dificultando forças que ajam individualmente, apontando para a urgência da unificação de grupos politicamente minoritários para se pensar educação para esses grupos. O sistema educacional, fonte de produção de conhecimento e de formação de identidades, diante de preconceitos socialmente reconhecidos e cristalizados, ainda hoje não consegue ser um exemplo de primeiro passo social rumo à equidade, fato que se agrava pela potência com que o sistema educacional está interligado a outras esferas também produtoras da segregação da sociedade brasileira.

Assim sendo, para que a educação seja realmente transformadora e revolucionária, através da concretização do ensino-aprendizado de grupos e povos historicamente marginalizados e violentados, é preciso que a educação seja reconstruída. Desmontar o projeto civilizatório eucentrado, heteronormativo, branco e colonial, amparado em bases históricas que dão base ao sistema educacional enquanto sistema que preza fins produtivos específicos de identidade e sociedade instaurada, é um passo fundamental para que a educação possa vir a ser um território que ultrapasse seus fins de produção e possa vir a exercer a importante missão de reparar o quadro histórico de desigualdades que acomete populações violentadas, silenciadas ou tipificadas em “classes” de sujeitos, cujas vidas foram definidas em um espectro de legitimidade e validade.

Essa desconstrução necessária do espaço educacional torna-se mais possível na medida em que profissionais educadores reconhecem sua função dentro dos contextos educacionais. Reconhecer sua força ativa e pensar a construção de novas estratégias e ferramentas para uma nova conjuntura de organização de gestão e organização de espaços educacionais é fundamental para que corpos marginalizados consigam abandonar as margens e possam chegar com dignidade aos centros, sem a necessidade de retificar o sofrimento e o abandono enfrentado secularmente, para ser possível visibilizar-se como sujeitos com experiências e caminhos que muito têm a ensinar a gerações sucessoras sobre modos possíveis de se reorganizar e de se fortalecer enquanto comunidades e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. **La Pensée**, nº 151, junho de 1970.
- AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- APARECIDA De Souza, H.; HESPANHOL, Bernardo M. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 8, n. 11.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.
- BOHM, Alessandra Maria. **Os "Monstros" e a Escola: identidade e escolaridade de sujeitos travesti**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.
- BUTLER, J. Critically Queer. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, Durham, North Carolina, Estados Unidos, Duke University Press, 1993, pp.17-32.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.
- CARVALHO, G. P.; OLIVEIRA, A. S. Q. Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação. **Educação e Emancipação (UFMA)**, v. 10, p. 58-75, 2017.
- CONNEL, R. C. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p. 241-282, 2013.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, 10º ano, 3º trimestre, 2002, p.171-188.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.

De Lauretis, Teresa. Technologies of Gender, Essays on Theory, Film and Fiction. Bloomington/ Indiana: Indiana University Press, 1987.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.103, pp.477-492.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT (org.) **Foucault: a critical reader.** New York: Basil Blackwell, 1986.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **Historia da Sexualidade I.** A vontade de saber, 19ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840738/mod_resource/content/0/Michel%20Foucault%20-%20Hist%C3%B3ria%20da%20Sexualidade.pdf

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3602.pdf>

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud:** Edição Standard Brasileira. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____ Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.6

_____ **O mal-estar na civilização.** In S. Freud. Edição Standard, 2011.

GUEROLA, C. M. (2018). Cultura vs. estado: relações de poder na educação escolar indígena. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 57(3), 1443-1466. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653616>

HOFBAUER, Andreas. Cultura, diferença e (des)igualdade. **Contemporânea – Revista de Sociologia** da UFSCar/Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 1, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019. Pinacoteca de São Paulo. Grada Kilomba: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

LESSA, P.; OLIVEIRA, M. A invisibilidade dos transexuais na educação: análise dos discursos legais sobre o nome social nas escolas do Brasil. **Cadernos De Gênero E Tecnologia**. (CEFET/PR), v. 07, p. 129-141, 2013.

LIMA, Tatiane da Silva; FILHA, Constantina Xavier. O fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis nos trabalhos apresentados no GT-23 da Anped, no período de 2005 a 2015. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v. 23, n. 46, p. 63-86, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/viewFile/5311/4026> Acesso em 18 abr de 2018.

LOPES, Fabrício. **Transgêneros: narrativas de escolarização na Amazônia**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Fundação Universidade Federal da Amazônia, Porto Velho, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. In. Guacira Lopes Louro. **Uma perspectiva pós-estruturalista** / Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. 5 vols. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NATAL-NETO, OLIVEIRA, Flávio de et al. A criminalização das identidades trans na escola: efeitos e resistências no espaço escolar. **Psicologia: Ensino & Formação**, Jan/Jul, 2016, 7 (1): 78-86. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612016000100008 Acesso em: 20 maio 2018

OLIVEIRA, J. F. Z. C.; PORTO, T. C. A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação. In: Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião, 2016, São Leopoldo. **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo: Faculdades EST, 2015. v. 4. p. 322-336.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2010.

PEREIRA, AD. Apartheid: apogeu e crise do regime racista na África do Sul (1948-1994). In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. **Diversidades Series**, pp. 139-157. ISBN 978-85-386-0383-2.

PEIXOTO, L. F. Crianças e discursos sobre os corpos nos cotidianos escolares. **Instrumento (Juiz de Fora)**, v. 15, p. 211, 2013.

PINHO, O. P. "Botando a Base": corpo racializado e performance da masculinidade no pagode baiano. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 47, p. 39-56, 2017.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, jan./jun. 2010.

REIDEL, Marina. A pedagogia de salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais na educação brasileira. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 10, 2013.

RHODEN, Cacau. **Nunca me sonharam**. Documentário. 90 minutos. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JcwPv4LMVhw> Acesso em 10 maio de 2018.

RODRIGUES, C. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sex., Salud, Soc.**, nº 10, p. 140-164, 2012.

RODRIGUES, P. G. O. **Corpos em movimento, educação em questão: a trajetória escolar das travestis negras**. 2014. Dissertação (mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

ROUSSEAU, J. J. O contrato social. In: **Oeuvres complètes**, tome III. Collection “Pléiade”. Paris: Gallimard, 1757.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. Formação das pessoas transexuais na Universidade

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4128.pdf> Acesso em 10 maio de 2018.

SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**. n.57, v.2: 451-473.

SILVA, Luciano Marques da. **Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu**. 2015, 152

SPIVAK, Gayatri Chakravarty (1995), Can The Subaltern Speak?, em The Post-Colonial

VIEIRA, Vanessa Alves; SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Direitos de travestis e transexuais no Brasil: mapeamento normativo e análise crítica**. 2018. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, declaro estar de acordo em participar como voluntário(a) desse projeto de pesquisa, relatando minhas experiências. Entendo que o estudo pretende compreender a partir dos meus relatos orais, evidencias concernentes ao espaço escolar.

Se eu não me sentir à vontade com alguma questão colocada pelo pesquisador, posso deixar de respondê-la, sem que este fato me traga qualquer prejuízo.

Assim, aceito voluntariamente participar desta atividade, não tendo sofrido nenhuma forma de coerção ou pressão para isso. Sei que a pesquisa em andamento ou parte dela poderá, mais tarde, ser utilizada em eventos acadêmicos ou científicos e que a minha identificação será mantida sob sigilo, ou seja, mesmo diante de publicação da pesquisa, o anonimato estará garantido. Por isso, autorizo que o meu relato seja registrado, para a preservação das narrativas e diálogos na íntegra.

Declaro ainda estar ciente de que:

- A realização da atividade deste estudo (relatos) ocorrerá em local reservado, de acordo com a minha necessidade e consentimento. O relato de minhas experiências acontecerá em um encontro ou dois, que podem durar em torno de duas horas e em dias combinados com antecedência, de acordo com a minha disponibilidade e a do pesquisador;
- Não existe nenhum risco em participar deste estudo, mas estou ciente de que se alguma questão abordada despertar-me algum tipo de desconforto, poderei expor essa questão ao pesquisador e contar com seu apoio nesse sentido;

Eu recebi uma cópia deste Termo e a possibilidade de lê-lo, conjuntamente com o pesquisador, antes de confirmar meu consentimento para participar da pesquisa, por meio da assinatura.

_____, _____ de _____ de 2019.

Nome:

E-mail:

Telefone: