



UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEDUC)

DISSERTAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS TRANSGÊNEROS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

LUCIANO MARQUES DA SILVA

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

**TRAJETÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS TRANSGÊNEROS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

Luciano Marques da Silva

Sob a Orientação da Professora Doutora
Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

NOVA IGUAÇU

Junho de 2015

374.98153

S586t

T

Silva, Luciano Marques da, 1975-
Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na
educação de jovens e adultos do município de Nova
Iguaçu / Luciano Marques da Silva. - 2015.

152 f.

Orientadora: Sandra Regina Sales.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 138-152.

1. Educação de adultos - Nova Iguaçu (RJ) -
Teses. 2. Identidade de gênero na educação - Nova
Iguaçu (RJ) - Teses. 3. Sexo - Diferenças (Educação)
- Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 4. Pluralismo cultural.
I. Sales, Sandra Regina. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEDuc)**

LUCIANO MARQUES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS TRANSGÊNEROS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 30/06/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Sales (Orientadora)
UFRRJ

Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Júnior
UFRRJ

Prof. Dr. José Guilherme de Oliveira Freitas
UFRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Junho/2015

Damos comumente às nossas ideias do desconhecido a cor das nossas noções do conhecido [...] Com pequenos mal-entendidos com a realidade construímos as crenças e as esperanças, e vivemos. [...] A civilização consiste em dar a qualquer coisa um nome que lhe não compete, e depois sonhar sobre o resultado. E realmente o nome falso e sonho verdadeiro criam uma nova realidade. O objeto torna-se realmente outro, porque o tornamos outro. Manufaturamos realidades. Um amor é um instinto sexual, porém não amamos com o instinto sexual, mas com a pressuposição de outro sentimento. E essa pressuposição é, com efeito, já outro sentimento.

*Bernardo Soares, heterônimo de Fernando Pessoa no
Livro do Desassossego
(PESSOA, 2011, p. 100)*

A escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são expertos na arte e na técnica de construção, são especialistas em fazer paredes e construir portas, em levantar e/ou derrubar monumentos. Os professores por sua vez também podem se especializar em escrever cartografias e mapeamento de desejos mais íntimos, são mestres de obras e, principalmente, de pessoas, são construtores e construtoras de identidades, são acimentadores e acimentadoras de subjetividades.

(ANDRADE, 2012, p. 126)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Karine, menina sonhadora como muitas, que desde muito pequenina batalhou na Baixada Fluminense pelo direito de ser como se autopercebia: menina trans. Realizou seu grande sonho “conquistando” a Europa. Voltou ao Brasil uma mulher trans belíssima, italianíssima e casadíssima. No entanto, nossa incapacidade de respeitar a Identidade de Gênero de pessoas trans levou-a ao abjeto, representado por mais um assassinato na Baixada, terra que a viu nascer. Deixou-nos o exemplo e a importância de auto-aceitação e de se assumirmos mesmo sabendo das consequências desta decisão. Dedico também às gays, às bis, às travas e às sapatões que estão organizadas pra fazer revolução.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Sandra Sales e ao professor Dr. Gustavo Fischman pelas orientações.

Aos professores Jonas Alves e Guilherme Freitas pelas contribuições e parcerias.

Às professoras da rede de ensino de Nova Iguaçu que possibilitaram essa interlocução.

Às travestis, às meninas trans e aos meninos trans do movimento social que me ensinaram muito, com suas lutas, permitindo-me acreditar que é possível uma escola mais inclusiva e respeitosa para com a identidade de gênero de seus membros.

Aos meus incríveis pais: Carmen Lúcia e Celso da Silva.

Aos fantásticos tios Wanderley e Morena que me deram o mundo.

Aos irmãos igualmente incríveis: Nelson, Cleber, Cleide, José Augusto, Vânia, Celsinho, Andrea, André, Cristiane e Ronan.

Aos cunhados: Márcio, Roberto, Neinha, Eliete, Vivian, Neuma, Andreia Antunes, Andreia, Zenilda e Sônia.

Aos meus sobrinhos: Letícia, Michele, William, Bruna, Lidiane, Leonardo, Lúcia Helena, Carina, Larissa, Charles, Isabelly, Mayara, Gustavo, Eduardo, Samuel, Tamires, Thiago, Vitor, João e Alícia.

Aos amigos, principalmente a Gustavo Tinoco, pelo apoio incansável; Arthur Torres Neto, pela parceria fluminense; e ainda Roberto Machado Alves pelos mistérios da vida.

Aos amigos Elaine, Adalberto, André Luis, Márcia, Renê, Lisane, Allisson, Adalberto, Lúcia, Rafael, Vilma Maria, Jefferson, Alphonsine, Zeca, Mônica, Wandernelly, Cristiane Asensi, Lucien, Julio, Lea, Joelson, Cleide, Laura, Sônia, Eduardo, João, Vera, Silvana, Aline, Eliane, Fátima, Ocaciana, Tayane, Neuza, Rosângela, Márcia, Maria, Terezinha, Hélia, Luiziane, Cássio, João e Davi.

Aos “Luízes” que me apoiaram incondicionalmente por mais de 20 anos permitindo a um jovem da periferia fluminense que pudesse estudar e trabalhar.

Às comunidades eclesiais de base da Baixada Fluminense, em especial às que estão localizadas às margens do Guandu na pessoa de Eliene, Ivys, Beth, Eliane, Rosane, Nena, Zélia, Sandra, Dinha, Maria, Tê e Lilian.

Aos professores do Departamento de Letras em especial Valeria Rosito e Fernanda Felisberto pelas jornadas acadêmicas e conscientizadoras de gênero e raça no Grupo de Pesquisa GEDIR: Gênero, Discurso e Imagem.

Aos professores do Departamento de Educação e Sociedade em especial Aristóteles Berino e Flávia Motta.

Aos professores do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas em especial Otair Fernandes, Renato Nogueira, Ricardo e Ayas Siss.

Aos amigos acadêmicos e lindos: Estela Corrêa, Mônica Francisco, Carla Nobrega, Caruanã, Felipe, Danielle, Elisa Coutinho, Lucile, Alcione, Rayany, Nathália, Samantha, Marize, Fernanda, Cristiane Bispo, Carla, Getsemany, Saionara, Júnior, Megg, Gyne, Nagila, Nicolas, Johnny, Carol Amanda, Esteban, Lu, Rodrigo, Jô, Antônio Pinheiro, Laylla, Kakau, Wagner, Cátia, Carol e Paloma (Preta Pah).

Aos colegas do CESPEB EJA e UNISAL.

À executiva e aos participantes da preparação do I Encontro de Estudantes e Coletivos Universitários Negros que ocorreu em São Carlos.

Ao programa PPGEduc e em especial às secretárias Mariana Gomes e à Ana Cristina.

Aos amigos da turma 2013.

À Priscila Reis, Viviane Almeida, Ana Paula Fernandes e Luiz Nolasco pelo apoio.

Às amigas Jaceline Lucas e Patrícia Lucas.

Aos amigos Adaelson, Fabrício, Sérgio, Wilson, Ivanil, Carlos, Pedro, Cristina e Denilson.

À SEMED e em especial à Luciana Mattos.

À galera do Programa Mais Educação e em especial Andreia e Jô.

À Yolanda, Esmeralda, Wanderley Filho, Nelson, Neia, Gil, Frank, Maninho, Nando, Rita e à princesa Karine *in memoriam*.

RESUMO

SILVA, Luciano Marques da. Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na Educação de Jovens e Adultos do município de Nova Iguaçu. 2015. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2015.

O objetivo desta dissertação é discutir quais têm sido as trajetórias de alunas e alunos transgêneros na Educação de Jovens e Adultos do município de Nova Iguaçu. Optamos por uma investigação junto a um município administrado por forças políticas envolvidas historicamente com a diversidade sexual e por um olhar para a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino marcada pela adequação às singularidades vividas por seus sujeitos. Este trabalho se insere no âmbito dos estudos de gênero e sexualidade onde é possível identificar duas grandes linhas teóricas: políticas de identidade, que privilegiam a perspectiva pós-estruturalista, os estudos culturais e os estudos feministas; assim como política pós-identitária, ligada principalmente à teoria *queer*. Somos provocados também pelo movimento social LGBT, que luta por dignidade, sabendo que às travestis e aos transexuais, ao lado de outras identidades não binárias, são negados direitos básicos. No campo da educação esses direitos estão longe de se tornarem efetivos, embora haja um conjunto de acordos e leis vigentes nos âmbitos nacional e internacional que asseguram aos transgêneros o acesso à educação como direito. A pesquisa, realizada mediante mapeamento das escolas e entrevistas com professores da EJA, mostrou a inexistência de matrículas de travestis e transexuais, revelando também o quanto a escola básica ainda é transfóbica, não assegurando à população trans o direito de nela permanecer. Foram identificados entre outras questões o desconhecimento, por parte do corpo escolar, o direito que alunas e alunos travestis e transexuais têm em utilizar o nome social e o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero.

Palavras-chave: educação, transdiversidades, transgêneros, travesti, transexual.

RESÚMEN

SILVA, Luciano Marques da. Trayectorias de alumnos e alumnas transgéneros en la Educación de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Nova Iguaçu. 2015. 140 p. Dissertación (Mestrado en Educación) Instituto de Educación / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2015.

El objetivo de este trabajo es discutir cuales han sido las trayectorias de estudiantes transgéneros en la Educación de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Nova Iguaçu. Elegimos una investigación junto a una ciudad a cargo de las fuerzas políticas involucradas históricamente a la diversidad sexual e por la Educación de Jóvenes e Adultos que historicamente está marcada por la adaptación a las singularidades vividas por sus sujetos. En el contexto de los estudios de la sexualidad se puede identificar dos grandes líneas teóricas: políticas de identidad, que se centran en la perspectiva post-estructuralista, los estudios culturales y los estudios feministas; así como la política post-identidad vinculada principalmente a la teoría *queer*. Somos también provocados por el movimiento social de lesbianas, gays, travestis e transexuais que lucha por la dignidad, sabiendo que a las travestis y a las transexuales, junto a otras identidades no binarias, se les niegan derechos básicos como la educación. Aunque existan acuerdos y leyes vigentes en el ámbito nacional e internacional para garantizar tales derechos eso aún es un problema. La encuesta realizada por la cartografía de las escuelas y las entrevistas con los maestros reveló la falta de inscripción de las travestis y hombres y mujeres transexuales, en la EJA revelando que nuestra escuela básica sigue siendo transfóbica al no garantizar el nombre social de los alumnos trans y también no les asegurar el derecho al uso del baño de acuerdo a su identidad de género entre otras cuestiones.

Palavras-llave: educación, transdiversidades, transgéneros, travesti, transexual.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Aspectos teóricos das transdiversidades e os desafios para a educação	19
1.1 Políticas de identidade e teoria <i>Queer</i>	20
1.2 O conceito de gênero	26
1.3 Identidade de gênero e orientação sexual: diferenças	30
1.3.1. Orientação sexual	32
1.3.2. Identidade de gênero	35
1.4 Sujeitos da diversidade sexual	38
1.5 O estado da questão das travestilidades e transexualidades	46
1.5.1 As travestilidades nos estudos etnográficos	46
1.5.1.1 A etnografia de Luiz Mott e Aroldo Assunção na Bahia	48
1.5.1.2 A etnografia de Hélio Silva na Lapa – Rio e Janeiro	49
1.5.1.3. A polêmica etnografia de Don Kulick na cidade de São Salvador – Bahia	51
1.5.1.4. A etnografia de Benedetti em Porto Alegre	53
1.5.1.5. A etnografia de William Peres em Londrina	55
1.5.1.6. Travestis na etnografia de Pelúcio	56
1.5.1.7. Travestis adolescentes na etnografia de Duque	57
1.5.2. Transexualidades: questões atuais	58
1.5.3. Transdiversidades e Educação	64
Capítulo 2 – Instrumentos legais sobre orientação sexual e identidades de gênero	69
2.1. Instrumentos internacionais sobre orientação sexual e identidade de gênero.....	70
2.1.1. Princípios de Yogyakarta	71
2.1.2. O relatório Nascidos Livres e Iguais	74
2.1.3. As resoluções do Conselho de Direitos Humanos da ONU	75
2.2. Aparato legal brasileiro sobre orientação sexual e identidade de gênero	78
2.2.1. Constituição Federal de 1988	78
2.2.2. Plano Nacional de Direitos Humanos I	79

2.2.3. Parâmetro Curricular Nacional de Orientação Sexual	81
2.2.4. Programa Nacional de Direitos Humanos II	85
2.2.5. Brasil sem Homofobia	87
2.2.6. Conferência Nacional de Educação Básica	88
2.2.7. I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais	89
2.2.8. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos LGBT	92
2.2.9. Programa Nacional de Direitos Humanos III	93
2.2.10. I Conferência Nacional de Educação	94
2.2.11. II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT	95
2.2.12. II Conferência Nacional de Educação	97
2.2.13. Negros e negras LGBT	98
2.2.14. As resoluções 11 e 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação	99
2.3. O futuro: a Lei João W. Nery e o Estatuto da Diversidade Sexual	100
2.3.1. Projeto de Lei João W. Nery	100
2.3.2. O Estatuto da Diversidade	101
Capítulo 3 – Caminhos trilhados e resultados da pesquisa: diferentes olhares sobre as vivências trans na EJA de Nova Iguaçu.....	103
3.1. Caminhos trilhados: entrelaçando experiências pessoais, acadêmicas e políticas	103
3.2. Resultados da pesquisa: negando as vivências trans na EJA de Nova Iguaçu	118
3.2.1. O mapeamento	118
3.2.2. Narrativas de professores sobre alunas e alunos trans na EJA de Nova Iguaçu	126
Considerações finais	132
Referências bibliográficas	138
Anexos	153

INTRODUÇÃO

A diversidade que nos humaniza não pode mais ser utilizada para geração de desigualdades, opressões e subalternidades (BRASIL, 2013b, p. 6).

O objetivo desta dissertação é discutir quais têm sido as trajetórias de alunos e alunas transgêneros na Educação de Jovens e Adultos do município de Nova Iguaçu. Privilegiamos o tema transgênero porque “às travestis e aos transexuais, ao lado de outras identidades não binárias, são negados direitos básicos como educação” (BRASIL, 2013b). Adotamos os termos trans, transgênero e transgeneridade, para nos referirmos à população de travestis e transexuais, mas também como referentes ao fenômeno contemporâneo em que tais sujeitos, no âmbito da escola, performatizam o gênero (BUTLER, 2003), assim como as suas vivências trans (BENTO e PELÚCIO, 2014) fora do dispositivo de transexualidade (BENTO, 2006).

Segundo Jesus (2012) transgênero é um conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. Para Jesus, o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente, já que a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade. Travestis são pessoas que se constituem através de processos de subjetivação que oscilam entre discursos e figurações normatizadores que tentam disciplinar seus corpos e regular seus prazeres (PERES, 1999). As travestis promovem modificações nas formas de seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres (BENEDETTI, 2005).

Para pensarmos essas configurações no âmbito da escola, vamos utilizar os estudos de Bento (2006) que propõem um entendimento de que não há uma “identidade transexual”. Bento ensina que há posições de identidades organizadas através de uma complexa rede de identificações que se efetiva mediante movimentos de negação e afirmação aos modelos disponibilizados socialmente para se definir o que seja um/a homem/mulher de “verdade”.

Este trabalho se insere nos estudos de gênero e de sexualidade, de onde é possível identificar, de acordo com Louro (2004), duas grandes linhas ou perspectivas teóricas. A primeira refere-se às políticas de identidade que privilegiam a perspectiva pós-estruturalista, os Estudos Culturais e os estudos feministas. Para Louro (2004) a política de identidade é um

movimento político e cultural por meio do qual, grupos sociais historicamente subordinados passam a afirmar suas experiências e valores como tem feito a população de negros, mulheres, homossexuais e pobres inscrevendo suas próprias representações e suas próprias histórias, assim como propondo questões de seus interesses. A segunda perspectiva refere-se aos estudos de sexualidade inseridos na política pós-identitária ligada principalmente à teoria *queer*. De acordo com Miskolci (2012) o movimento *queer* critica a heteronormatividade que aceita os gays e as lésbicas normalizados, e ao mesmo tempo relega, à linha da rejeição social, aqueles considerados anormais ou estranhos por se deslocarem do gênero ou não se enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais ao modelo heterorreprodutivo.

A escolha de Nova Iguaçu, um município representativo da região conhecida como Baixada Fluminense, se deu porque foi uma cidade escolhida para participar do projeto piloto do programa *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*. Outro fator que nos levou a escolher tal cidade é pelo motivo dela ter sido administrada por forças políticas comprometidas com políticas públicas de diversidade sexual: PSDB, PT e PMDB. O PSDB foi pioneiro na institucionalização dos debates em torno da cidadania e dos direitos humanos no Brasil com a institucionalização do *Plano Nacional de Direitos Humanos*. O PMDB foi responsável, no Rio de Janeiro, pela sofisticada política desenvolvida em torno da *Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos* através da *Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos (SuperDir)*. O PT, ao ocupar a *Presidência da República*, possibilitou a realização da *I Conferência Nacional LGBT* com o objetivo de formular e consolidar políticas públicas para a população LGBT, feito inédito em todo o mundo.

Optamos por uma investigação junto à EJA porque, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a lei n. 9394/1996, ela passa a se configurar como uma modalidade da educação básica. Cury (2000) ensina que a EJA tem um perfil próprio, finalidades e funções específicas e um método pedagógico próprio e que essas especificidades estão relacionadas aos sujeitos que a compõem. Para Cury, esses segmentos sociais são formados por: negros e índios, que não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade. Assim, para o relator do Parecer 11/2000 do CNE/CEB¹, a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais. Dessa forma, tomamos essas considerações para nossa discussão alargando-as até os sujeitos transgêneros, pensando que essa abertura da EJA às especificidades vivenciadas por sujeitos trans historicamente discriminados e abandonados

¹ Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

pela escola, oferece igualmente possibilidades para um trabalho efetivo junto à escola. Transgêneros, na sua maioria travestis e mulheres transexuais, entram nessa categoria de “excluídos” porque não estão no mercado formal de emprego e são submetidos ao subemprego e, no caso, de muitas travestis, à prostituição. Os dados sobre prostituição de mulheres travestis e transexuais, no Brasil é assustador, chegando a 90%, de acordo com as lideranças do movimento social trans.

Organizamos este trabalho em três capítulos. O primeiro prioriza as discussões teóricas em torno do conceito de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Apresentamos também a constituição do movimento social que hoje chamamos de movimento LGBT e ainda nos aproximamos do cotidiano de travestis e transexuais através de etnografias conceituadas, assim como da atual perspectiva que tenta dar conta dos fenômenos das travestilidades e transexualidades.

Segundo Jesus (2012) o que determina a condição transexual é como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico, e muitas pessoas que hoje se consideram travestis seriam, em teoria, transexuais porque adotam nome, aparência e comportamentos do gênero pelo qual se identificam. Assim, para Jesus (2012) é preciso reconhecer dois aspectos na dimensão transgênero: a vivência do gênero como identidade, o que caracteriza as transexuais e as travestis; e a vivência do gênero como funcionalidade, representado por *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings* e transformistas.

Essa multiplicidade de formas de ser mulher é abordada por Louro (2008) quando nos ensina que tornar-se mulher indica que seu modo de ser e de estar no mundo não resulta de um ato único, inaugural, mas constitui-se e depende de marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes são ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura. Louro afirma que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo, como macho ou como fêmea, que faz deste um sujeito masculino ou feminino. Louro indaga ainda sobre que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas porque ser homem e ser mulher constitui-se no âmbito da cultura. Jesus (2012) esclarece que a transexualidade é uma questão de identidade e não uma perversão sexual, nem uma doença debilitante ou contagiosa que ela não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, assim não é uma escolha nem é um capricho.

Assumimos, para efeito deste trabalho, o termo transexualidades como produto de várias identidades que se multiplicam nos últimos anos em contraponto à ideia fixa de homem

e mulher. Trans, transgênero, transdiversidades associam-se, dessa forma, às categorias travestis e transexuais no sentido de unir num só corpo que reivindica respeito, direito a espaços de poder. Essa postura é uma tentativa de sermos coerentes com a luta de ambas as identidades que muitas vezes se entrecruzam no tempo e no espaço. Mais uma vez, quando ousarmos pensar transexualidades, estamos necessariamente nos referindo a todas as identidades que transitam entre os gêneros estabelecidos socialmente e também sobre outras identidades que não estão presas ao binarismo, ou seja, à fixidez entre masculino/feminino. Falamos, então, de sujeitos em eterna construção que não vêem nenhum problema em serem mulher ou homem. independente da genitália, vestes ou marcas impostas socialmente.

Essa postura vai de encontro aos estudos de Bento (2006) que produz uma discussão importantíssima para pensarmos os sujeitos trans fora do dispositivo de transexualidade. Em sua tese intitulada: *Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*, Bento afirma que não existe um sujeito “transexual oficial”, também chamado “transexual de verdade” e que é problemático entender o/a transexual como uma identidade universal fixa com origem e características comuns. Essa tentativa de naturalizar a experiência transexual levou Bento a investigar o “dispositivo de transexualidade”.

Esse dispositivo seria formado pelo poder médico. De acordo com Bento (2006) o dispositivo de transexualidade são estratégias discursivas e não-discursivas que os/as transexuais articulam ao longo do tempo em que são obrigados a frequentar o hospital, negociando posições que lhes possibilitem ascender às cirurgias. Para a teórica, as obrigações impostas pelos protocolos, tratados aqui como o nível operacional do dispositivo, os/as levam a estabelecer estratégias de negociação em torno das idealizações do masculino/feminino.

De acordo com Bento, para ser considerado um/a transexual a pessoa precisaria atender a determinados critérios estabelecidos por pesquisadores, médicos e profissionais relacionados à questão transexual. Ainda de acordo com Bento, essa possibilidade do juiz e/ou do médico decidirem quem pode, e quem não pode, ser transexual, infantiliza o sujeito porque o direito de realizar a cirurgia de adequação fica no poder desses profissionais que buscam atender a critérios pensados e estruturados como únicas ferramentas que podem afirmar se uma pessoa é realmente transexual ou não.

Outro equívoco apontado por Bento é a utilização errônea do termo “transexualismo” como uma nomenclatura oficial já que o sufixo “ismo” é denotativo de condutas sexuais perversas, como utilizavam para definir “homossexualismo”. Assim, para a teórica, a lógica da patologização utilizada pelo saber oficial é errada porque considera transexual feminina

aquela pessoa que “passa” de mulher para homem, e de transexual masculino aquela pessoa que “passa” de homem para mulher; em que os/as transexuais não conseguem se descolar do destino biológico, uma vez que o gênero que significará “transexual” será o de nascimento.

O correto, segundo a pesquisadora, é utilizar “transexuais femininas” ou “mulheres transexuais” para os que se definem e se sentem como mulheres, e “transexuais masculinos” ou “homens transexuais” para os que se definem e se sentem como pertencentes ao gênero masculino já que o critério deve partir das subjetividades dos próprios sujeitos e de suas narrativas, jamais do fato de terem se submetido a uma cirurgia pois o que faz um sujeito afirmar que pertence a outro gênero é um sentimento.

A pesquisa de Bento mostra que o direito à identidade legal de gênero é importantíssimo, particularmente para os transexuais masculinos, que, de forma geral, não fazem todas as cirurgias consideradas parte do “processo transexualizador” enquanto mulheres transexuais ainda não contam com técnicas sofisticadas para a feitura de uma vulva. Bento acredita que nem sempre a cirurgia é a única solução, havendo outras formas de vivenciar a transexualidade como por exemplo através do nome social nos documentos de acordo com o gênero identificado.

A pesquisadora afirma que não existe uma “identidade transexual”, mas posições de identidade organizadas através de uma complexa rede de identificações que se efetiva mediante movimentos de negação e afirmação aos modelos disponibilizados socialmente para se definir o que seja um/a homem/mulher de “verdade”.

Há uma considerável pluralidade de articulações dos níveis constitutivos das posições dos sujeitos, não sendo a essência que adquire visibilidade pelos atos; mas o contrário, são os atos, linguísticos e corporais que dão vida aos sujeitos generificados. Não existe um processo específico para a constituição das identidades de gênero para os/as transexuais já que o gênero só existe na prática, na experiência e sua realização se dá mediante reiterações cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino, em um jogo, muitas vezes contraditório e escorregadio, estabelecido com as normas de gênero (BENTO, 2006).

O segundo capítulo descreve políticas públicas, propostas, resoluções, decretos e leis estruturadas pelo poder público que configuram-se como instrumentos legais a partir de uma realidade nacional, como internacional a partir, principalmente das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos. Assim, tomamos conhecimento dos esforços de vários agentes em torno das reivindicações da população trans.

Temos como polos referenciais a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual*, em 1997 de um lado e do outro a *Resolução 12*, de 2015, do *Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT* da *Secretaria de Direitos Humanos* da *Presidência da República*. O critério sobre o qual analisaremos tais instrumentos se dará a partir do conceito de identidade de gênero que responde às demandas da população de travestis e de homens e mulheres transexuais a partir de uma perspectiva de direitos humanos, ou seja, a partir de uma preocupação estruturada no âmbito das Nações Unidas, e da força do movimento social que vai às ruas, em todo o mundo, reivindicar políticas públicas para a comunidade LGBT.

As Nações Unidas frente aos desafios de garantia de direitos referentes à orientação sexual e identidade de gênero com a aprovação da comunicação do *Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas, Communication 488/1992 Toonen*, afirma que a referência a “sexo” no Art. 2, parágrafo 1, e do Art. 26 da *Declaração Universal de Direitos Humanos* deve ser interpretada como inclusão de orientação sexual no debate.

Tomamos também a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que a cada pessoa é dado exercer todos os direitos e as liberdades existentes nesse instrumento sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Somam-se a isso, outros documentos importantes como os *Princípios de Yogyakarta*; a *Resolução 19/41* e a *Resolução 29/23* do *Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas*, a *Resolução 2435* da *Organização dos Estados Americanos* e as discussões específicas sobre o documento *Nascidos Livres e Iguais*.

Na terceira parte, sistematizamos dados oriundos do mapeamento, realizado em 20 escolas de EJA do município de Nova Iguaçu, que revelaram não só a inexistência de sujeitos transgênero matriculados no ano letivo de 2014, mas também narrativas sobre essa população que passaram pela EJA, de certa forma, em outros períodos letivos. Fomos surpreendidos com essas narrativas, relatos de professores, que atuaram na função de orientadores educacionais e a partir daí passamos a analisar histórias sobre nove alunas e alunos transgêneros de seis escolas.

Como mecanismo de análise dos dados coletados, utilizamos a *Análise de Conteúdo* que segundo Bardin (2013) nos ajuda a estruturar categorias que servem à inferência e às interpretações. Essas trajetórias nos aproximam das iniquidades sofridas por essa população

na escola. Em 95% das escolas visitadas, há percepções das singularidades vividas por alunas e alunos transgêneros que são associadas, erroneamente, ao fenômeno da homossexualidade.

Que isso significa? Significa que os professores não reconhecem as particularidades vividas pelas diferentes identidades que constituem a diversidade sexual. Assim, associam a vivência gay à transexualidade, não reconhecendo as fronteiras dos fenômenos da orientação sexual e da identidade de gênero que envolvem tais sujeitos no chão da escola. Essas trajetórias representam fragmentos de vivências trans associadas ao âmbito da escola de EJA o que nos aproxima, por analogias, das realidades dessa população a partir de outras modalidades de ensino, assim como de outros municípios da Baixada Fluminense revelando o quanto precisamos avançar na luta pela garantia de direito à escola para todos.

Essas narrativas revelam que a escola ainda se mostra um ambiente difícil, altamente transfóbico, para a população trans. Primeiro porque suas identidades são negadas já nos primeiros momentos na sala de aula quando a lista de chamada nega a identidade de gênero dessas pessoas não utilizando o nome social para se dirigir a elas. Depois, pelo fato de não usarem o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero. E ainda por serem, a todo tempo, confundidas com outras identidades a partir de um olhar essencializador das sexualidades.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS DAS TRANSDIVERSIDADES E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Compartilho opinião com Berenice Bento quando relata que, há por parte dos que fazem a escola, um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar, no caso as travestis, camuflando o processo de expulsão como evasão.

(ANDRADE, 2012, p. 247)

O professor e pesquisador Dr. Fernando Seffner (UFRGS), em conferência durante a Mesa Redonda *Transadolescer* no *Seminário Desafios das Práticas no campo das Transdiversidades* do *Laboratório Integrado de Diversidade Sexual (LIDIS/UERJ)*, fez algumas observações importantes para o debate que desejamos empreender aqui. Seffner afirmou que os estudantes estão vivendo suas identidades na escola. Esta constatação nos leva a entender que esses sujeitos não podem viver suas identidades nos ambientes heteronormativos como a família, os espaços religiosos e do mundo do trabalho. Assim, gays, lésbicas, travestis e transexuais, em determinados contextos, protagonizam certa socialização nos espaços escolares, mesmo sabendo que esse é um campo extremamente homofóbica (REIS, 2012) e transfóbica (ANDRADE, 2012) para com a população LGBT, principalmente travestis e transexuais.

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre conceitos básicos para pensarmos os fenômenos das sexualidades e transexualidades. Para isso, vamos iniciar nossa discussão elencando alguns conceitos em torno da política de identidade, assim como da política pós-identitária, nas quais estão inseridas as discussões sobre gênero e sexualidade e de onde vamos dialogar com os conhecimentos que nortearão nosso trabalho. Assim, dialogaremos com teóricos dos Estudos Culturais, dos Estudos Feministas, dos Estudos Gays e Lésbicos, do Pós-Estruturalismo e da Teoria *Queer*. A discussão em torno das diferenças básicas entre orientação sexual e identidade de gênero também é construída neste capítulo que aborda o surgimento das siglas GLS, GLBT e LGBT. Em seguida, analisaremos os sujeitos travestis e transexuais a partir das etnografias realizadas no Brasil e da perspectiva trazida pela pesquisadora Berenice Bento sobre as vivências trans fora do dispositivo de transexualidade.

Transdiversidade² é um termo que busca abarcar o fenômeno da transexualidade para além do “dispositivo de transexualidade” (BENTO, 2006). Transdiversidade e educação tornam-se um campo de conhecimento na contemporaneidade que investiga a relação ao duplo direto da população trans³ o da Educação e o da Identidade de Gênero.

1.1 Políticas de identidade e teoria *Queer*

Este debate se insere no âmbito dos estudos de gênero e de sexualidade de onde, segundo Louro (2004), podemos identificar duas grandes perspectivas teóricas. A primeira se refere aos estudos no contexto das políticas de identidade, que privilegiam a perspectiva pós-estruturalista, os estudos culturais e os estudos feministas. A outra se aproxima da política pós-identitária ligada à teoria *queer*. Para entendermos tais perspectivas teóricas, vamos dialogar com alguns pesquisadores que abordam esses conceitos.

Louro (2004) afirma que a política de identidade representa um movimento político e cultural em que grupos sociais, historicamente subordinados, passam a afirmar suas experiências, valores e histórias lutando pelo acesso e gozo de direitos civis e bens materiais no terreno da cultura. De acordo com Louro, o acesso e o controle de espaços culturais como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades e os livros tornaram-se importantes para os grupos de gênero, sexuais, étnicos, raciais ou de classe que, tradicionalmente, estiveram impedidos ou marginalizados por um grupo dominante – os homens brancos heterossexuais de classe média urbana, nas sociedades ocidentais. Para a teórica, esses sujeitos “hétero-branconormativos” sempre falaram sobre os demais, construindo representações sociais que tiveram e têm poderosos efeitos de verdade, o que não confere com a realidade. Enfim, para Louro, a política de identidade é, portanto, a apropriação de instâncias culturais pela população de negros, mulheres, homossexuais e pobres para inscrever sua própria representação e sua própria história, propondo questões de seu interesse.

Nesta mesma linha, Hall (2004) afirma que a política de identidade é constituída do nascimento de um movimento que apelava para a identidade social de seus sustentadores: “o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos

² Transdiversidades é um termo utilizado no Seminário Desafios das Práticas no campo das Transdiversidades organizado pelo Laboratório Integrado de Diversidade Sexual (LIDIS/UERJ) para discutir transexualidades.

³ Jovens trans é um termo utilizado no documento *Leyes y prácticas discriminatórias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género* (Nações Unidas, 2011).

negros, o movimento antibelicista aos pacifistas e assim por diante e isso só é possível porque um” (HALL, 2004, p. 45).

Um tipo diferente de mudança estrutural [tem transformado] as sociedades modernas no final do século XX [...] fragmentando as paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento, descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2004, p. 9).

Hall (2004, p. 10) ensina que “o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior”. De acordo com o teórico esse sujeito emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele ao longo da existência do indivíduo. Por outro lado, Hall (2004, p. 11) ensina também que “o núcleo do sujeito sociológico não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava”. Já o sujeito pós-moderno ainda tenha um núcleo ou essência interior que é o “eu real”:

É formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. Projetamos a nós próprios essas identidades, internalizamos seus significados e valores tornando-os “parte de nós”. Essas coisas estão mudando. As identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2004, p. 12).

De acordo com Hall (2004, p. 13) “o sujeito pós-moderno conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente”. Ele é definido historicamente, e não biologicamente, assumindo identidades diferentes em diferentes momentos e mesmo sem nenhuma coerência.

No que se refere ao pós-estruturalismo, seus teóricos sublinham o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero já que a linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita (SCOTT, 1989).

Eagleton (2001) destaca que o pós-estruturalismo foi um movimento que resultou da fusão de euforia e decepção que se verificou no ano de 1968, quando o movimento estudantil foi varrido das ruas e levado à ilegalidade e, diante da incapacidade do movimento romper

com as estruturas do poder estatal, passam então a direcionar as suas atitudes políticas na esfera das estruturas da linguagem. Como defende Eagleton, o pós-estruturalismo tornou-se uma maneira conveniente de fugir totalmente das questões políticas pelo caminho da linguagem porque a linguagem é muito menos estável e se assemelha a uma teia que se estende sem limites, possibilitando o intercâmbio e a circulação constante de elementos, e onde nenhum dos elementos é definível de maneira absoluta e que tudo está relacionado com tudo. De acordo ainda com o pesquisador, a “desconstrução”, termo que vem do filósofo Jacques Derrida, é o nome dado à operação crítica através da qual tais oposições podem ser parcialmente enfraquecidas, ou através da qual se pode mostrar que se enfraquecem parcial e mutuamente no processo de significação textual.

A desconstrução, portanto, compreendeu que as oposições binárias, com as quais o estruturalismo clássico gosta de trabalhar, representam uma maneira de ver típica das ideologias. Estas tendem a traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre o eu e o não-eu, a verdade e a falsidade, o sentido e o absurdo, a razão e a loucura, central e o marginal, a superfície e a profundidade. Esse pensamento metafísico não pode ser simplesmente evitado. Não podemos nos lançar, para além desse hábito binário de pensamento, a uma esfera ultrametafísica. Mas através de uma determinada maneira de operar sobre os textos – sejam “literários” ou “filosóficos” – podemos começar a revelar um pouco dessas oposições, a demonstrar como um termo de uma antítese está secretamente presente no outro (EAGLETON, 2001, p.183).

A tática de crítica desconstrutiva é, segundo Eagleton, uma tentativa de demonstrar como os textos podem embaraçar seus próprios sistemas lógicos dominantes. Para o pesquisador, o discurso “literário” se torna o lugar mais evidente para a desconstrução, mas ela ocorre também em todos os outros tipos de escrita que rejeita qualquer distinção absoluta. Eagleton afirma também que de todas as oposições binárias que o pós-estruturalismo buscou desfazer, a oposição hierárquica entre homens e mulheres era talvez a mais virulenta. Ele afirma:

Embora a opressão das mulheres seja uma realidade material, uma questão de maternidade, de trabalho doméstico, de discriminação de empregos e de salários desiguais, ela não pode ser reduzida a esses fatores: trata-se também de uma questão de ideologia sexual, das maneiras pelas quais os homens e mulheres se concebem e concebem o outro em uma sociedade dominada pelos homens, de percepções e comportamento que vão da brutalidade explícita à brutalidade profundamente inconsciente. A mensagem do movimento feminino não era apenas a de que as mulheres deviam ter igualdade de poder e de condição com os homens – era um questionamento desse poder e dessa condição. Não que o mundo se tornasse melhor com uma maior participação da mulher, mas sim que sem a “feminização” da história humana, é improvável que o mundo sobreviva (EAGLETON, 2001, p. 205).

No que se referem aos Estudos Culturais, Silva (2000) afirma que concentram-se na análise da cultura compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social.

Os estudos culturais concebem a cultura como um campo contestado de significação onde se define a forma que o mundo deve ter e a forma como as pessoas devem ser; um campo de luta em torno da significação social já que ela é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2000, p.133).

Para Silva as análises feitas nos estudos culturais buscam caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social já que a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizada; sendo tarefa desta análise cultural a desconstrução, ou seja, a exposição do processo de naturalização, mostrando as origens da invenção e dos processos pelos quais ela se tornou “naturalizada”. Johnson (2000, p. 151) diz que “os estudos culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou às formas subjetivas pelas quais nós vivemos” ou, ainda, uma redução, de que os estudos culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais. Já Cevasco (2003, p. 151) vai afirmar que “a presença dos estudos culturais no campo discursivo da crítica cultural trouxe uma expansão evidente na mudança de teor dessa crítica, que hoje discute com fluência as condições materiais de produção cultural”. Para Cevasco, mais importante do que essa inclusão de novos assuntos na crítica de cultura, é a maneira de ver a cultura como a formalização de um complexo de relações sociais já que se trata de um *locus* onde é possível apreender características da sociedade contemporânea e mapear meios de ir além de seus limites.

Além da política de identidade, Louro (2004) ensina que os estudos de gênero e de sexualidade também estão inseridos na política pós-identitária ligada principalmente à teoria *queer*. Para nos ajudar a entender o que venha a ser a teoria *queer*, nos direcionamos a pesquisadores brasileiros e norte-americanos. Miskolci (2012) é o primeiro facilitador desta abordagem teórica quando afirma que *queer*, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas dos novos⁴ movimentos sociais. Para o pesquisador, a política e a teoria *queer* cristalizam-se historicamente na segunda metade da década de 1980, nos

⁴ Os três principais “novos” movimentos sociais foram: o movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, o movimento feminista da chamada segunda onda e o então chamado movimento homossexual. Eles são chamados de novos movimentos sociais porque teriam surgido depois do conhecido movimento operário ou trabalhador, e porque trouxeram ao espaço público demandas que iam além das de redistribuição econômica. (MISKOLCI, 2012, p. 21)

Estados Unidos, quando do surgimento da AIDS, doença que gerou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos e que foi associado, no caso norte-americano, a uma recusa estatal em reconhecer a emergência de saúde pública.

Miskolci afirma que:

A epidemia da AIDS mostrou que, na primeira oportunidade, os valores conservadores e os grupos sociais interessados em manter as tradições se voltaram contra as vanguardas sociais. Daí parte do movimento gay e lésbico ter se tornado muito mais radical do que o anterior, criticando os próprios fundamentos de sua luta política. A AIDS foi um catalisador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializadas no ACT UP, uma coalizão ligada à questão da AIDS pra atacar o poder, e no Queer Nation, de onde vem a palavra queer, na nação anormal, a nação esquisita, a nação "bicha" (MISKOLCI, 2012, p. 23-24).

Para o pesquisador, a ideia de *Queer Nation* era a de que os gays, entendidos como uma parte da nação que foi rejeitada, humilhada e considerada abjeta, sendo motivo de desprezo e nojo e que inspirava medo de contaminação. Para o teórico, sob essa ambiência surge o *queer* como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS. Nessa perspectiva, segundo Miskolci, a problemática *queer* não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção, entendida como espaço a que a coletividade costuma relegar àqueles e àquelas que consideram uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política.

Outro fator importantíssimo trazido por Miskolci é que o movimento homossexual emerge marcado por valores de uma classe média letrada e branca, ávida por aceitação e até mesmo incorporação social, enquanto os movimentos *queer* se pautaram menos pela demanda de aceitação ou incorporação coletiva focando mais na crítica às exigências sociais, aos valores, às convenções culturais como forças autoritárias e preconceituosas.

Miskolci ensina que o novo movimento *queer* voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro da qual até gays e lésbicas normalizados eram aceitos, enquanto a linha vermelha da rejeição social era pressionada contra outros, aquelas e aqueles considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. Assim, o teórico frisa que o *queer* não era uma defesa da homossexualidade, mas a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo.

A nova política de gênero⁵, ou política *queer*, propiciou, segundo Miskolci, uma mudança de eixo na luta política fundamentando-se em duas concepções:

Uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera pela repressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos lutam contra o poder por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos (MISKOLCI, 2012, p. 27).

Um ponto importante trazido por Miskolci é que os estudos *queer* são uma tentativa de mostrar que a sexualidade era construída, e que gays e lésbicas eram mais normais ou comuns do que se pensava. Assim, modificava a ideia de que a maioria das pessoas era heterossexual e que a homossexualidade era algo restrito a uma minoria de pessoas diferentes que a sociedade precisava aprender a conhecer e respeitar. Entendendo também que o binário heterossexual-homossexual é uma construção histórica porque as pessoas nunca couberam apenas em um número limitado de orientação do desejo.

Miskolci nos esclarece que um olhar sobre a cultura convida a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade onde muitas pessoas são insultadas cotidianamente como esquisitas, estranhas, anormais, *bichas*, *sapatões*, afeminados, travestis, *boiolas*, *baitolas*, e por aí vai. É preciso pensar sobre essas pessoas e, assim, de acordo com Miskolci, ficará um pouco mais claro que *queer* não é apenas sinônimo de gay ou de homossexual.

Mas o que a escola tem a ver com a teoria *queer*? Morris (2007) argumenta que as escolas são como mini-corporações onde alunos aprendem a ser obedientes aos padrões, vestindo-se iguais ou sendo robôs que imitam as mesmas coisas ou que repitam as mesmas coisas nos exames chamando este tipo de avaliação como prova de conhecimento. Para a autora, os educadores podem começar a perceber a profunda sabedoria da teoria *queer* porque ela nos pede que reinventemos o que somos e o que sabemos de forma criativa. Outro argumento trazido por Morris aborda o processo das identidades tanto de alunos quanto de professores que estão imersos na cultura de uma determinada sociedade, que é, por sua vez, mediada por múltiplas instituições e relações. Morris (2007) entende que ser *queer* contribui para enfraquecer as categorias rígidas de identidade lidando com a complexidade e a ambiguidade do que poderá significar ser uma pessoa. Para ela, ao expor e criticar a violência da linguagem e das categorias, os teóricos/ativistas *queer* lutam inventando espaços para representações de identidades e políticas *queer*. Assim, para a pesquisadora, ser *queer* é

⁵ Segundo a filósofa Judith Butler, o queer é uma nova política de gênero. (MISKOLCI, 2012, p. 27)

descompor o sujeito; desfazer discursos filosóficos padronizados e também perceber que as categorias, como "sujeito", são produzidas histórico-cultural-discursivamente.

Assim, de acordo com Morris, ser *queer* é ser mais do que lésbica, gay ou bissexual. *Queer* refere-se a qualquer indivíduo que se sinta marginalizado pelas percepções de sexualidade predominantes e não está confinado a qualquer etiqueta ou desejos particulares já que o desejo *queer* é instável. Para ela, o *queer* ajuda a entender que fixar o desejo reprime, os nomes reprimem e é preciso romper com os discursos que confinam os seres e imobilizam os desejos, pois as sexualidades são plurais, os gêneros são numerosos e as subjetividades são como as marés dos oceanos. Já que os gêneros são plurais, façamos uma discussão sobre o conceito de gênero para avançarmos na compreensão do que venha a ser identidade de gênero.

1.2 O conceito de gênero

O termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995).

Segundo Mariano (2005), por muito tempo, ao homem heterossexual era concedida toda a sorte de direitos e garantias porque só ele era reconhecido como sujeito social.

É do pensamento liberal, influenciado pelos ideais iluministas, que vem a noção do sujeito social como universal, livre, autônomo e racional. [...] Conceber a existência do sujeito universal é atribuir-lhe homogeneidade, ou, em outras palavras, unidade. A crítica marxista, partindo de categorias como classe social, mais-valia e alienação, atacou o pensamento liberal, revelando-o como preso ao interesse particular de uma classe social específica – a burguesia. Pensadoras feministas marxistas agregaram mais uma crítica, apontando que o sujeito do liberalismo, além de burguês, é também masculino, portanto, sua pretensa universalidade esconde, na verdade, sua especificidade (MARIANO, 2005, p. 483).

Laurentis (1994) afirma que necessitávamos de um conceito de gênero que não estivesse tão preso à diferença sexual, pois, assim como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos, mas o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política. Para Laurentis, as concepções culturais de masculino e feminino, como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, formam um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relacionam o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. Esses significados, segundo ainda a pesquisadora, podem variar de uma cultura para outra e estes sistemas sexo-gênero estão sempre interligados a fatores políticos e econômicos em cada sociedade.

No Brasil, o estudo de gênero é potencializado por Louro (1997) que nos ensina que o conceito de gênero está ligado ao movimento feminista contemporâneo conhecido com “segunda onda” que se dá no final dos anos 1960 a partir de preocupações sociais e políticas em torno da opressão da mulher. Vale dizer que essas perspectivas em torno da opressão da mulher já na segunda metade do século XX diferem da “primeira onda” do movimento feminista que se deu no início do século em questão e estava relacionada à luta pela direito ao voto, à organização da família, à oportunidade de estudo e ao acesso das mulheres a determinadas profissões. Vale ressaltar ainda que tais demandas eram demandas de mulheres brancas de classe média.

Para Louro, o movimento feminista ressurgiu expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas como o *Le Deuxième Sexe* (1949) de Simone de Beauvoir; *The Feminine Mystique* (1963) de Betty Friedan; *Sexual Politics* (1969) de Kate Millet. Ainda de acordo com Louro, as militantes feministas vão provocar discussões sobre as questões que as mobilizavam no interior das universidades e escolas americanas que, impregnando seu fazer intelectual, fazem surgir os estudos da mulher, ou estudos feministas. Para a teórica, esses estudos iniciais se constituíam em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços, apontando as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Assim:

Algumas mulheres vão fundar revistas, promover eventos, organizar-se em grupos ou núcleos de estudos. [...] Uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político; objetividade; neutralidade; distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. [Por exemplo] escreviam em primeira pessoa (LOURO, 1997, p.19).

Para algumas feministas, as teorias adotadas até então não respondiam às questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, mais especificamente à diferença e à opressão da mulher, sendo preciso criar uma teoria que respondesse às singularidades vividas por elas. Por este motivo, intelectuais passaram a entender que a teoria de gênero não respondia mais aos questionamentos de todas como, por exemplo, as mulheres negras que já trabalhavam. Diferentes das mulheres brancas, as negras já ocupavam o espaço público desde o processo de escravização. Quando as brancas vão trabalhar, quem fica em suas casas e ou cuidam de seus filhos são as negras. Essas são algumas singularidades vividas por outras mulheres para além do sujeito universal: mulher branca e de classe média.

Outra perspectiva trazida por Louro (1997) refere-se às problematizações levantadas pelo feminismo que fizeram mais do que exigir um acréscimo das mulheres aos estudos, passando a desafiar a forma de fazer ciência até então hegemônica que era feita por um grupo ou uma parte da humanidade – homens brancos ocidentais, da classe dominante – que fizeram as perguntas e deram as respostas que pensavam interessar a todas as pessoas. Surgem, assim, os Estudos da Mulher ou Estudos Feministas e ainda os Estudos de Gênero. Essa problematização trazida por Louro se insere na abordagem conceitual pós-estruturalista.

Louro (1997) nos ensina a entender que desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um, fazendo-nos perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa, tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade. Segundo a pesquisadora, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento, sendo necessário entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, para a teórica do gênero no Brasil, a pretensão dos Estudos Feministas foi tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos já que ela havia sido ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional.

Da mesma forma, isso acontece com a população negra, ou com os sujeitos da homossexualidade e atualmente os da transexualidade, que passaram a reivindicar suas histórias, resgatando tais narrativas e tentando encontrar uma saída para os impasses teóricos e políticos que os envolvem. Na perspectiva de Louro,

Estudiosas e estudiosos feministas, que passam a operar com o conceito de gênero, deixam o olhar exclusivo sobre as mulheres para examinar as relações de gênero e, em consequência, passam a incorporar explicitamente em suas análises os homens e a produção social das masculinidades. A revitalização se torna ainda mais intensa a partir dos debates e das alianças com estudiosas/os ligadas/os aos Estudos Negros, aos Estudos Gays e Lésbicos, aos Estudos Culturais. Voltados todos para as “diferenças” – de gênero, sexuais, raciais, nacionais, étnicas, geracionais, culturais para as formas como elas são construídas e fixadas, como são socialmente valorizadas ou negadas. [...] São campos de estudos marcadamente engajados, dirigidos não apenas para a análise, mas para a intervenção social (LOURO, 1997, p. 157).

Sobre essa perspectiva engajadora, podemos perceber que, como afirma Bento (2006), os estudos *queer* irão radicalizar o projeto feminista, habilitando as travestis, as *drag queens*, os *drag kings*, os/as transexuais, as lésbicas, os gays, os bissexuais – enfim, aqueles designados no passado como psicóticos, desviados, perversos – como sujeitos que constituem suas identidades mediante os mesmos processos que os considerados “normais”.

Os trabalhos de Judith Butler, para Bento (2006), polemizam as teóricas feministas que vinculam o gênero a uma estrutura binária e essencialista e, muito embora ela não negue as contribuições do feminismo, tampouco abre mão de um lugar de fala feminista. O objetivo de Butler, afirma Bento, era expor e problematizar o heterossexismo generalizado na teoria feminista e, ao mesmo tempo, apresentar seu desejo por um mundo no qual as pessoas que vivem a certa distância das normas de gênero se reconhecessem como merecedoras de ascenderem à condição humana.

Ainda segundo Bento, essas são as questões que irão marcar o terceiro momento⁶ dos estudos de gênero que vão se referir à problematização da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassados por uma leitura do corpo como significante em permanente processo de construção e com significados múltiplos. Bento afirma que

A ideia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos “sexos verdadeiros” adquire um status teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos *queer*. Esses estudos se organizaram a partir de alguns pressupostos: a sexualidade como um dispositivo; o caráter performativo das identidades de gênero; o alcance subversivo das performances e das sexualidades fora das normas de gênero; o corpo como um biopoder, fabricado por tecnologias precisas (BENTO, 2006, p. 81).

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003).

Segundo Butler,

Palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (BUTLER, 2003, p. 194).

Para Butler os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito

⁶ Segundo Louro (1997, p. 15) o sufrágio passou a ser reconhecido como a “primeira onda” do movimento feminista e os objetivos dessa fase estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média que reivindicavam oportunidades de estudo ou acesso a determinadas profissões. A “segunda onda” se iniciou na década de 1960 quando além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar também para as construções propriamente teóricas.

de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora.

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim institui a “integridade” do sujeito (BUTLER, 2003).

Butler entende que a compreensão da identificação como fantasia ou incorporação posta em ato, é uma coerência desejada e idealizada. Essa idealização então é um efeito da significação corporal, permitindo assim, a vivência das identidades de acordo com as subjetividades, levando-nos a afrouxar os conceitos historicamente construídos de homem, mulher, gay, lésbica, bissexual, travesti, homens transexuais, assim como mulheres transexuais, assexuados, intersexual e *queer* de uma forma geral cabendo várias indagações sobre o que venha a ser, na realidade, não gênero, mas “identidade de gênero” e como esse conceito se diferencia de outro termo “orientação sexual” e como esses sujeitos da diversidade sexual se apresentam atualmente, o que vamos discutir nas próximas seções. Assim, com essa perspectiva trazida por Butler, podemos pensar em outro conceito importante diante do desafio de se entender as singularidades vividas pela população trans, a saber a identidade de gênero.

1.3 Identidade de gênero e orientação sexual: diferenças

Há uma associação errônea e frequente entre orientação sexual e identidade de gênero o que nos leva a problematizá-los em suas diferenças já que são duas esferas extremamente díspares, mas que pertencem ao mesmo debate em torno da diversidade sexual.

Grossi (1998) denomina a identidade de gênero como uma percepção subjetiva, um sentimento individual de identidade que se constrói na socialização. Costa (2005) vai chamá-la sensação interna que temos de pertencer ao gênero masculino ou feminino, bem como a capacidade de nos relacionar socialmente com os dois.

Na prática, isso significa que uma pessoa de um determinado sexo biológico pode se sentir pertencente ao sexo oposto: homem pode se reconhecer mulher, assim como mulher pode se reconhecer homem. Não há nada de mal nisto. Pelo menos, não deveria haver. Mas, nos perguntamos como isso é possível. Embora não possamos precisar de fato como isso se

dá, qualquer tentativa que nos leve a uma resposta a essa origem, tanto da identidade de gênero como da orientação sexual, incorre num erro inaceitável para as Ciências Humanas e Sociais. Essa tentativa é vista como um retorno à abordagem essencialista da sexualidade muito criticada por tais ciências.

Segundo os estudos de humanidade é inadmissível que se aponte a essência da homossexualidade ou da transexualidade. Por este motivo, diz-se que ser LGBT não é uma opção, mas uma condição. Isso se mostra na forma como temos que nos referir a esses sujeitos da diversidade sexual, pois não se trata de um homossexual, mas de um sujeito de direito, de respeito e de dignidade.

Até porque, o termo homossexual é cunhado no final do século XIX como uma tentativa de patologizar o homoerotismo, construindo, desta forma, um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1979) que diz quem e como é um homem e como é ou pode ser uma mulher; relegando marcas estereotipadas àqueles que fugissem de tais características. Neste clima de final de século XIX que surgem a aversão aos homossexuais como ameaças à ordem burguesa. Sabe-se perfeitamente que o sujeito homoerótico pode apresentar possíveis estereótipos ou não, incorrendo um erro gravíssimo entender que somente os que assim se comportam sejam verdadeiramente os sujeitos homoeróticos de fato, incorrendo um erro já que o fenômeno da orientação sexual se dá independente destes estereótipos, marcas, sendo possível através do desejo afetivo-sexual.

Essa percepção para além do estereótipo é de total importância porque quando o assunto é transexualidade, homossexualidade e até travestilidade, são os homens marcados pela feminilidade, que serão os mais atingidos pela política essencializadora. As pessoas que não apresentam nenhuma marca de feminilidade não vão ocupar o lugar dos sujeitos aqui em questão, livrando-se, dessa forma, de uma política de aniquilamento de travestis e mulheres transexuais, por exemplo, quando se autopercebem como pertencentes ao gênero feminino. Essa autopercepção precisa ser respeitada, principalmente pela escola, enquanto direito de todos e todas.

Jesus (2012) explica que identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e não se confundem porque pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero⁷. Jesus (2012) acrescenta que sexo é

⁷ Cisgênero é um conceito guarda-chuva que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (JESUS, 2012, p. 13).

classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais.

Para a pesquisadora, o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente: “para algumas pessoas, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, é o caso das pessoas conhecidas como travestis, e das transexuais, que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo chamado de transgênero” (JESUS, 2012, p. 6).

1.3.1. Identidade de gênero

Entende-se por identidade de gênero a vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa se sente, que pode corresponder ou não com o sexo atribuído após o nascimento, incluindo a vivência pessoal do corpo. O exercício do direito à identidade de gênero pode envolver a modificação da aparência ou da função corporal através de meios farmacológicos, cirúrgicos ou de outra índole, desde que isso seja livremente escolhido, inclusive em relação à vestimenta, ao modo de fala e aos maneirismos (BRASIL, 2013a).

O conceito de identidade de gênero, para início de conversa, pode ser dividido em duas categorias: “transgênero” e “cisgênero”. Jesus (2012) ensina que transgênero é um conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. Cisgênero, para a teórica, abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento.

Exemplificando esses dois conceitos, podemos visualizar duas identidades distintas: a do sujeito gay e a do sujeito transexual. Enquanto o primeiro não se importa em se apresentar com roupas masculinas, o sujeito transexual, por exemplo, a mulher transexual, vai priorizar a vestimenta feminina. A mulher transexual é um sujeito transgênero porque sua autopercepção é feminina e ela, vai buscar se comportar como se comportam pessoas do gênero pelo qual ela se identifica, deixando-a mais à vontade. Diferentemente do sujeito cisgênero, representado pelo sujeito gay, que, embora vivencie sua orientação sexual homossexual, não reivindica a performatividade feminina porque se reconhece no gênero de seu nascimento.

Esses dois exemplos são complexos, mas num primeiro momento o que eles querem provocar é a diferença básica entre os fenômenos diferenciados resultantes da orientação

sexual (homossexual, heterossexual e bissexual) e da identidade de gênero (transgêneros x cisgêneros). No entanto, e seguindo orientações dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Quereres* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), gays e lésbicas, desde muito cedo, vivenciam processos de desconstrução dos gêneros para além das essencialidades o que os retiram do conceito até então produzido do que venha a se constituir em pessoas cisgêneros. Gays e lésbicas seriam transgêneros ou cisgêneros? Não temos, por ora, como dar conta destas indagações, mas, no âmbito da escola, podemos perceber que o inimigo é o mesmo, a saber, a heteronormatividade compulsória. Desta forma, devemos nos unir na luta de todas as identidades por uma escola mais inclusiva e que tanto a orientação sexual, quanto a identidade de gênero possam ser respeitadas cotidianamente neste e em outros espaços sociais.

A transexualidade é uma questão de identidade e não uma doença mental, ou perversão sexual, muito menos uma doença debilitante ou contagiosa. A transexualidade não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, já que não é uma escolha nem um capricho. Pessoas transexuais lidam de formas diferentes, e em diferentes graus, com o gênero ao qual se identificam já que uma parte das pessoas transexuais reconhece essa condição desde pequenas, outras tardiamente, pelas mais diferentes razões, em especial as sociais, como a repressão. O que determina a condição transexual é como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico, [...] muitas pessoas que hoje se consideram travestis seriam, em teoria, transexuais (JESUS, 2012).

Avançando nas discussões, Jesus nos alerta para o fato que os avanços médicos permitiram que mulheres transexuais⁸ e homens transexuais⁹ pudessem adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens genéticos e biológicos quando sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem. Na maioria das vezes, segundo Jesus, essas pessoas querem corrigir isso adequando seu corpo ao seu estado psíquico e que isso se dá de várias formas, desde tratamentos hormonais até procedimentos cirúrgicos.

Para a pessoa transexual, é imprescindível viver integralmente como ela é por dentro, seja na aceitação social e profissional do nome pelo qual ela se identifica ou no uso do banheiro correspondente à sua identidade, entre outros aspectos. Isso ajuda na consolidação da sua identidade e para avaliar se ela pode fazer a cirurgia de transgenitalização (adequação do órgão genital). Algumas pessoas transexuais decidem não fazer a cirurgia (JESUS, 2012, p. 9).

⁸ Mulher transexual é a pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher. Algumas também se denominam *transmulheres* ou *Male-to-Female* (MtF) (JESUS, 2012, p. 16).

⁹ Homem transexual é a pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como homem. Alguns também se denominam *tranhomens* ou *Female-to-Male* (FtM) (JESUS, 2012, p. 14).

O processo transexualizador, para a pesquisadora, é aquele pelo qual a pessoa transgênero passa, de forma geral, para que seu corpo adquira características físicas do gênero com o qual se identifica, podendo ou não incluir tratamento hormonal, procedimentos cirúrgicos variados (como mastectomia, para homens transexuais) e cirurgia de redesignação genital/sexual ou de transgenitalização.

A cirurgia de redesignação genital/sexual ou de transgenitalização é um procedimento cirúrgico por meio do qual se altera o órgão genital da pessoa para criar uma neovagina ou um neofalo. Preferível ao termo antiquado “mudança de sexo”. É importante, para quem se relaciona ou trata com pessoas transexuais, não enfatizar exageradamente o papel dessa cirurgia em sua vida ou no seu processo transexualizador, do qual ela é apenas uma etapa, que pode não ocorrer (JESUS, 2012, p. 16).

Atualmente, segundo Jesus, transexuais e travestis podem utilizar o nome social, ou seja, o nome pelo qual as travestis e pessoas transexuais se identificam e preferem ser identificadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero (JESUS, 2012, p. 17). Essa adequação da identidade de gênero ao registro civil é um dos pontos centrais do Projeto de Lei 5002/2013, de autoria dos Excelentíssimos Deputados Federais Jean Wyllys e Érica Kokay. De acordo com o Parágrafo único do Artigo 4º, “em nenhum caso serão requisitos para alteração do prenome: I - intervenção cirúrgica de transexualização total ou parcial; II - terapias hormonais; III - qualquer outro tipo de tratamento ou diagnóstico psicológico ou médico; IV - autorização judicial”.

No entanto, é necessário, para a mudança no registro civil que toda pessoa que solicitar a retificação registral de sexo e a mudança do prenome e da imagem, em virtude da presente lei, deverá: “I - ser maior de dezoito (18) anos; II - apresentar ao cartório que corresponda uma solicitação escrita, na qual deverá manifestar que, de acordo com a presente lei, requer a retificação registral da certidão de nascimento e a emissão de uma nova carteira de identidade, conservando o número original; e III - expressar o/s novo/s prenome/s escolhido/s para que sejam inscritos”.

A realidade atual é bem diferente desta proposta. Para conseguir a mudança no registro civil, o sujeito trans conta com o entendimento do juiz o que, em muitos casos, resulta em negativa da mudança.

Pessoas que se identificam com alguma das expressões da transgeneralidade enfrentam um primeiro desafio: reconhecer a si mesmas e fazer decisões pessoais sobre se e quando irão se apresentar aos outros da forma como se identificam. Cada um(a) tem o seu tempo. É preciso compreender que essa atitude não é simples de se tomar, nem fácil de pôr em prática, porém é necessária, para que elas possam ser quem são por inteiro, entre seus amigos, na família, no trabalho, na rua (JESUS, 2012, p. 10).

Para além dos sujeitos transexuais, a identidade de gênero diz respeito também a outras configurações identitárias como: travesti, intersex e assexuado, que, de determinado modo, vai sofrer influência do conceito de identidade de gênero que nos é caro neste trabalho. No entendimento de Jesus, as travestis são as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, não se reconhecendo nem como homens nem como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero. Para Jesus, é importante ressaltar que travestis, independentemente de como se reconhecem, preferem ser tratadas no feminino, considerando insulto, serem adjetivadas no masculino, sendo necessário utilizar “as travestis”.

A nossa sociedade tem estigmatizado fortemente as travestis, que sofrem com a dificuldade de serem empregadas, mesmo que tenham qualificação, e acabam, em sua maioria, sendo forçadas a trabalharem como profissionais do sexo. Nem toda travesti é profissional do sexo (JESUS, 2012, p. 9).

Intersexual, segundo Jesus, é a pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiras e pseudo-hermafroditas.

O grupo composto por pessoas intersexuais tem-se mobilizado cada vez mais, a nível mundial, para que a intersexualidade não seja entendida como uma patologia, mas como uma variação, e para que não sejam submetidas, após o parto, a cirurgias ditas “reparadoras”, que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais (JESUS, 2012).

1.3.2. Orientação sexual

Jesus (2012) refere-se à orientação sexual como atração afetivo-sexual por alguém. Para Costa (2005), por sua vez, é uma sensação interna que temos de nos relacionarmos amorosamente ou sexualmente com alguém, algo pertencente ao mundo interno, ao intrapsíquico ou ao psicológico.

Essa perspectiva internalizada causa uma série de problemas. Se a sexualidade é uma construção social, como afirmar que a orientação é algo da ordem do interno, do intrapsíquico? Podemos facilmente associar a orientação sexual à essencialidade uma vez que os autores nos dizem que ela é da ordem interior. No entanto, afasta-se a sexualidade desta

perspectiva biológica levando-a à dimensão social. Quando falamos em orientação sexual, estamos falando de desejo. É claro que não podemos delegar à genética a origem desse desejo, mas está estabelecido cientificamente que é da ordem interior a origem da orientação sexual o que coaduna com a perspectiva de que a sexualidade não é uma opção, mas está dada. Esse estar dado se refere ao aparato internalizado, ou seja, a pessoa se apresenta desde sempre com certa inclinação para desejar pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos os sexos.

Grossi (1998) ressalta que o objeto sexual, ou o objeto de desejo, dá-se a partir da adolescência e não interfere na identidade de gênero do indivíduo. Embora crianças já apresentem marcas do que ficou estabelecido ser próprio dos homossexuais como brincadeiras, brinquedos e principalmente o uso das cores, é na adolescência que o desejo se mostra fator decisivo no que se refere à constatação de quem sou ou de que não sou parte. Neste momento, surgem as piores situações pelas quais os homossexuais irão ter de enfrentar ao longo de seu processo de auto-aceitação. Se, por exemplo, um jovem homossexual não apresentar nenhum estigma sobre o ser homossexual, ele vai passar muito bem pelos processos pelos quais estamos tentando tratar aqui: se reconhecer enquanto identidade de gênero (homem ou mulher) e quanto à orientação sexual (homossexual, heterossexual ou bissexual ou nenhum desses).

Se um jovem homossexual apresentar estereótipos, ou marcas, ou se aproximar de estigmas do que se convencionou dizer próprio de uma pessoa homossexual, esse ser vai sofrer homofobia.

Aí que entra um conceito importantíssimo para nosso debate: papel de gênero que segundo Jesus (2012) é o modo de agir em determinadas situações conforme o gênero atribuído, ensinado às pessoas desde o nascimento. Para Jesus, significa a construção de diferenças entre homens e mulheres, de cunho social, e não biológico ou, como aponta Costa (2005), o nosso comportamento diante das demais pessoas e da sociedade como um todo. Se um homem é gay, mas assume seu papel de gênero masculino, não vai sofrer homofobia já que não expõe sua orientação sexual.

Ao contrário desse sujeito, homossexuais afeminados, que costumam se vestir ou se expressar com marcas do que ficou estabelecido para as mulheres vai sofrer constantemente homofobia. Essa mesma estrutura vai se repetir sobre as lésbicas que não apresentam estereótipos ou marcas de tal identidade, que, conseqüentemente não sofrerão lesbofobia. Já as lésbicas que assumem marcas do que ficou estabelecidos ser próprio dos homens sofrerá constantemente lesbofobia.

Orientação sexual não tem nada a ver com identidade de gênero. Uma está relacionada ao afeto e à sexualidade enquanto o outro se refere à subjetividade. No entanto, haverá pessoas que não se enquadram em nenhuma dessas categorias. De acordo com Jesus (2012) o assexual (pessoa que não sente atração sexual por pessoas de qualquer gênero) e o bissexual (pessoa que se atrai afetivo-sexualmente por pessoas de qualquer gênero) vão problematizar tais categorias o que mostra que quando falamos em sexualidade, devemos pensá-la, e sistematizá-la no plural: sexualidades.

No Brasil, de tradição judaico-cristã, de matriz estética greco-romana, ser mulher ou ser homem é cumprir as regras segundo essas percepções filosóficas. A mulher para a cultura cristã, por exemplo, representa o mal ao mesmo tempo que representa o bem através da maternidade. Ao homem, como nas passagens do Antigo Testamento, não será permitida a negação de sua missão de perpetuar o patriarcado. Fugir dessas marcas culturais leva o sujeito ao sofrimento. Mesmo assim, somos testemunhas do quanto algumas pessoas se arriscam, em nome de seu desejo, ou de sua identidade de gênero, e ultrapassam essas fronteiras. Nossa sociedade, aparentemente, se mostra menos preconceituosa e isso se pode observar no sucesso de alguns personagens da teledramaturgia brasileira.

Desde a década de 90, somos convidados a debater as questões aqui mencionadas: orientação sexual, identidade de gênero, bissexualidade, etc. No entanto, o país não conta com nenhuma lei específica para tratar as questões de respeito às sexualidades múltiplas. O que há são dispositivos legais que só foram possíveis graças a demandas de alguns estados ou de algumas instituições que pleitearam junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) garantias constitucionais como a união civil entre pessoas do mesmo sexo, assim como pensão alimentícia ou o nome social.

Munidos desses conceitos chaves, voltemo-nos para uma outra envergadura, só que esta estará relacionada estritamente à identidade de gênero. Nosso foco, na próxima seção, é priorizar o entendimento sobre o que já foi abordado no campo das transexualidades como um fenômeno para além do etnográfico, para além das abordagens sócio-históricas e culturais. Embora, todas essas perspectivas sejam importantes para pensarmos esse sujeito na sua atualidade, vale ressaltar que o foco de nosso trabalho em torno do estado da questão, está em perceber que as singularidades vividas por esses sujeitos transgêneros são, de alguma forma, pertencentes do que Bento (2006) vai denominar vivências trans que estão para além dos dispositivos de transexualidade inventados para dizer sobre esse ser. Para isso, nos valem de vários movimentos.

1.4 Sujeitos da diversidade sexual

Embora o foco de nossa discussão esteja sobre sujeitos trans, é preciso entender que, por muito tempo, esses sujeitos foram aglutinados numa única perspectiva. Por isso, torna-se fulcral produzir um diálogo em torno dos sujeitos da diversidade sexual. O que seria diversidade sexual? Quais sujeitos participariam desta realidade?

Durante o XII Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual (XII ENUDS), Sofia Fávero, militante trans, criadora da *funpage* “Travesti Reflexiva”, Maria Clara Araújo e Rebeqa de França, líderes trans no nordeste, protagonistas do painel de discussão intitulado “Prática Fechativa: tire o seu discurso do caminho que quero passar com a minha luta” afirmam categoricamente que além da transfobia social, travestis e transexuais sofrem transfobia dentro do próprio movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

A tentativa de unir todas as identidades da diversidade sexual num único movimento LGBT não quer dizer que haja uma sintonia entre todas essas lideranças, muito menos dentro da multiplicidade de formas de ser sujeito nestas perspectivas. Segundo Baby (2011), as travestis são o segmento mais aviltado, mais segregado e mais perseguido dentro de todos os segmentos sociais deste país.

Nesta complexa teia de valores e exclusões, lésbicas e bissexuais, ao lado de transexuais e travestis atingidas/os por ampla e forte rejeição, ocuparão as piores posições na hierarquia de gênero, reafirmando-se, a partir destas exclusões, a heterossexualidade “biológica ou inata” como obrigatória entre as pessoas de pele clara, mas também entre as de pele escura (GELEDÉS, 2013).

A luta das travestis e transexuais em torno das suas demandas fora do movimento LGBT nos impõe uma reflexão sobre o uso de termos que tentam aglutinar as identidades tidas como representativas dos sujeitos da diversidade sexual. Cada identidade representa um mundo à parte cabendo a nós, profissionais da escola, tentar entender os processos históricos que possibilitaram o protagonismo do movimento LGBT.

Podemos trazer para o debate o historiador Michel Foucault que, no livro *História da Sexualidade I*, nos ajuda a entender o surgimento do termo homossexual. Para Foucault (1979), o homossexual se torna um personagem no século XIX, com um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; sendo também morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa.

Coadunando com esta perspectiva, Green (2006) afirma que nas últimas décadas do período imperial começam a surgir alguns dados reveladores da cultura homoerótica no Brasil, produzidos principalmente por médicos ligados à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

O primeiro trabalho desenvolvido por um médico na faculdade foi o de Francisco Ferraz de Macedo, *Da prostituição em geral e em particular em relação à cidade do Rio de Janeiro, profilaxia da sífilis*, de 1872. Tratando da prostituição em geral, o último capítulo aborda especificamente a “sodomia ou prostituição masculina”. Nele, encontramos um retrato mais minucioso de um tipo de homossexual do Brasil império (GREEN, 2006, p. 27).

Segundo Green, a riqueza de detalhes do vestuário e do comportamento físico e gestual do homossexual atestava o seu desejo. Esses dois critérios passam a configurar dispositivos de homossexualidade: vestir-se ou comportar-se de determinada maneira passou a ser indício de que aquele sujeito era homossexual.

Podemos trazer ainda para nosso debate, alguns fragmentos literários que nos colocam diante desta dinâmica trazida por Green. A arte literária vai materializar o que Foucault e Green explicitam em suas pesquisas. Ao narrar a história de *Um Homem Gasto* (1885), o escritor Lourenço Leal tenta dar um panorama de quem é esse sujeito homossexual que já na segunda metade do século XIX circulava pela cidade do Rio de Janeiro.

Passeie a vista larga pelo hospício social e verá quantas vítimas animadas existem da gafa, adquirida quase sempre na contágio (sic) dos colégios. Se se quiser dar ao trabalho ingrato de visitar a espécie de estrumeira teatral, estabelecida impunemente numa rua das mais frequentadas da capital, terá ocasião de ver para lá entrar, às noites de espetáculo, de parceria com meretrizes, *rapazotas* almiscaradas, [...] de pantalonas retesadas entre o cós e a presilha, corretamente amoldadas às saliências avolutadas do corpo, a fim de realçá-las aos olhos dos cobiçosos. Repare nos meneios sarabandeados, nas olhaduras invidativas, no descaimento lateral do pescoço e em vários ademanos (sic), parodiado da mulher degradada, e ficará em dúvida se esses nojentos modilhos pertencem realmente ao nosso sexo (LEAL, 1885, p. 181).

Leal (1885) absorve essa visão patológica presente nas ciências de então sobre o sujeito conhecido como homossexual e o referencia como “estrumeira teatral” fazendo referência principalmente aos modos de ser e de se vestir.

Sobre esse possível espaço social de convivência, representado pelo teatro, o encontramos também em um dos maiores escritores de Língua Portuguesa, Machado de Assis, quando articula o local onde os personagens Quintanilha e Gonçalves, no conto *Píldes e Orestes* “terminam a noite” na Rua do Ouvidor.

A vida que viviam os dois era a mais unida deste mundo. Quintanilha acordava, pensava no outro, almoçava e ia ter com ele. Jantavam juntos, faziam alguma visita, passeavam ou acabavam a noite no teatro. [...] Se Gonçalves tinha algum trabalho que fazer à noite, Quintanilha ia ajudá-lo como obrigação; dava busca aos textos de lei, marcava-os, copiava-os, carregava os livros (ASSIS, 2012, p. 678).

Os dois exemplos literários de Lourenço Leal e de Machado de Assis, em *Um Homem*

Gasto e em *Píladas e Orestes*, respectivamente, dialogam diretamente com a perspectiva médica proposta por Francisco Ferraz de Macedo em sua tese: *Da prostituição em geral e em particular em relação à cidade do Rio de Janeiro, profilaxia da sífilis*, de 1872. As três tentativas de descrição desse sujeito diferente do homem centralizado, moderno é justamente o que Foucault (1979), procurou desfazer sobre a tentativa de se denominar homossexual, enquanto personagem no século XIX, com sua morfologia específica. Ainda coadunando com estas perspectivas, Costa (1992) ensina que ao:

Interpretar a ideia de homossexualidade como uma essência, uma estrutura ou denominador sexual comum a todos os homens com tendências homoeróticas é incorrer num grande erro etnocêntrico. [...] O termo homoerotismo exclui toda e qualquer alusão à doença, desvio, anormalidade, perversão; nega a ideia de que existe algo como uma substância homossexual orgânica ou psíquica comum a todos os homens com tendência homoerótica. [...] O termo não possui a forma substantiva que indica identidade, como no caso do homossexualismo de onde derivou o substantivo homossexual. [...] Quando emprego a palavra homoerotismo refiro-me meramente à possibilidade que tem certos sujeitos de sentir diversos tipos de atração erótica ou de se relacionar fisicamente de diversas maneiras com outros do mesmo sexo biológico (COSTA, 1992, p. 21-23).

Vale ressaltar que estas descrições compõem, ou se dão, em uma época repressora em termos de sexualidade. Segundo Foucault, a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade. Para ele, a repressão funcionava como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.

Foucault disserta que a Era Vitoriana inicia essa política de repressão quando:

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais restrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discríção: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais (FOUCAULT, 1979, p 9).

Mas, segundo Foucault,

Em compensação, no nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. Não penso tanto, aqui, na multiplicação provável dos discursos “ilícitos”, discursos de infração que denominam o sexo cruamente por insulto ou zombaria aos novos pudores; o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contra-efeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente (FOUCAULT, 1979, p. 10).

Para Foucault, esse processo de repressão acontece com os sujeitos percebidos como homossexuais que serão silenciados na modernidade e essa inexistência, aparente, vai perdurar por toda década seguinte até os anos 60, quando começam as lutas de enfrentamento da ordem estabelecida. Para o historiador, é quando surgem as identidades da diversidade sexual a partir dos movimentos sociais, da luta por direitos básicos e principalmente uma mudança no registro cultural do que venha a ser uma pessoa homossexual. Assim cabe uma reflexão sobre a maneira correta de nos direcionarmos aos sujeitos da diversidade sexual não como um personagem único, mas sujeitos de direitos cabendo então uma mudança na forma de entender não o homossexual, mas a homossexualidade.

Assim, podemos dizer que antes do século XIX a homossexualidade existia, mas o/a homossexual não, embora ela tenha existido em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos, e tenha sido, sob diversas formas, aceita ou rejeitada, como parte dos costumes e dos hábitos sociais dessas sociedades, somente a partir do século XIX e nas sociedades industriais ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada (WEEKS, 2000).

Para Weeks (2000), a palavra “homossexual” é utilizada pela primeira vez na imprensa alemã em 1869 por Dr. Karoly Benkert, mas o uso deste termo para referenciar pessoas homoeroticamente inclinadas torna-se um erro pelo fato deste termo estar associado a um tempo em que a homossexualidade era entendida como algo da ordem patológico. Postura que difere muito do respeito às diversidades sexuais hoje em dia quando ser lésbica, gay, bissexual ou trans é uma questão de identidade e identificação. As Nações Unidas, através da Organização Mundial de Saúde, tendo entendimento de que a orientação sexual é uma questão de identidade, retira, em 1975, a homossexualidade do hall de doenças.

É um erro, portanto, utilizar o termo homossexual para fazer alusão ao fenômeno da homossexualidade assim como o da transexualidade.

O termo homoerotismo atende à complexidade da homossexualidade e nos ajuda a entender a dimensão da questão aqui em debate. “Homoerotismo é um termo usado para discutir o tema da homossexualidade de modo análogo, pois o rótulo de homossexualidade era largamente insuficiente para descrever a diversidade das experiências psíquicas dos sujeitos homoeroticamente inclinados, sendo uma noção mais flexível e descrevendo melhor a pluralidade das práticas ou desejos dos homens *same-sex-oriented*” (COSTA, 1992).

Para Costa (1992) o homem homossexual nada mais é que uma realidade linguística e não uma realidade natural, sendo uma forma de subjetividade que como qualquer

subjetividade pode ser historicamente circunscrita em seu modo de expressão e reconhecimento. O autor alega que a palavra homossexual está excessivamente comprometida com o contexto médico-legal, psiquiátrico, sexólogo e higienista de onde surgiu e que o homossexual é um personagem imaginário com a função de ser a antinorma do ideal de masculinidade requerida pela família burguesa oitocentista. Para ele, o homoerotismo transcende essa tentativa de dizer quem é ou quem não é homossexual.

Segundo Weeks (2000), a sexualidade é uma construção social, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo. Weeks alega ainda que o sentido e o peso que lhe atribuímos são modelados em situações sociais concretas e que isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade. Para o autor, a sexualidade precisa ser entendida como uma construção social e que este termo tem um tom áspero e mecânico, mas tudo o que ele basicamente pretende fazer é argumentar que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico.

Também é errado o uso do termo homoafeto para designar os afetos entre pessoas do mesmo sexo. Segundo Oliva (2003) os “homoafetos estão imbricados na amizade: amizade-paternidade, amizade-fraternidade, amizade-sociabilidade, amizade-narcisismo e amizade-erotismo” (OLIVA, 2003, p. 8). Homoafetos referem-se aos sentimentos que envolvem as relações entre pessoas do mesmo sexo biológico que pode ser entre pais e filhos, amigos, parentes, camaradagem esportiva, religiosa porque congrega relações de sociabilidade e fraternidade. Quando quisermos falar sobre a homossexualidade é preciso frisar no termo homoerotismo. O homoerotismo é um homoafeto, mas o homoafeto não é homoerotismo simplesmente.

Saindo do âmbito pessoal e direcionando nosso debate para as esferas sociais do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, podemos perceber que há uma diferença considerável entre o que venha a ser uma comunidade LGBT e o movimento LGBT.

Para Wyllys (2011) comunidade LGBT é aquela que existe na sua dispersão, constituída pela injúria coletiva ou individual e que compõe oficialmente 19 milhões de brasileiros. Para o deputado federal, essa comunidade conseguiu produzir uma cultura que tem uma inscrição na topografia das cidades, nas boates, nas saunas dos lugares de *pegação*, através da arte do transformismo, das *drag queens* tendo uma identidade coletiva, mas apesar de haver uma identidade coletiva, a comunidade LGBT não fez o salto para um grupo político

com um projeto comum.

Wyllys expressa a passagem da diferença entre a comunidade e o movimento LGBT da seguinte forma:

A comunidade LGBT introjetou a injúria, que é a base da sociedade heteronormativa. Essa homofobia, que é a base dessa sociedade heteronormativa, essa injúria homofóbica, ela é introjetada por nós, homossexuais. Nós temos homofobia internalizada e essa homofobia destrói a nossa relação de autoestima conosco. E quando a gente consegue fazer a passagem da vergonha de ser para o orgulho, a gente sai, a gente deixa de ser comunidade dispersa e aí a gente ingressa no movimento (WYLLYS, 2011, p. 25).

O movimento constituído, segundo Facchini (2005) tem nas siglas uma ligação com o conflito no interior do grupo demarcando, assim, a “comunidade”, tornando possível identificar as influências e posicionamentos políticos segundo os quais determinados atores falam e atuam. Facchini (2005) ensina que o Grupo de Conscientização e Emancipação das Minorias Sexuais (Corsa) foi pioneiro quando, a partir da segunda metade de 1997, deixa de utilizar a expressão “minorias sexuais” nas suas falas e documentos, substituindo-a pela expressão GLT (Gays, Lésbicas e Transgêneros) e depois GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros), para identificar o sujeito coletivo pelo qual o grupo fala.

Segundo a pesquisadora, o uso da sigla GLT (Gays, Lésbicas e Transgêneros) como contraposição a GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) revela outra faceta desses processos de reconstrução de termos utilizados para indicar o sujeito político do movimento, que volta a se manifestar com a adesão à sigla GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros). A percepção de que a sigla GLS é uma sigla do mercado e não do movimento vem também do grupo Corsa que alega que não há um movimento de negros e simpatizantes ou de sem-terra e simpatizantes.

O T se referia ao termo transgênero e tentava se sinalizar identidades travestis e transexuais, mas seu uso foi criticado por trans que se manifestaram contra a adoção do termo “transgênero”, argumentando que o termo não tinha significado no Brasil e que travestis e transexuais preferiam continuar sendo chamadas por esses mesmos termos.

Em 19 de novembro de 1998, numa reunião de organização da Parada¹⁰, é aprovado o uso sigla GLBT, como argumento de que se tratava de uma sigla inclusiva e adotada internacionalmente pelo movimento (FACCHINI, 2005). Foi a partir da realização da I Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para LGBT que o movimento

¹⁰ Segundo Jesus (2010, p. 56), em sua tese de doutorado na UNB, A Parada do Orgulho LGBT é um evento organizado pelo movimento social com a finalidade de tornar massiva a visibilidade da população LGBT. No Brasil, o caráter de carnavalização, em contraponto à intencionalidade política dos organizadores, é adotado como elemento de atração de participantes.

social LGBT brasileiro adota a letra L na frente do G dando à luta das mulheres lésbicas prioridade na referenciação e no debate.

Segundo Trevisan (2011) a década de 1990 assistiu a uma definitiva inserção de homossexuais no mercado, em todos os sentidos. O consumo *guei*, que continuou crescendo vertiginosamente, revelou aos olhos da sociedade a capacidade de consumir a partir de necessidades homossexuais. Trevisan destaca que

Nesse contexto em que se misturam militância e mercado, é natural que a tônica da luta pelos direitos homossexuais tenha passado de uma contestação social mais abrangente para uma busca de maior integração social, ampliando os limites do gueto. A ênfase de um “movimento de massa” orientou-se para outros parâmetros, envolvendo a mídia, que desempenhou a função de fazer chegar à massa. Foi assim que os anos 90 apresentaram várias inovações fundamentais no liberacionismo homossexual brasileiro. A primeira e mais importante foi um verdadeiro ovo de colombo conceitual, que permitiu uma guinada política inteligente e nova: a implantação do conceito de GLS – abreviação para Gays, Lésbicas e Simpatizantes. A genialidade dessa saída foi introduzir num contexto brasileiro a ideia americana de *gay friendly*, de modo simples e adequado ao nosso jeitinho. Ou seja, houve uma apropriação da popularíssima sigla que qualificava certos modelos de carro nas categorias GL (Gran Luxo) e GLS (Gran Luxo Super), bem ao gosto da população média e de teor profundamente contemporâneo – o que facilitou a disseminação e implantação do conceito. De quebra, essa sutil referência aos acessórios de luxo superimplicava uma irônica referência ao fato de se ter “algo mais” além do trivial “papai-mamãe”. No conceito GLS, o fundamental foi a introdução da ideia de simpatizante, muito adequado ao convívio pluralista das sociedades democráticas modernas, que tende a juntar num mesmo espaço físico ou ideológico pessoas antes excluídas da normalidade social. Um/a simpatizante pode tranquilamente frequentar um local GLS sem se sentir agredido/a, desde que também esteja disponível a aceitar as diferenças comportamentais presentes, em clima de mútua tolerância (TREVISAN, 2011, p. 376).

De acordo ainda com Trevisan, esse conceito permitiu certa flexibilização das fronteiras e, na menor das hipóteses, uma expansão do gueto. No limite, ele potencializou a ruptura do gueto homossexual, considerando que qualquer pessoa pode frequentá-lo sem apresentar carteirinha comportamental determinada, o que tende de diluir o gueto, que pode abranger uma boate e um bar GLS, mas também uma loja e até mesmo um festival de cinema.

O conceito GLS permitiu a democratização do território guei, atravessando barreiras e projetando homossexuais para espaços mais amplos, dentro da sociedade. Trata-se de uma ideia convenientemente cômoda que, por não abrir todo o jogo, sugere com sutileza, possibilidades mais amplas. Mas também é verdade que a sigla GLS embute uma faca de dois gumes: por permitir uma interpretação dúbia e induzir à invisibilidade, pode criar, como efeito colateral, novas frentes para o enrustimento tão caro ao lado ruim do jeitinho brasileiro. Quando havia oportunidade de ostentar a sigla, raros eram os GL (gays e lésbicas) visíveis. Por conveniência cultural, a maioria preferia relevar o S de simpatizante (TREVISAN, 2011).

Apesar de solapar o esforço de visibilidade tão caro aos grupos ativistas, o conceito GLS inaugurou uma fascinante margem de manobra que lhe prevê longa vida no conceituário brasileiro das novas culturas de resistência. A sigla GLS facilitou o terreno para uma outra novidade da década: a eclosão, em larga escala, de atividades culturais claramente ligadas à homossexualidade, mas de repercussão social para além das fronteiras da cena guei. O caso mais exemplar foi o Festival Mix Brasil da Diversidade Sexual (TREVISAN, 2011).

Para o escritor, nada disso teria sido possível sem que certos setores da sociedade se integrassem à recém-inaugurada postura de simpatizantes. Assim, os reflexos chegaram à própria universidade e áreas afins (tais como grupos de estudos e centros de pesquisa voltados à sexualidade, que se multiplicaram). Como resultado, começaram a ser produzidas, em número crescente, dissertações e pesquisas, direta ou indiretamente ligadas ao homoerotismo.

Seguindo a tendência geral dos anos 90, a estratégia liberacionista ampliou seu sentido, ultrapassando os padrões convencionais de militância, até o ponto de se confundirem os limites entre atividades lúdicas, comerciais e militantes. Mercado Mundo Mix, nas palavras de Trevisan (2011).

Tais fenômenos de diluição e retomada política criaram condições para o crescimento surpreendente da Parada GLBT (Gay, Lésbica, Bissexual e Transgênero) de São Paulo, outro evento de impacto no futuro da luta pelos direitos homossexuais no Brasil. Depois de reunir apenas 2000 pessoas em 1997 e 7000 em 1998, em junho de 1999 a 3ª Parada GLBT fez desfilar pelas avenidas centrais de São Paulo entre 20000 e 30000 pessoas – um fenômeno de massa inédito no país, acostumado a ter seus cidadãos/ãs homossexuais no anonimato. Numa grande diversidade de idades, gostos e estilos, as pessoas presentes pareciam ter perdido o medo de ocultar suas identidades. [...] Durante quatro horas, promoveu-se uma ampla visibilidade de massa, que tornou a Parada um evento político de maior importância, no contexto das lutas pelos direitos homossexuais no Brasil (TREVISAN, 2011).

Segundo Jesus (2012), atualmente, usamos LGBT como um acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, embora algumas pessoas utilizem a sigla GLBT, ou mesmo LGBTTT, incluindo as pessoas transgênero/*queer*.

No Chile, de acordo com Jesus, é comum se utilizar TLGB, em Portugal também se tem utilizado a sigla LGBTTQI, incluindo pessoas *queer* e intersexuais. Nos Estados Unidos se encontram referências a LGBTTTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexuais e Assexuados (JESUS, 2012, p. 17).

Há ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero. Para Jesus (2012) no Brasil ainda não há consenso quanto a como denominá-las e alguns utilizam o termo *queer*, outros a antiga denominação andrógino ou, ainda, tem os que reutilizam a palavra transgênero.

1.5 O estado da questão das travestilidades e transexualidades

Nosso objetivo nesta seção é apresentar o estado da arte sobre os temas travestis e transexuais, mas, diante do número excessivo de trabalhos acadêmicos que versam sobre esses temas, utilizamos alguns critérios. O primeiro critério foi privilegiar os primeiros estudos sobre travestis que nos permitem conhecer historicamente como esses sujeitos eram entendidos pela academia. Assim, os trabalhos etnocêntricos sobressaem porque são estruturados tendo como ponto de vista o próprio grupo pesquisado. Encontramos etnografias representativas porque são trabalhos que respeitam os sujeitos que investigam, além de serem estruturados em grandes centros urbanos do Brasil: Mott (1987, 1999) na Bahia, Silva (1993, 1996) no Rio de Janeiro, Kulick (1998, 2008) em Salvador/Bahia, Duque (2009) em Campinas, Peres (2005) em Londrina e Benedetti (2005) em Porto Alegre. Trabalhos que são contrapontos do estado atual das travestilidades e transexualidade fora dos dispositivos de sexualidade (BENTO, 2006) conforme tratam: Montreozol (2011), Andrade (2012) e Reidel (2013).

1.5.1 Travestilidades nos estudos etnográficos

Travestilidades são experiências de travestis (PELÚCIO, 2009) e como aponta Silva (1996) é um fenômeno recente datando da década de 60. Travestis são pessoas que se constituem através de processos de subjetivação que oscilam entre discursos e figurações normatizadores que tentam disciplinar seus corpos e regular seus prazeres (PERES, 1999). Isso só é possível porque há uma “ideia de bem-estar interno que prevalece sobre as torturas materiais e físicas sofridas” (ANDRADE, 2012, p. 94).

Para Andrade (2012), as travestis se definem como mulheres mesmo sabendo que faltou em seus corpos o elemento biológico (vagina) dispendo do elemento principal que é o espírito feminino que se sobrepõe a qualquer outro, inclusive ao corpo, à genitália e ao vestuário. Segundo Andrade,

Travesti se conecta a uma ideia de espírito ou personalidade, que seria essencialmente feminina. Neste caso, teríamos um espírito *ou uma personalidade no corpo errado*, e a travesti estaria neste *movimento de adequação entre mente e corpo* ou espírito e matéria. A ideia de essência, portanto, remete ao campo do universal e do transcendental; é algo que seria inato, que inverte a biologia através do sagrado. Temos, assim, uma releitura do determinismo biológico para além do corpo, mas mantendo a mesma lógica (ANDRADE, 2012, p. 95 *grifos nossos*).

Com esta estratégia discursiva, podemos entender que a construção de uma travesti nunca será da ordem da natureza, mas sim cultural porque a ordem natural é considerada anormal, patológica. Dessa forma, Andrade ensina que:

As travestilidades são ainda mais diversas, principalmente por não estarem restritas aos asfaltos e às aglomerações urbanas, podem ser frutos históricos destes, mas ampliaram os focos de origem. É possível encontrar travestis em todos os espaços, nos asfaltos, comércios, presídios, empresas públicas, escolas, faculdades, etc., dos grandes, médios e pequenos centros urbanos e rurais. E seus surgimentos nem sempre estão atrelados ao comércio do corpo (ANDRADE, 2012, p. 96 *grifos nossos*).

Na mesma linha, Pelúcio (2009) afirma que não é o sexo que determina o gênero, mas o contrário:

A forma como o gênero se materializa no corpo da travesti apresenta diversas variações, sendo influenciada por classe social, trabalho, localização geográfica, faixa etária, cultura familiar, independência financeira, escolaridade e outros. Estes componentes influenciam direta ou indiretamente na estética corporal e comportamental das travestis, sendo impossível determinar uma definição que possa contemplar todas as experiências travestis ou travestilidades (PELÚCIO, 2009, p.78).

Pelúcio (2009) denomina esses fenômenos de travestilidades como processo de construção de certo feminino, muitas vezes *glamourizado*, ligado historicamente à noite e às artes cênicas, mas que vem se constituindo de forma cada vez mais plural. No entanto, quando se fala de travestilidade nem sempre o glamour estará presente.

Atendendo às exigências do gênero acadêmico, nossa revisão bibliográfica nos levou às primeiras investigações sobre travesti no Brasil e esses trabalhos acadêmicos têm início com Luiz Mott, mais conhecido como o decano do movimento LGBT no país. Entre muitos trabalhos importantes, desenvolvidos pelo acadêmico e militante do Grupo Gay da Bahia (GGB), está a construção de estatísticas de violência a partir de uma metodologia hemerográfica, ou seja, com base em notícias de jornais e revistas.

O primeiro trabalho sobre travesti no Brasil não foi o do pesquisador sueco Don Kulick. De acordo com Mott (1999), Don Kulick menosprezou injustamente os intelectuais brasileiros autores de estudos e artigos sobre travestis. Para Mott, o pesquisador sueco omite, desqualifica e faz críticas injustas à produção intelectual sobre travestis, embora utilize algumas dessas pesquisas em seu trabalho sem citar as fontes.

A seguir, apresentaremos sete trabalhos etnográficos sobre travestis, a saber: 1) *Gilete na Carne: Etnografia das automutilações dos travestis da Bahia* (1987) de Luiz Mott e Aroldo Assunção; 2) *Travesti: reinvenção do feminino* (1993) de Hélio Silva; 3) *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil* (1998) de Don Kulick; 4) *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis* (2005) de Marcos Benedetti; 5) *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania* (2005) de William Peres; 6) *Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS* (2007) de Larissa Pelúcio; e 7) *Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência* (2009) de Tiago Duque.

1.5.1.1. A etnografia de Luiz Mott e Aroldo Assunção na Bahia

Mott e Assunção (1987) em *Gilete na Carne: etnografia das automutilações dos travestis da Bahia* investigam porque travestis se cortam e tentam interpretar esse comportamento sócio-cultural inédito em termos acadêmicos. Segundo os pesquisadores, travestis pobres, que vivem da prostituição, representam as minorias mais estigmatizadas e desconhecidas de nossa sociedade. No caso delas, as “automutilações são provocadas não por razões decorativas ou rituais, mas como recurso autodefensivo em consequência de situações críticas” (MOTT e ASSUNÇÃO, 1987, p. 42).

Para os pesquisadores a automutilação é um traço cultural do estilo de vida “dos”¹¹ travestis de pista, ou seja, “daqueles” que fazem da prostituição seu ganha pão. Cortam-se com gilete os braços, pernas, pescoço e o pulso para não serem presas e irem para o hospital para depois serem liberadas. Quando percebem que vão ser “maltrados” pela polícia temem e param as agressões.

A pesquisa discute que era comum que determinado delegado resolvesse, arbitrariamente, e ao arpejo da lei, enquadrar o *trottoir*¹² “dos” travestis com base no artigo 214 do Código Penal que fala sobre o atentado violento ao pudor ou ao artigo 233 sobre ultraje público ao pudor. No entanto, os pesquisadores argumentam que essas arbitrariedades policiais contra “os” travestis sob alegação de imoralidade não passava de “um resquício rançoso, intolerável e intolerante das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, de

¹¹ Mott e Assunção utilizam o artigo definido masculino para se referenciar às travestis. O mesmo ocorre no trabalho de Silva (1993, 1996). Esses pesquisadores escrevem num tempo em que as discussões em torno do respeito à identidade de gênero ainda não eram pautadas. Hoje é inadmissível que se referencie travestis e mulheres transexuais com artigos no masculino.

¹² Prostituição.

1707, que determinavam que um homem que se vestisse de mulher pagaria 100 cruzados e seria degredado para fora do Arcebispado arbitrariamente” (MOTT e ASSUNÇÃO, 1987, p. 53). Os pesquisadores se indignam com essa postura da polícia já que a intolerância só acontece com travestis noturnos o que não acontece no carnaval baiano onde travestis são aplaudidas freneticamente quando colocam seus seios siliconados à mostra no topo dos trios elétricos.

Voltando à rotina de mutilação, segundo os pesquisadores, o aprisionamento de travestis se dá porque há reclamações de moradores da área de prostituição ou quando das reclamações de clientes que dizem terem sido roubados ou agredidos por travestis. A automutilação se dá quando um camburão se aproxima ou:

Na delegacia onde travestis são obrigadas a se despir, permanecendo apenas de tanga ou calcinha. Os que têm peitos desenvolvidos, às custas de hormônios ou silicone, ficam com os seios à mostra. No momento quando vão ser metidos no xilindró que muitas vezes ocorre a sangria. Num momento de descuido dos policiais, em frente à mesa do delegado ou do escrivão, a "bicha", fingindo arrumar o cabelo ou simulando uma dor de cabeça súbita, tira do cabelo ou da peruca uma lâmina escondida e se corta (MOTT e ASSUNÇÃO, 1987, p. 46).

De acordo com os pesquisadores travestis geralmente usavam giletes e lâminas de barbear guardados dentro da bolsa, no sapato ou nas pregas das roupas, na cabeleira ou dentro da boca (debaixo da língua ou no céu da boca), assim como grampos e fivela de cabelo, cacos de vidro (de perfume) e espelhos, que eram usados para se cortarem. Outro foco de trabalho discutido pelos pesquisadores refere-se ao fato de que boa parte das travestis de pista além de muita bebida, consomem algum tipo de tóxico, maconha em sua maioria, assim como praticam contravenção, chantagens, assaltos, latrocínios, assassinatos etc. Assim, é preciso, como abordam os autores da pesquisa, sermos solidários com esta minoria denunciando essas atrocidades na esperança de um futuro não muito distante, que a expressão sexual andrógina não mais implique tanta miséria, dor e morte.

1.5.1.2. A etnografia de Hélio Silva na Lapa - Rio de Janeiro

O trabalho mais emblemático acerca das travestilidades é a etnografia que Hélio Silva publicou em 1993 intitulada *Travesti: reinvenção do feminino*. No entanto, para conhecermos suas discussões, vamos utilizar o trabalho do pesquisador que foi publicado em 1996, na forma de livro, onde ele apresenta pequenas histórias de certas cariocas, nativas ou adotivas,

para levar ao leigo, propriedades e características do universo das travestis que se prostituem nas ruas do Rio de Janeiro.

Silva não se ocupa de forma alguma da travesti carnavalesca porque evita o “descritivismo produtor de fetiches, cacoetes etnográficos produtores do exótico e ou folclorizante, preferindo narrativas movidas por personagens, sujeitos sociais em pleno estado dialógico e interativo” (SILVA, 1996, p.23).

Para Silva (1996), o fenômeno da travestilidade é recente datando da década de 60 quando se tornou a travesti pública, se distinguindo da travesti de carnaval porque “o que mais chama atenção entre as travestis, quando se conquista sua intimidade e confiança, é um sentimento de realização pessoal e de integridade pela fidelidade ao papel

Segundo Silva, travestis abdicam de perseguir a masculinidade para se entregarem coletivamente ao projeto oposto e se transformam em tipos especiais que, ao explodirem a exclusividade da tripartição claustro-lar-bordel, estilham-se na prática social em infinitas possibilidades limitadas apenas pelo poder relativo dos opositores ao projeto. Segundo o autor, a experiência de produção de tipos femininos acentuadamente heterogêneos é o que abre as portas do carnaval, dos *dancings* com shows de transformismo, dos quartos das travestis solitários e muitas outras portas das quais saem eufóricas travestis para assumirem vários lugares no espaço público.

A etnografia escrita por Silva revela as inversões praticadas pela travesti sendo a menos flexível aquela localizada na garganta em que com maior ou menor esforço, todos os traços naturais terminam por dobrar-se à sistemática de inversão. As cordas vocais resistem. Mas em geral tapeiam nuns falsetes que os tornam monossilábicos nas conversas e dubladores em música.

Silva conheceu muitas travestis obcecadas pela operação transexual, como o ofício final de consagração. Para ele, algumas seriam capazes de realizá-la se dispusessem de dinheiro para tal enquanto outras, talvez recuassem ante uma oportunidade concreta já que “uma coisa é viver femininamente a fantasia da completude, outra é submeter-se a uma operação que retira, paradoxalmente, algo que integra sua realização enquanto mulher” (SILVA, 1996, p. 63).

Para Silva, ao mesmo tempo que a travesti tenha aliados e auxiliares, entre médicos, cirurgiões, farmacêuticos, aplicadores de silicone, depiladores, familiares, patrões, equipes de várias ONGs em várias cidades do Brasil, advogados, feministas, empresários ligados ao

ramo da hotelaria, saunas, boates, *dancings*, cabarés e pensões, ela também conta com os debochados.

Aqueles que, por mais neutros e circunspectos, quando o assunto é travesti, exibem displicentes uma cara irônica. Exibição inconscientemente condicionada pelo que sempre foi visto como caricatura, vivido com ridículo e considerado como inconseqüência. E, no entanto, que suscita tal gaiatice, esse mesmo assunto evoca a tragédia dos assassinatos, espancamentos e expulsões (SILVA, 1996, p. 65).

Silva alega que travestis também atraem amantes voluptuosos que, segundo vários depoimentos de travestis-prostitutas, são surpreendentes na cama afirmando que o jogo complexo que essas duas propriedades – ridículo e elementaridade – desencadeiam deixa os bem-pensantes em uma situação desconfortável porque os devolve para um limbo escorregadio de onde escoam os caudais do desejo, do “tesão”, das primeiras opções, das primárias flexões e das reflexões fundamentais.

O etnógrafo conclui que a travesti brinca gratuitamente com o essencial, confundindo o elementar com a própria natureza das coisas e justamente por isso, suscita tanta raiva e tanta admiração revelando “em estado cru a gestação do desejo, logo do eu, propõe a possibilidade de uma liberdade tão extrema que se torna incompreensível a nossa servil virilidade” (SILVA, 1996, p. 68).

1.5.1.3. A polêmica etnografia de Don Kulick na cidade de São Salvador – Bahia

Segundo Kulick (2008), travestis são aquelas pessoas que adotam um nome feminino e gradualmente modificam o modo de se vestir e a aparência, ficando cada vez mais parecidas com a das mulheres. Costumam usar shortinho curto e camisetas frouxas que elas amarram, fazendo um nó acima do umbigo. Deixam crescer o cabelo e as unhas e passam a usar batom e maquiagem, além de depilar as pernas e as sobrancelhas. Ele afirma que:

As travestis passam de uma fase de androginia noturna e furtiva para uma fase cada vez mais explicitamente feminina, e daí para a ingestão de hormônios que produzirão seios e formas arredondadas, até finalmente a aplicação de silicone que lhes garantirá definitivamente bundas salientes e outras características corporais femininas (KULICK, 2008, p. 111).

De acordo com Kulick, a prostituição travesti não é apenas uma fonte de renda, mas também uma fonte de experiências prazerosas e recompensadoras já que elas costumam se divertir mutuamente relatando de modo vívido e exuberante os encontros sexuais que tiveram com os homens durante o trabalho. Para Kulick, ao invés de considerar a prostituição como uma forma degradante de exploração sexual, as travestis a vêem como um trabalho assim

como qualquer outro e que lhes garante acesso a muito mais dinheiro do que seriam capazes de ganhar em outros empregos assalariados.

As travestis podem fazer os programas dentro de automóveis, ou em vielas, em recantos isolados da praia, em quartos de hotel, no cinema pornô entre as poltronas, em banheiros públicos ou em seus próprios quartos de moradia. Aquelas mais empreendedoras chegam a cruzar o Atlântico com o intuito de passar alguns meses ou anos na Itália prostituindo-se nas ruas de Roma ou Milão e economizando dinheiro para garantir (a si mesmas e a suas mães) segurança no futuro, quando forem velhas (KULICK, 2008, p. 150).

Como afirma o pesquisador, a prostituição é a única esfera da sociedade brasileira onde as travestis podem ser admiradas e reconhecidas, pois a atividade faz com que elas se sintam atraentes já que é o único contexto em que elas podem desenvolver auto-estima, autoconfiança, valor pessoal, além de se sentirem como objeto de verdadeiro e intenso desejo mesmo sabendo que a “prostituição de rua é considerada uma das ocupações menos valorizadas que um indivíduo pode exercer” (KULICK, 2008, p. 151).

Kulick diz que mesmo vestidas de homem, elas não são homens de fato e elas não se consideram homens, e reafirmam para si mesmas constantemente a ideia de que são homossexuais, isto é, “viados”, “bichas”.

O núcleo duro da subjetividade é de fato sentirem atração física e sexual por homens. Tal atração é mencionada por todas as travestis como a principal força motivadora, desde o início, quando estavam começando a perceber que eram “diferentes” dos outros meninos (KULICK, 2008, p. 230).

Kulick afirma que as travestis não estão lutando para conquistar a condição de mulher, já que sua luta é pela homossexualidade que elas não são apenas homossexuais e sim os únicos homossexuais realmente “assumidos” no Brasil. Para o pesquisador, a subjetividade travesti não é a subjetividade de mulher nem a subjetividade de homem, é a subjetividade de um efeminado de sexo masculino, um homossexual, proclamando abertamente a homossexualidade e que apesar da grande rejeição, das humilhações cotidianas e da ameaça constante de violência que resultam da explicitação, as travestis não esmorecem, não fogem, não se escondem.

Kulick ensina que travestis precisam estar preparadas para enfrentar comentários desairosos que partem tanto de homens quanto de mulheres, assim como as tentativas de agressão física a qualquer momento, podendo tornar-se alvo de agressão verbal, e/ou violência física por parte daqueles que se sentem ofendidos pela simples presença de travestis nesse espaço.

Uma travesti andando pelas ruas da cidade durante o dia certamente chama a atenção. E elas não são objeto apenas de olhar crítico. Muito pelo contrário, uma coisa que sempre me impressionou quando eu saía à rua, de dia, ao lado de travestis,

era a verdadeira corrente de olhares libidinosos lançados para elas sem nenhuma vergonha por muitos homens, das mais diferentes idades (KULICK, 2008, p. 47).

Para Kulick, à noite os perigos são maiores já que travestis precisam atrair os clientes nas esquinas de ruas e avenidas, se expondo publicamente de uma forma que, não fosse a situação, elas teriam preferido evitar. Essa exposição, segundo o teórico, coloca as travestis em posição vulnerável, alvo fácil do assédio de policiais, motoristas, transeuntes, gente que passa em automóveis e ônibus.

A violência vem na forma de agressão verbal, mas não são raros os casos em que gangues de jovens espancam travestis, [...] de carro lançam pedras e garrafas, [ou] disparam armas de fogo contra. [...] Normalmente as pessoas que cometem esses crimes não são identificadas nem detidas. E quando o são, recebem penas leves da justiça. [...] Policiais são uma das principais fontes de violência contra travestis (KULICK, 2008, p. 47-48).

Para Kulick, a violência contra travestis continua tão comum e generalizada pelo país afora que recebe registro ocasional da imprensa, principalmente, quando reportagens pintam a mesma imagem das travestis como pessoas pervertidas, armadas, viciadas em drogas, marginais que transmitem AIDS e atraem homens inocentes, colocando-os em situações perigosas para então assaltá-los. Enfim, como pessoas que perturbam a ordem pública, espalhando o caos. Para Kulick, as páginas policiais constituem uma seção ou editoria em quase todos os jornais brasileiros e se uma travesti não é famosa como Roberta Close que aparece no jornal, é certo que será nas páginas policiais, onde vai figurar ou com perigoso marginal ou como um cadáver, geralmente fotografado em poses abomináveis.

1.5.1.4. A etnografia de Benedetti em Porto Alegre

Benedetti (2005) ensina que as travestis fazem modificações nas formas do corpo visando deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres, usam cotidianamente vestimenta das pessoas pertencentes ao gênero feminino sem, no entanto, desejar explicitamente recorrer à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina. Para o teórico, mesmo sofrendo todo tipo de violência, a travesti não abre mão de sua identidade de gênero: “é no corpo que as travestis localizam os principais símbolos do masculino e do feminino; e investem conhecimento, tempo e dinheiro para que possam ostentar, sentir e exibir um corpo diferente, um novo corpo” (BENEDETTI, 2005, p. 53).

Segundo Benedetti (2005) o corpo é o espaço onde está a cultura, onde se situam os principais esquemas de percepção e apreciação do mundo, formados a partir das estruturas fundamentais de cada grupo, como as oposições entre alto-baixo, masculino-feminino, forte-

fraco. Os principais processos criados e experimentados pelas travestis para levar a cabo o projeto de ser feminina são muitas vezes vivenciadas de diferentes formas. As mãos e a cabeça são as primeiras partes do corpo a serem "feitas", talvez por ser um processo mais fácil, menos invasivo se comparado ao uso de hormônios e às aplicações de silicone.

O esmalte colorido ainda é um produto fortemente associado às "mulheres" em nossa sociedade. As travestis preferem unhas compridas e pontiagudas. Da mesma forma, toda a maquiagem para o rosto – boca, pômulos, pálpebras, olhos e toda a tez – começa a ser utilizada. A base e o pó compacto constituem importantes instrumentos na construção corporal das travestis. O batom é normalmente um dos primeiros produtos de maquiagem experimentados na trajetória do processo de transformação do gênero pelas travestis. A boca vermelha é considerada pelas travestis uma insígnia por excelência do feminino. Os pelos são considerados um obstáculo constante na fabricação-construção do corpo travesti. As travestis lutam cotidianamente contra a proliferação dos pelos no corpo, especialmente os da barba (signo mais forte do masculino). As que tomam hormônios, em geral, têm poucos pelos no corpo e, por isto, resolvem não se depilar ou simplesmente descolorir os pelos. Os cabelos devem ser longos e bem cuidados, sempre com cortes femininos (BENEDETTI, 2005, p. 53).

A voz, para Benedetti, é outra característica que acusa a condição biológica das travesti. Em muitas situações é a voz que denuncia a travesti, prejudicando determinada performance. A transformação da fala é feita forçando-se diariamente a voz, de forma que as palavras e os fonemas sejam pronunciados num tom mais agudo, normalmente em falsete.

A vestimenta, para Benedetti, constitui uma eficiente forma de comunicação. Determinada combinação de peças, com cortes, tecidos e cores específicos, transmite símbolos que informam aspectos essenciais daquela pessoa e situação. Muitas, na infância, se vestiam com as roupas da mãe ou da irmã mais velha. Os vestidos de festa ou de desfile, bem como as peles, podem ser exibidos perante as outras travestis como um instrumento de prestígio, como um sinal diferenciador que confere à dona mais respeito e poder no universo travesti.

Segundo Benedetti, uma das primeiras resoluções importantes na vida de uma travesti é iniciar o uso de hormônios. Recebem de amigas mais experientes e da observação dos efeitos, desejados e indesejados, no corpo. Uma parte das travestis duplica ou mesmo triplica as doses com a esperança de que as mudanças se façam notar mais velozmente e o uso de hormônios pode viciar. Para o teórico, o viciar não é percebido de uma forma negativa; é, ao contrário, encarado como algo positivo, uma vez que se trata de uma maneira de atestar aqueles atributos femininos que estão sendo construídos e afirmados.

Os efeitos colaterais: inchaço das pernas e pés; retenção de água pelo organismo; diminuição do apetite sexual e da possibilidade de ereção; aumento do apetite; propensão a varizes; preguiça; apatia; pouca disposição física. Ficam mais irritadas, atacadas, enjoadas, além de afinar o sangue. O hormônio goza de um status privilegiado: seu consumo parece ser o elemento simbólico que determina o ingresso

nessa identidade social em fabricação, nessa moldura social possível. As travestis somente reconhecem outras travestis nas pessoas que fazem ou fizeram uso dessas substâncias. O hormônio parece ser um instrumento ritual de passagem, porque é junto com os seios e as formas arredondadas do novo corpo que a travesti (re) nasce para o mundo. Muitas têm marcas de violência e mesmo de automutilação no corpo. Mais comum entre as travestis com mais idade, que viveram "outras" épocas (BENEDETTI, 2005, p. 80).

Uma vez constituída sua identidade de gênero, travestis, por não serem acolhidas no mercado de trabalho formal, em sua maioria, tem na prostituição a única fonte de renda.

1.5.1.5. A etnografia de William Peres em Londrina

Peres (2005) estudou a realidade de vida das travestis de Londrina no Paraná. Suas primeiras impressões mostram uma realidade aparente de alegria, beleza e glamour e na medida em que se aproximou de suas vidas, através da construção de vínculos de confiança, amizade e respeito, entrou no universo de suas intimidades e se percebeu que a vida dessas pessoas não se pautava apenas pelo glamour. Para o pesquisador, por trás das primeiras impressões, se mostra um universo complexo que traz modos de estigmatização carregados de preconceitos e intolerâncias, vividos nas mais diversas relações que as travestis estabelecem com as pessoas, com o mundo e consigo mesmas.

Suas falas nos trouxeram relatos que mostraram a experiência concreta da discriminação e do preconceito, que devido à intensidade que era imposta pelas instituições disciplinares (igreja, família, estado, hospitais) levavam as mesmas a se sentirem destituídas de direitos e acesso a bens e serviços, evidenciando a destruição da auto-estima e a crença na cidadania como algo de segunda categoria (PERES, 2005, p. 56).

De acordo com Peres, essas situações nos levam a problematizar a respeito do massacre da singularidade e da total indiferença para com as diferenças em nossa sociedade, que rouba o direito das pessoas em poderem expressar seus desejos e direitos, tendo muitas vezes de viver de aparências, compondo uma imagem externa visualizada como normal, e um mundo interno de horrores, culpabilizações e sofrimentos.

Assim, de acordo ainda com Peres, somos levados a priorizar como objeto de estudo, uma cartografia que possa mapear os processos de estigmatização vividos por essa comunidade e como respondem aos mesmos, mas também, de problematizar as estratégias que são forjadas pelas ações sociais, políticas e culturais que possam promover a construção de suas cidadanias, considerando a militância e engajamento de suas lideranças.

O pesquisador afirma que as cartografias existenciais foram mostrando nuances pouco percebidas a olho nu, trazendo dados a respeito da organização dos desejos das travestis, que

fizeram escolhas diferentes daquelas propostas pelas normas e instituições disciplinares, construindo outros corpos, outras posições de gêneros e outros modos de buscar a felicidade.

Assim, de acordo com o teórico, as cartografias existenciais em momento algum se propõem a estabelecer generalizações, mas marcam campos de possíveis em que se efetuam os modos de existências ajudando-nos a perceber que as cartografias falam por elas mesmas mostrando que a cultura participa da constituição da subjetividade e a subjetividade está presente como componente da cultura.

1.5.1.6. Travestis na etnografia de Pelúcio

Nem travesti, nem transexual! Uma mulher. Assim se identifica uma interlocutora ao estudarmos a etnografia de Pelúcio (2007). Essa frase faz parte do corpus de análise da pesquisadora e se refere à percepção de uma travesti que por mais que lhe dissessem que usar silicone para arredondar suas formas ou ingerir hormônios femininos, para ela acima dessas advertências estava o desejo de se ver e ser vista como uma mulher. Essa dimensão interna, segundo Pelúcio, aparece na fala de muitas travestis.

Uma interioridade que precisa ser externalizada na materialidade do corpo. [...] Que faz do corpo sexuado o locus da produção de uma identidade que, mesmo fluída, se alicerça num sistema simbólico no qual as representações de gênero, sexualidade e corporalidade são categorias estruturadas e mutuamente referentes (PELÚCIO, 2007, p. 273).

Pelúcio afirma que ser travesti não é uma aventura, algo efêmero, mas uma transformação que passa por um profundo processo “onde a subjetividade e a corporalidade encontram na sexualidade seu amálgama” (PELÚCIO, 2007, p. 276). Para a pesquisadora, ingerir hormônios femininos é a forma de entrada no mundo da travestilidade:

As dores desses processos são compartilhadas, são dores públicas, que anunciam a iniciação da novata e há a expectativa de que ela passe por isso para se tornar travesti, e não mais o “viadinho”, o “gayzinho”. Quanto mais a travesti conhecer na carne, os efeitos dessa adesão, mas os terá na alma (PELÚCIO, 2007, p. 280).

Para o pesquisador, o primeiro passo rumo à pessoa travesti vem com a saída de casa fugindo ou sendo expulsa porque a casa paterna/materna se coloca como um espaço de constrangimento para a transformação.

Pelúcio entende que a materialização desse feminino tem, na rua e na prostituição, seu primeiro espaço de referência e possibilidades em que o corpo “de homem” vão sendo inscritas “coisas de mulher”, a partir de uma cuidadosa observação do feminino: bocas, olhares, movimento das mãos, jogo de cabelos, caminhadas sobre saltos.

1.5.1.7. Travestis adolescentes na etnografia de Duque

Duque (2009) investigou travestis adolescentes e percebeu que o termo “travesti” representa uma categoria frágil porque tenta enquadrar políticas de identidade e categorias que são sempre limitadoras. Para ele, adolescentes travestis fazem parte de uma nova geração de travestis que não estão ligadas exclusivamente à pista (prostituição) e sabem, ou procuram saber, onde se pode ir montada ou desmontada, sem perder a sua identidade de travesti.

Para Duque, essa estratégia mostra o potencial de resistências e de controle que essas adolescentes possuem que mostra mudança nos referenciais que estas adolescentes encontram, em nossos dias, em contraste com o repertório mais restrito do de gerações anteriores. As adolescentes travestis, segundo Duque, flexibilizam o ideal de estar como mulher 24 horas por dia, a grande novidade é que “além de saber que o mercado do sexo não é o paraíso, é onde a cultura travesti se desenvolve plenamente com os contornos que hoje conhecemos” (DUQUE, 2009, p. 149).

A pista atrai, segundo Duque, porque é onde se floresce e se é admirada já que na família e na escola se impõem a heteronormatividade e a obrigação de seguir uma relação causal e linear que leva o sexo biológico ao gênero e daí às práticas sexuais.

Para Duque, as travestis perseguem os processos de construção do feminino, mas na criação desse feminino travesti revela-se uma intersecção em que o gênero é apenas o principal meio de superar ou transmutar outras categorias como a negritude e a origem socioeconômica. O padrão ideal de beleza travesti segue o padrão hegemônico disseminado pela mídia: branco, rico e sexualizado.

Isso se dá, de acordo com ele, através da escolha do nome, dos cuidados com a maquiagem, nas fotos que postam, no branqueamento e na busca pela ascensão social por meio estético-comportamentais. Para Duque, essas identificações são menos escolhas conscientes do que posicionamentos contextuais em que se articulam interesses de cada um diante de normas e convenções sociais.

Na leitura desses estudos sobre as travestilidades se nos revela interessante pensar no termo utilizado por Bento (2012) para dar conta dessa multiplicidade de “vivências trans”. Cada uma vai se constituir de acordo com o universo ao seu redor. Ser travesti ou transexual, no caso das mulheres travestis e transexuais, está mais relacionado à percepção pessoal e ao cotidiano delas. Transexuais são travestis. Travestis são transexuais. Alguns se vêem como transgêneros, outras abominam esse termo alegando não transitarem e sim permanecerem

sobre uma identidade, a da mulher. Nosso trabalho tenta dissociar esses dois termos já que, na escola, durante a educação básica, nem todos os alunos possuem maturidade para decidir de que identidade trans pertence. Essa identificação vai se dá na socialização.

Para Andrade (2012), nem todas as travestis brasileiras surgem e convivem nos grandes centros urbanos do país, tampouco dispõem do mesmo aparato tecnológico existente nos centros para a mudança do corpo:

As travestis [...] se autoconstróem em outros contextos, em cidades de pequeno e médio porte e zona rural. Locais estes em que, mesmo onde há pontos de prostituição [...] as jovens travestis se negam a comercializar seus corpos. Distantes desses espaços, a escola e/ou o trabalho passam a ser os lugares onde elas se socializam com as pessoas de sua comunidade, mesmo tendo de enfrentar algumas dificuldades (ANDRADE, 2012, p. 91).

Concordamos com Peres (2005) quando afirma que a escolha pela construção de etnografias mostra que em nenhum momento tem a pretensão de formular verdades absolutas ou de construir universos que se coloquem como modelos para orientar possíveis análises servindo para afirmar a dimensão do múltiplo, a existência de multiplicidades que dialogam o tempo todo entre si, expressando que os modos de vida são atravessados pela diversidade cultural que participam da formação do desejo e da subjetividade. Essa presença de travestis em todas as cidades e a busca pela socialização, principalmente nos ambientes escolares e no mundo do trabalho, nos leva a pensar os sujeitos travestis como pertencentes ao que Bento (2006) denomina vivências para além do dispositivo de transexualidade e que vamos abordar em seguida.

1.5.2 Transexualidades: questões atuais

Segundo Jesus (2012) o que determina a condição transexual é como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico. Para a teórica, muitas pessoas que hoje se consideram travestis seriam, em teoria, transexuais porque adotam nome, aparência e comportamentos do gênero pelo qual se identificam.

Benedetti (2005), ao discutir esse fenômeno, utiliza a expressão *universo trans* em razão de sua propriedade de ampliar o leque de definições possíveis no que se refere às possibilidades de transformações do gênero e “essa denominação pretende abranger todas as personificações de gênero polivalente, modificado ou transformado, não somente aquelas das travestis” (BENEDETTI, 2005, p.17).

Segundo Jesus, uma parte das pessoas transexuais reconhece essa condição desde pequenas, outras tardiamente, pelas mais diferentes razões, em especial as sociais, como a repressão. Para a pesquisadora, a definição mais simples e completa das pessoas transexuais informa que:

Mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres. Homens transexuais adotam nome, aparência e comportamentos masculinos, querem e precisam ser tratados como quaisquer outros homens. [...] Uma pessoa transexual pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivo-sexualmente, portanto, mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros, homens transexuais que se atraem por mulheres também; já mulheres transexuais que se atraem por outras mulheres são homossexuais (JESUS, 2012, p.8).

Segundo ainda Jesus, os avanços médicos permitiram que mulheres e homens transexuais pudessem adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens genéticos/biológicos porque sentem que seus corpos não estão adequados à forma como pensam e se sentem, e querem corrigir isso adequando seu corpo ao seu estado psíquico. Isso pode se dar, de acordo com Jesus, de várias formas, desde tratamentos hormonais até procedimentos cirúrgicos sendo imprescindível para a pessoa transexual viver integralmente como ela é por dentro, seja na aceitação social e profissional, do nome pelo qual ela se identifica, ou no uso do banheiro correspondente à sua identidade, entre outros aspectos.

Segundo Miskolci (2012) nós, profissionais da educação, costumamos testemunhar que são os meninos femininos, as meninas masculinas, as pessoas andróginas ou os que adotam um gênero distinto do esperado socialmente que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar. Miskolci destaca que:

A sociedade incentiva essa forma “comportada”, no fundo, reprimida e conformista, de lidar com o desejo, inclusive por meio da forma como persegue e maltrata aqueles que são cotidianamente humilhados sendo xingados de afeminados, bichas, “viados”, termos que lembram o sentido original de *queer*¹³ na língua inglesa (MISKOLCI, 2012, p. 32).

Muito ainda há de ser enfrentado para se chegar a um mínimo de dignidade e respeito à identidade de gênero das pessoas transexuais e de travestis, para além dos estereótipos.

Quando, no âmbito da escola, ousarmos pensar transexualidades, devemos necessariamente falar de todas as identidades que transitam entre os gêneros estabelecidos e também daquelas identidades que não estão presas à fixidez masculino/feminino. Falamos, então, de sujeitos em eterna construção que não vê nenhum problema em se apresentar como marcas da mulher ou do homem independente de genitália, vestes ou marcas impostas aos

¹³ Miskolci ensina que queer é um xingamento, um palavrão, uma injúria em inglês tendo no português uma impressão de algo inteiramente respeitável, [mas é uma] reação e resistência. (MISKOLCI, 2012, p. 24)

sexos socialmente. E essa postura se estrutura, primordialmente, a partir dos estudos de Bento (2006) sobre sujeitos transexuais fora do dispositivo de transexualidade.

Em sua tese intitulada: *Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*, Bento (2006) afirma que não existe um sujeito “transexual oficial”, também chamado “transexual de verdade”. Isso significa que é problemático entender o/a transexual como uma identidade universal fixa com origem e características comuns. Durante a investigação, ela percebeu que nem todos/as os/as transexuais desejam realizar a cirurgia de adequação. Também percebeu que “transexuais encontram respostas para os conflitos entre corpo, subjetividade, gênero e sexualidade de formas diversas e divergentes das respostas universalizadas nos documentos oficiais formulados pelo saber médico.

Quais seriam essas respostas universalizantes e que documentos oficiais produzidos por médicos seriam esses? Segundo Bento,

O saber médico, ao dizer “transexual”, está citando uma concepção muito específica do que seja um/a transexual. Esse saber médico apaga a legitimidade da pluralidade, uma vez que põe em funcionamento um conjunto de regras consubstanciado nos protocolos, que visa a encontrar o/a “verdadeiro/a transexual”. O ato de nomear o sujeito transexual implica pressuposições e suposições sobre os atos apropriados e os não-apropriados que os/as transexuais devem atualizar em suas práticas (BENTO, 2006, p. 46-47).

Dessa forma, o controle sobre os corpos transexuais se dá mediante um saber específico que está para além do desejo de controlar as performances. Bento insiste na necessidade de se desconstruir o transexual universal, tanto em sua vertente psicanalista, quanto na biologicista, respectivamente “transexual stolleriano” e “transexual benjaminiano”.

Ela estudou esses dois principais teóricos que tentaram explicar a origem da transexualidade. O primeiro, Robert Stoller, em *A Experiência Transexual* (1975), faz uma leitura a partir de um referente psicanalítico. O segundo, Harry Benjamin, em *O Fenômeno Transexual* (1966) se apoia na estrutura biológica. Bento afirma que:

Essas duas grandes vertentes de produção de conhecimento se encontram na temática da transexualidade, o desenvolvimento de teoria sobre o funcionamento endocrinológico do corpo e as teorias que destacaram o papel da educação na formação da identidade de gênero. Estas duas concepções produziram explicações distintas para a gênese da transexualidade e, conseqüentemente, caminhos próprios para o seu “tratamento”. No entanto, a disputa de saberes não constituiu impedimento para que uma visão biologista e outra, aparentemente construtivista, trabalhassem juntas na oficialização dos protocolos nos centros de transgenitalização (BENTO, 2006, p. 42).

Essa tentativa de naturalizar a experiência transexual levou Bento a investigar o “dispositivo de transexualidade”¹⁴. Esse dispositivo seria formado por critérios estabelecidos pelas duas correntes: a biológica (Benjamin) e a psicológica (Stoller). Para ser considerado um/a transexual a pessoa precisaria atender a determinados critérios estabelecidos por pesquisadores, médicos e profissionais relacionados à questão transexual.

Podemos trazer exemplos para configurar o que Bento chama de dispositivo de transexualidade. O primeiro está atrelado à troca do registro civil. Um juiz, na maioria das vezes, não dá aceite à troca de nome caso o/a transexual não tenha feito a cirurgia de adequação. No entanto, a cirurgia também só é autorizada se determinados profissionais assumirem, através de laudos, que o sujeito requerente realmente é um/a transexual.

O que vale, tanto para o juiz, como para o médico, não é a autopercepção do sujeito, mas o nível patológico a que chega, o que eles chamam de “disforia de gênero”¹⁵. “A experiência transexual revela que a identidade de gênero não é determinada pelo corpo, [mas] a justiça exige que o/a transexual tenha se submetido a todas as cirurgias ou pelo menos a uma parte delas” (BENTO, 2006, p. 234).

Ainda de acordo com Bento, essa postura do juiz e/ou do médico é um equívoco porque infantiliza o/a transexual, já que o direito de realizar a cirurgia de adequação fica no poder dos médicos que atendem aos critérios pensados e estruturados como únicas ferramentas que podem precisar se uma pessoa é realmente transexual ou não.

Outro equívoco apontado por Bento é a utilização errônea do termo “transexualismo” como uma nomenclatura oficial. Para ela, o sufixo “ismo” é denotativo de condutas sexuais perversas, como, por exemplo, “homossexualismo”.

Bento critica a lógica da patologização utilizada pelo saber oficial quando nomeia as pessoas que passam pelo processo transexualizador. Quando passa de mulher para homem, chamam de “transexuais femininos”, e de homem para mulher, de “transexuais masculinos”. Para ela, os/as transexuais não conseguem descolar-se do destino biológico, uma vez que o gênero que significará “transexual” será o de nascimento. Isso significa que:

A nomenclatura oficial retorna à essencialização que a própria experiência transexual nega e recorda todo tempo que ele/ela nunca será um homem/uma mulher de “verdade”. Quando uma transexual feminina afirma: “Eu sou uma mulher. Tenho

¹⁴ Dispositivo de transexualidade são estratégias discursivas e não-discursivas que os/as transexuais articulam ao longo do tempo em que são obrigados a frequentar o hospital, negociando posições que lhes possibilitem ascender às cirurgias. [...] Não se pode esquecer que é a posição de poder dos membros das equipes que os faz procurar espaços de posicionamento mais favoráveis. As obrigações impostas pelos protocolos, tratados aqui como o nível operacional do dispositivo, os/as levam a estabelecer estratégias de negociação em torno das idealizações do masculino/feminino (BENTO, 2006, p. 229).

¹⁵ Em 1969, realizou-se em Londres o primeiro congresso da Hrry Benjamin Association Gender Dysphoria Association (HBIGDA). A transexualidade passou a ser considerada uma “disforia de gênero” (BENTO, 2006, p. 43).

que ajustar meu corpo”, e um médico lhe nomeia como “transexual masculino”, estará citando as normas de gênero que estabelecem que a verdade do sujeito [esteja] no sexo. Embora os movimentos sociais de militantes transexuais e algumas reflexões teóricas afirmem que a questão de identidade é o que deve prevalecer na hora da nomeação, a linguagem científica, por meio do batismo conceitual, retoma a naturalização das identidades (BENTO, 2006, p. 44).

Para a pesquisadora, o critério deve partir das subjetividades dos próprios sujeitos e de suas narrativas, jamais do fato de terem se submetido a uma cirurgia, já que o que faz um sujeito afirmar que pertence a outro gênero é um sentimento. Para ela, quando se diz “transexual”, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo um efeito sobre os conflitos do sujeito que não encontra no mundo nenhuma categoria classificatória.

O direito à identidade legal de gênero é importantíssimo, afirma Bento, particularmente para os transexuais masculinos, que, de forma geral, não fazem todas as cirurgias consideradas parte do “processo transexualizador”, pois para mulheres transexuais existem técnicas sofisticadas para a feitura de uma vulva, enquanto para os homens transexuais ainda não.

Nem sempre a cirurgia é a única solução, ensina Bento, existindo outras formas de vivenciar a transexualidade como o uso de documentos com o nome próprio, de acordo com o gênero identificado. Para Bento, o uso dos hormônios também é uma forma de alcançar a forma apropriada ao gênero pelo qual o/a transexual se percebe. A autora revela que o principal motivo para transexuais procurarem a cirurgia é a inserção na vida social.

Não existe, de acordo com a teórica, uma “identidade transexual”, mas posições de identidade organizada através de uma complexa rede de identificações que se efetiva mediante movimentos de negação e afirmação aos modelos disponibilizados socialmente para se definir o que seja um/a homem/mulher de “verdade”. Para a pesquisadora, dentro do que se nomeia “transexual”, há uma considerável pluralidade de articulações dos níveis constitutivos das posições dos sujeitos, e não é a essência que adquire visibilidade pelos atos; ao contrário, são os atos, linguísticos e corporais que dão vida aos sujeitos generificados.

O trabalho de fabricação das identidades é permanente, tem caráter incluso. As unidades que as identidades proclamam são construídas no interior do jogo do poder e da exclusão; elas resultam não de uma totalidade natural inevitável ou primordial, mas de um processo de fechamento, de produção e de reprodução de margens, delimitadas por fronteiras discursivamente intransponíveis. A constituição de uma identidade social é um ato de poder (BENTO, 2006, p. 203-205).

Bento ressalta ainda, que não existe um processo específico para a constituição das identidades de gênero para os/as transexuais já que o gênero só existe na prática, na experiência e sua realização se dá mediante reiterações cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino.

O ato de pôr uma roupa, escolher uma cor, acessórios, o corte de cabelo, a forma de andar, enfim, a estética e a estilística corporal, são atos que fazem o gênero, que visibilizam e estabilizam os corpos na ordem dicotomizada dos gêneros. Também os/as homens/mulheres biológicos/as se fazem na repetição de atos que se supõe sejam os mais naturais (BENTO, 2006, p. 228).

Bento ensina que os/as transexuais não se relacionam igualmente com suas genitálias porque há os que não têm aversão total aos seus corpos sendo a auto-imagem corporal frequentemente positivada. Para ela, transexuais que não fazem a cirurgia motivados, fundamentalmente, pela sexualidade, já que a homossexualidade também está presente entre as mulheres e os homens transexuais e a eleição das díades amorosas não ocorre de forma retilínea: homens/mulheres transexuais desejam homens/mulheres não-transexuais.

Bento finaliza sua tese sinalizando que o direito à realização da cirurgia, fora do dispositivo da transexualidade, e o direito à identidade de gênero, sem cirurgia, são as principais questões que devem ser priorizadas eliminando o poder dos médicos, que se supõem os detentores da verdade última sobre os corpos dos sujeitos transexuais.

Outro trabalho nos atualiza sobre essa discussão da transexualidade fora do dispositivo de transexualidade. Oliveira (2014) afirma que o olhar médico tradicional vê a mulher-transexual verdadeira como somente aquela que deseja fazer a cirurgia para se relacionar heterossexualmente e que ela não pode utilizar seu pênis para penetrar parceiros masculinos e nem femininos o que denunciaria traços de uma sexualidade viril, masculina.

O pesquisador afirma que no imaginário médico tradicional a mulher transexual não poderia jamais se relacionar com outra mulher, já que a mulher-transexual é, por definição, heterossexual e, portanto, passiva. Oliveira afirma que o imaginário médico-psiquiátrico tradicional vê a “mulher-transexual de verdade” como aquela que deseja se livrar do pênis porque tem uma identidade de gênero feminina e, como consequência, deseja se relacionar afetivo-sexualmente com homens. Na pesquisa desenvolvida por Oliveira (2014), a mulher-transexual de verdade é aquela que pode até encontrar algum tipo de satisfação sexual peniana, mas essa satisfação não pode ser persistente, uma vez que a persistência não denunciaria o desejo de mudança, revelando traços de virilidade já que “o prazer peniano está ligado a reações físico-biológicas não controláveis pelo indivíduo, e na transexual, ele a incomoda, gerando a necessidade da cirurgia de transgenitalização” (OLIVEIRA, 2014, p. 852). Assim, fechamos, por hora, nossa abordagem sobre as vivências trans e partimos para um momento em que o foco de discussão das travestilidades e das transexualidades estará na perspectiva educacional e da escola.

1.5.3 Transdiversidades e Educação

Educar para a transdiversidade e/ou educar sujeitos trans são desafios na contemporaneidade. Podemos dizer que sujeitos trans se assujeitam ao ambiente escolar para alcançar níveis mais elevados de formação com apontam Montreozol (2011), Andrade (2012) e Reidel (2013).

Montreozol (2011) procurou saber por que algumas travestis, mesmo frente ao processo de discriminação social, continuam os estudos. Ele constatou que elas realizam esse movimento porque sabem que é através da educação que se apropriarão de uma maior conscientização sobre si e os seus comportamentos. A escola, diz Montreozol, ao mesmo tempo em que nega a travestilidade, instrumentaliza esses sujeitos com conteúdos que permitem o desenvolvimento deles.

Para o autor, por mais que a educação dada na escola esteja permeada por uma representação machista das relações sociais, ela instrumentaliza o sujeito travesti permitindo a ele uma abstração da realidade. Nessa mesma linha, Andrade (2012) vai dizer que travestis se assujeitam no espaço escolar e que a escola não sabe lidar com esse público, mesmo assim, algumas travestis se assujeitam e conseguem permanecer na escola contando ainda com certa solidariedade.

Para Andrade (2012) a negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transformam em desviantes e indesejadas e quando isso ocorre no ambiente escolar, a pressão normalmente é tão intensa que as impele a abandonar os estudos, disseminando a ideia de que foi sua própria escolha. Esta justificativa, aborda Andrade, tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola.

Andrade fala sociabilidades, resistências e assujeitamentos à ordem normativa, que partem das próprias narrativas de travestis, assim como da percepção externa de quem convive com elas no cotidiano escolar. Andrade destaca que:

Jovens travestis comparadas às travestis adultas também revelam uma ruptura com os estereótipos de travesti imobilizada pela sociedade, radicalizando o ideal de travesti no singular para fazer eclodir formas de travestilidades diversas. Mesmo consideradas à margem da sociedade, elas sobrevivem, a exemplo das travestis estudantes, funcionárias públicas, educadoras, etc. A imagem socialmente exposta é aquela em que a travesti é rejeitada pela família, escola ou sociedade, tendo como única saída à prostituição. Esse modelo, obviamente, não deixou de existir, mas as travestis não estão presas a este destino. A realidade atual das jovens travestis traz mudanças decorridas dos enfrentamentos e lutas travadas por travestis no decorrer da história recente (ANDRADE, 2012, p. 15).

Andrade chega à conclusão que a escola, para a maioria das travestis, permanece como um sonho, enquanto a esquina é uma realidade e o local de espera dos fregueses para se prostituírem e que, apesar de as travestis terem conquistado a possibilidade de sobreviver no centro, não apenas à margem da sociedade, elas ainda sofrem com os estereótipos do passado, pois ainda são vistas como sinônimo de marginal, uma espécie de afronta à moral e aos bons costumes.

A ênfase dos estudos de Andrade se concentra nas travestis que vivem da prostituição, o que pode reforçar a ideia de um lugar de destino destas. Mesmo que exponham que as travestis não vivam apenas da prostituição, isso passa despercebido porque quase toda a obra é construída no contexto da prostituição. Andrade não pretende minimizar tal atividade profissional e expressões culturais, mas apresenta formas de sociabilidade das travestis que não sejam alicerçadas apenas no campo da prostituição. Para ela, não se pode imobilizar a identidade da travesti, a qual, aos poucos, com resistências e assujeitamentos já que:

É inegável que o território da travesti já não é mais o mesmo, foi ampliado, foram criadas novas formas que não devem conduzir a novas formas. Quanto mais diversificado for o campo de estudo sobre as travestis, maior será a possibilidade de compreendê-las. Assim como os heterossexuais são capazes de viverem em diversos contextos (sociais, educacionais, profissionais, etc.), o mesmo pode ocorrer com as travestis. A presença destas nos espaços de convivência, de trabalho, de aprendizagem, de decisões políticas pode ajudar a desmitificar essa ideia de que toda travesti se constrói na prostituição (ANDRADE, 2012, p. 17).

Andrade, em seu trabalho e como pesquisadora, oferece a própria narrativa para compor um de seus argumentos afirmando que desde criança sofria com a imposição e segregação dos comportamentos determinados para alunos e alunas dos sexos masculino e feminino.

Na escola, fui violentamente castigada física e verbalmente quando buscava qualquer tentativa de cruzamento da linha de fronteira que separa o sexo masculino do feminino. A vigília era constante nas brincadeiras, nos brinquedos utilizados, nos gestos. [...] Revisitando os registros de minha memória e álbuns de família, recordo as brincadeiras de casamento, escondidas na residência de meu vizinho e colega de sala de aula, na qual sempre fiz questão de ser a noiva e ele o noivo. Quando seus pais saíam, ele me chamava para sua casa; íamos para o quintal, onde se encontrava um baú velho, fechado, que abrigava em seu interior as roupas de casamento e sapatos de seus pais. A brincadeira iniciava, comigo vestida de noiva com um longo véu, roupa enorme para o meu pequeno tamanho e sapato de salto alto (ANDRADE, 2012, p. 19).

A principal contribuição da tese de Andrade é alargar o campo de pesquisa e pensar as travestilidades no centro das instituições, em vez de se limitá-las à marginalidade e à prostituição, percebendo como essas jovens/estudantes/travestis se assujeitam e/ou resistem à ordem normativa, como elas burlam a disciplina e o controle para construir linhas de fuga.

Alguns rapazes se expressam com roupas e adereços historicamente utilizados pelas mulheres: tingir os cabelos, pintar as unhas, usar brincos, colares, calças justas, etc. Esse novo perfil se encontra também no ambiente escolar. Outro dado importante para pensarmos os sujeitos trans é que os meninos gays também estão utilizando essas marcas da feminilidade: batom, maquiagem, roupas e acessórios, por exemplo. Quando Andrade se depara com esta realidade em sua pesquisa, conclui que educadores não conseguem diferenciar travesti de garoto gay, efeminado ou não, ou seja, travesti e garotos gays são percebidos na escola como pertencentes à mesma identidade.

Andrade afirma que a pluralidade de identidades que compõem o universo LGBT não é uma realidade palpável para os professores e isso é dito diante de um número considerável de narrativas em que os professores confundem os fenômenos da homossexualidade com o da transexualidade. Enquanto o primeiro fenômeno se refere à orientação sexual, o segundo diz respeito à identidade de gênero. E essas identidades devem ser respeitadas de acordo com os próprios sujeitos.

Andrade (2012) vai destacar que não existe um ser humano universal, não existe uma identidade absoluta; a necessidade de identificar pode ser *trans-histórica*, mas a maneira como identificamos e como somos identificados, muda de acordo com a época, com o lugar, com os conflitos que perpassam a sociedade, com as ideias e com os discursos que criam, ou que ajudam a criar, novas subjetividades.

O significado que se atribui à palavra travesti revela muito de como pensam e se socializam com elas dentro e fora da escola. Segundo Andrade, a maioria dos discursos de gestores (as), professores (as) e alunos (as) coloca as travestis à margem, como seres anormais, destituídas de direitos.

Andrade chama esse processo de *evasão involuntária* porque a travesti é induzida pela escola na qual os (as) educando (as) são simbolicamente ou não submetidos, por integrantes da comunidade escolar, a tratamentos constrangedores até que não suportem conviver naquele espaço e o abandonem.

Esta estratégia, não por acaso, exime os gestores de oficializar o ato de expulsão por temer questionamentos e intervenções externas que possibilitem um recuo na decisão. Este possível recuo pode representar para os gestores em questão dois riscos: o sentimento de desmoralização perante a comunidade escolar e o retorno da convivência com o sujeito indesejado na escola. Portanto, o processo de evasão involuntária mais se assemelha à expulsão, mesmo não sendo oficializada, que a um processo de evasão voluntária do(a) educando(a) que abandona a escola por escolha própria, eximindo esta de qualquer responsabilidade na decisão (ANDRADE, 2012, p. 247).

Para Andrade, a transfobia na escola é um problema que foi vivido por todas as suas entrevistadas e um dos fatores que contribuíram para que elas se formassem. Andrade também atesta que as jovens travestis que participaram da pesquisa entram no espaço escolar com o apoio da família e/ou ONG e que estavam dispostas a ocupar seu espaço mesmo tendo de resistir ou se sujeitar às ordens normativas presentes na estrutura social e nos documentos de gestão da escola.

Andrade afirma ainda que ocorreu uma lenta evolução no processo, pois antes elas nem sequer poderiam ter acesso à escola e atualmente conseguem se matricular e, na convivência (e nos enfrentamentos), promovem conquistas para que sua singularidade seja reconhecida e legitimada pela escola.

Andrade entende que o que foge ao modelo hegemônico estabelecido é submetido à pedagogia da violência e da dor como tentativa de correção e retidão.

Na escola, tais pedagogias são praticadas pelos educadores nas melhores das intenções, pensando na preparação e inserção social dos(as) jovens em uma cultura heteronormativa, sendo esta também uma cobrança da sociedade. Sem formação para uma teoria/pedagogia *queer*, e sem reconhecer a necessidade desta, os educadores tornam-se reféns do sistema e de seu *habitus* a ponto de acreditar que sua prática favorece o presente e o futuro de seus(as) educandos (as). Neste caso, para as travestis, o direito à escola significa adequar seu comportamento aos gêneros inteligíveis como forma de garantir sua permanência na escola. Não havendo resistências, a dinâmica permanece, restando às travestis a adequação às normas, ou a evasão involuntária (ANDRADE, 2012, p. 248).

Para Andrade, travestis subvertem as normas da escola, ao quererem organizar suas vidas de outro modo, e produzem formas de resistência capazes de gerar novas sociabilidades na escola, na família, na vizinhança, na vida profissional. Pensando sobre essas subversões, tomamos também o trabalho de Reidel (2013), travesti professora do Rio Grande do Sul, professora que defendeu sua dissertação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No lado oposto Reidel (2013) vai priorizar uma abordagem investigativa junto aos professores travestis. Segundo a pesquisadora, além de ser as melhores e mais inteligentes, demonstrando conhecimento na área de atuação, professoras travestis terão de garantir que os alunos aprendam não sendo possível a postura medíocre tendo que atuar de forma primordial.

Outro ponto trazido por Reidel está relacionado ao fato de que professores travestis terão que ser o elo de ligação da direção, que não sabe lidar com as situações do cotidiano da escola em relação às queixas apresentadas por alunos vítimas de violência e homofobia, e dos questionamentos constantes de pessoas da escola. Para Reidel, todo o tempo essas pessoas desconfiam de suas competências e as de suas qualidades, mesmo tendo a garantia de ser concursada, do mesmo modo que os demais professores.

Reidel afirma que a aprendizagem é uma tentativa de convencimento, assim a professora travesti demonstra, através da pedagogia do salto alto, sedução ligada à sexualidade, um elemento profundamente desequilibrador dentro de uma sala de aula. Com isso, Reidel quer enfatizar que a pedagogia do salto alto quer:

Propor novos sujeitos dentro de um processo para além do ensino formal da leitura, escrita, cálculos ou fórmulas químicas, físicas e da própria biologia. É preciso mergulhar num mundo mais próximo das realidades e das nossas formas de viver dentro da diversidade; aproximar mundos tão distantes e diferentes (REIDEL, 2013, p. 104).

Para Reidel, os alunos irão questionar junto à professora trans coisas relativas às dúvidas do cotidiano sobre sexualidade porque ela não é um corpo educado, mas um corpo diferente. Ela afirma que as primeiras aulas dadas não são disciplinas regulares e, sim, temas ligados à sexualidade, às identidades de gênero e à homofobia, ficando evidente a presença da pedagogia do salto alto. Entender essas realidades como desafios na contemporaneidade, principalmente para escola, e buscar torná-las também possibilidades em nosso ambiente de trabalho, nos permitirá que contribuamos com a inclusão da população trans na escola.

CAPÍTULO 2

INSTRUMENTOS LEGAIS SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO

Princípios e fins da Educação Nacional: a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB - Art. 2º).

Este capítulo descreve os direitos e as garantias presentes nos instrumentos legais que foram sistematizados nas esferas nacional e internacional no que se referem à orientação sexual e identidade de gênero. Temos como polos referenciais a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual* (BRASIL, 1997; 1998) de um lado, e do outro a *Resolução 12*, de 2015, do *Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT* da *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*. O critério, sobre o qual descrevemos estes instrumentos legais, se dará a partir do conceito de identidade de gênero que responde às demandas da população de travestis e transexuais a partir de uma perspectiva de direitos humanos.

Com o estabelecimento das Nações Unidas, em 1945, e a adoção de diversos tratados internacionais voltados à proteção da pessoa humana, os direitos humanos deixaram de ser uma questão que afeta exclusivamente aos Estados Nacionais, passando a ser matéria de interesse de toda a comunidade internacional. A criação de mecanismos judiciais internacionais de proteção dos direitos humanos, como a *Corte Interamericana* e a *Corte Europeia de Direitos Humanos*, ou quase-judiciais como a *Comissão Interamericana de Direitos Humanos* ou *Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas*, deixa claro esta mudança na antiga formulação do conceito de soberania. É certo, porém que a obrigação primária de assegurar os direitos humanos continua a ser responsabilidade interna dos Estados (BRASIL, 1996).

2.1 – Os instrumentos internacionais sobre orientação sexual e identidade de gênero

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que a cada pessoa é dado exercer todos os direitos e as liberdades sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

A Comunicação 488/1992 do Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas (*Communication 488/1992 Toonen*) afirmou que “a referência a “sexo” nos artigos 2, parágrafo 1; e 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos deve ser interpretada com a inclusão de orientação sexual” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 41).

Todas as pessoas têm direito de serem livres de discriminação, inclusive em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero. Este direito é protegido pelo artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como as disposições sobre não discriminação dos tratados internacionais de direitos humanos. Além disso, o artigo 26 da Declaração Universal estabelece que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 39).

No documento, aprendemos que o tema da discriminação com base na orientação sexual foi formalmente suscitado, pela primeira vez, em um foro das Nações Unidas, durante a Conferência Mundial de Pequim (1995), pela Delegação da Suécia, mas houve objeção por delegações islâmicas impossibilitando a sua adoção.

O debate sobre a não-discriminação com base na orientação sexual foi retomado de forma organizada durante o processo preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância 1 realizada em Durban, África do Sul (2001). A preparação da posição do Brasil na Conferência de Durban envolveu ampla participação da sociedade civil organizada, onde, na oportunidade, o tema da discriminação com base na orientação sexual foi um dos principais problemas levantados. Com base na articulação e consultas feitas junto à sociedade civil organizada, o Governo Brasileiro levou o tema para a Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile, em 2000, preparatória para a Conferência de Durban (BRASIL, 2004).

Entretanto, a temática não foi incluída no documento final produzido em Durban, como revela o documento a Declaração de Santiago que:

Compromete todos os países do continente com texto que menciona a orientação sexual entre as bases de formas agravadas de discriminação racial e exorta os Estados a preveni-la e combatê-la. Durante a Conferência Mundial de Durban, o

Brasil introduziu o tema da discriminação sobre a orientação sexual em plenária, bem como um diagnóstico sobre a situação nacional e uma lista de propostas, ambos incluídos no relatório nacional. A proposta brasileira para a inclusão da orientação sexual entre as formas de discriminação que agravam o racismo foi apoiada por várias delegações, sobretudo, do continente europeu. Entretanto, não foi incorporada ao texto final da Declaração de Plano e Ação da Conferência de Durban (BRASIL, 2004, p. 12).

2.1.1 – Princípios de Yogyakarta

Em 2006, vinte e nove eminentes especialistas¹⁶ de 25 países, em uma reunião realizada na Universidade de Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, entre 6 e 9 de novembro, adotam os *Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero*.

Corrêa¹⁷ (2007) afirma que esses princípios tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero tendo os Estados sido obrigados a implementarem tais direitos humanos e por isso, cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados, e a outros atores que também têm responsabilidade na promoção e proteção dos direitos humanos como a mídia, as organizações não-governamentais e os financiadores.

Segundo Corrêa (2007), muitas violações de direitos humanos ainda atingem as pessoas LGBT por causa de sua condição.

O rol dessas violações inclui execuções extrajudiciais, tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos humanos. Estas violações são com frequência agravadas por outras formas de violência, ódio, discriminação e exclusão, como aquelas baseadas na raça, idade, religião, deficiência ou status econômico, social ou de outro tipo (CORRÊA, 2007, p.6).

De acordo com os Princípios de Yogyakarta, pessoas LGBT têm o direito ao gozo universal dos direitos humanos; o direito à igualdade e a não-discriminação; ao reconhecimento perante a lei; à vida; à segurança pessoal; à privacidade; ao direito de não

¹⁶ Signatárias e signatários dos Princípios de Yogyakarta: Maxim Anmeghichean (Moldávia), Mauro Cabral (Argentina), Sonia Onufer Corrêa (Brasil), Elizabeth Evatt (Austrália), Paul Hunt (Nova Zelândia), Maina Kiai (Quênia), Miloon Kothari (Índia), Judith Mesquita (Reino Unido), Alice M. Miller (Estados Unidos), Sanji Mmasenono Monageng (Botsuana), Viti Muntarhorn (Tailândia), Lawrence Mute (Quênia), Manfred Nowak (Áustria), Ana Elena Obando Mendonza (Costa Rica), Michael O'Flaherty (Irlanda), Sunil Pant (Nepal), Dimitrina Petrova (Bulgária), Rudi Mohammed Rizki (Indonésia), Mary Robinson (Irlanda), Nevena Vuckovic (Sérvia e Montenegro), Martin Scheinin (Finlândia), Wan Yanhai (China), Stephen Whittle (Reino Unido), Roman Wieruszewski (Polónia) e Robert Wintemute (Reino Unido). (YOGYAKARTA, 2007, p. 37-38)

¹⁷ Sonia Onufer Corrêa é pesquisadora associada da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia) e co-coordenadora do Observatório de Sexualidade e Política (YOGYAKARTA, 2007, p. 37).

sofrer privação arbitrária da liberdade; direito a julgamento justo; ao tratamento humano perante a detenção; direito de não sofrer tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante; direito à proteção contra todas as formas de exploração, venda e tráfico de seres humanos; direito ao trabalho; à seguridade social e a outras medidas de proteção social; direito a um padrão de vida adequado; à habitação adequada; direito à educação; direito ao padrão mais alto alcançável de saúde; proteção contra abusos médicos; direito à liberdade de opinião e expressão; direito à liberdade de reunião e associação pacíficas; direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; direito à liberdade de ir e vir; direito a buscar asilo; de constituir família; de participar da vida pública; de participar da vida cultural; de promover os direitos humanos; direito a recursos jurídicos e medidas corretivas eficazes; e direito de responsabilizar pessoas, funcionários públicos ou não, por praticarem violações.

No que se refere ao direito à educação há uma clara alusão ao fato de que “toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero” (YOGYAKARTA, 2007, p. 23). Segundo o documento, os Estados deverão tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos/as estudantes, funcionários/as e professores/as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero.

De acordo com o documento, os Estados também devem garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero. O documento alerta que os Estados devem assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero. O documento enfatiza que deve se garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares.

O documento também indica que os Estados devem assegurar que leis e políticas deem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente

escolar, incluindo intimidação e assédio. Além disso, de garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa; e tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão.

A Organização dos Estados Americanos (OEA), na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, Resolução 2435, de 3 de junho de 2008, dispõe que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa sem distinção de raça, sexo, idioma, credo ou qualquer outra. Diante disso, afirma que a orientação sexual e a identidade de gênero também devem ser consideradas como direitos humanos, assim condena todas as formas de discriminação contra pessoas devido à orientação sexual e à identidade ou expressão de gênero, instando os Estados membros, dentro dos parâmetros das instituições jurídicas de seu ordenamento interno, a eliminar, onde existirem, as barreiras que as lésbicas, gays e pessoas trans, bissexuais e intersexuais enfrentam no acesso equitativo à participação política e em outros âmbitos da vida pública, bem como evitar interferências em sua vida privada.

2.1.2 – O Relatório *Nascidos Livres e Iguais*

O Relatório das Nações Unidas “*Nascidos Livres e Iguais: orientação sexual e identidade de gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos*”, constata que:

Sujeitos LGBT estão mais expostos ao risco de serem alvos de violência nas mãos de atores privados. A violência homofóbica e transfóbica tem sido registrada em todas as regiões. Tal violência pode ser física (incluindo assassinatos, espancamentos, sequestros, agressões sexuais e estupros) ou psicológica (incluindo ameaças, coerção e privação de liberdade). Estes ataques constituem uma forma de violência baseada no gênero, impulsionados por um desejo de punir aqueles vistos como violadores das normas de gênero (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 15).

De acordo com o relatório, indivíduos LGBT sofrem discriminação em muitos aspectos diferentes da vida cotidiana, tanto com a discriminação oficial, na forma de leis estaduais e políticas que criminalizam a homossexualidade (impedindo-os de trabalhar em determinados tipos de emprego ou lhes negando acesso a benefícios), como com a discriminação não oficial, na forma de estigma social, exclusão e preconceito inclusive no

trabalho, em casa, na escola e em instituições de saúde, “contudo, o regime internacional de direitos humanos proíbe a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero – como a raça, o sexo, a cor ou a religião – são condições não permissíveis para a distinção” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p.41).

O documento alerta que a discriminação nas escolas e, em outros ambientes educacionais, pode prejudicar gravemente a capacidade de jovens percebidos como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou intersexuais de desfrutar de seu direito à educação, e que em alguns casos, autoridades de educação e escolas discriminam ativamente jovens por causa de sua orientação sexual ou expressão de gênero, às vezes levando à recusa de admissão ou expulsão.

Alem disso, esclarece o documento, jovens LGBT e intersexuais experimentam frequentemente violência e assédio na escola, incluindo bullying por parte de seus colegas e professores.

De acordo ainda com o documento, confrontar este tipo de preconceito e intimidação requer esforços concentrados por parte da escola e das autoridades de educação e integração de princípios de não discriminação e diversidade nos currículos e discursos escolares. Outros atores dessa ação, conforme o documento, são os meios de comunicação também têm um papel a desempenhar, eliminando estereótipos negativos das pessoas LGBT, inclusive em programas de televisão populares entre os jovens.

No que se refere à identidade de gênero, o documento frisa que é frequente nos playgrounds das escolas primárias que meninos considerados afeminados por outros ou meninas cuja aparência ou comportamento sejam percebidos como masculinizados, suportam provocações e, algumas vezes, os primeiros golpes ligados à sua aparência e ao seu comportamento, vistos como falta de adequação com a identidade de gênero heteronormativa.

Assim, “isolamento e estigma geram depressão e outros problemas de saúde e contribuem para ociosidade, absentismo, crianças sendo forçadas a saírem da escola e, em casos extremos, tentativas de suicídio ou suicídios propriamente dito” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 53).

O documento garante ainda que o direito à educação inclui o direito de receber informação completa, precisa e adequada à sua idade em relação à sexualidade humana, a fim de assegurar que os jovens tenham conhecimento necessário para levar uma vida saudável, tomar decisões conscientes e proteger a si e a outros de infecções sexualmente transmissíveis.

2.1.3 - As resoluções do Conselho de Direitos Humanos da ONU

A resolução 19/41 do Conselho de Direitos Humanos é:

Um estudo [que] documenta leis e práticas discriminatórias e atos de violência contra as pessoas por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, em todas as regiões do mundo, e [...] a legislação internacional de direitos humanos [que] pode ser utilizada para por fim à violência e às violações dos direitos humanos cometidas por motivo de orientação sexual e identidade de gênero (NAÇÕES UNIDAS, 2011, p. 3).

De acordo com o documento, em todas as regiões há pessoas que sofrem violência e discriminação devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero e que em muitos casos, só a percepção de homossexualidade ou identidade transgênero põe as pessoas em situação de risco. De acordo ainda com o documento, “as vulnerabilidades consistem, entre outras, em assassinatos, violações e agressões físicas, torturas, detenções arbitrárias, negação dos direitos de reunião, expressão e informação e discriminação no emprego, na saúde e na educação” (NAÇÕES UNIDAS, 2011, p.3).

Qual a forma em que a norma internacional de Direitos Humanos poderia ser aplicada para por fim à violência e às violações conexas dos Direitos Humanos motivados pela orientação sexual e identidade de gênero?

Quando o assunto é identidade de gênero, as Nações Unidas não se mostram tão unidas assim. De acordo com a Resolução 29/23 do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas: “não existe um mecanismo especializado de direitos humanos a nível internacional que aplique um enfoque sistemático e integral da situação dos direitos humanos das pessoas LGBT e intersexuais” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 21).

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos faz algumas recomendações aos Estados para enfrentarem a violência e a discriminação motivadas pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Assim, podemos dizer que as Nações Unidas já têm realizado dois estudos sobre a violência e a discriminação motivados pelos temas: orientação sexual e identidade de gênero.

O primeiro estudo, realizado em 2011, é a HRC 19/41 mais conhecido com “Resolução sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero”. O outro documento é a HRC 29/23 de 2015. Esses documentos são informes produzidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e apresentados ao Conselho de Direitos Humanos onde são aprovados. De acordo com a última resolução 29/23:

Nos últimos anos, governos de todas as regiões empreenderam uma variedade de iniciativas com o objetivo de reduzir os níveis de violência e discriminação

motivados pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Desde 2011, 14 Estados aprovaram o endurecimento de suas leis contra a discriminação e os delitos motivados por preconceitos, ampliando a proteção relacionada com a orientação sexual e/ou identidade de gênero e, em 2 casos, introduzindo também proteções legais para as pessoas intersexuais. Três Estados aboliram as sanções penais por homossexualidade; 12 introduziram o matrimônio ou as uniões civis de pessoas do mesmo sexo em escala nacional, e 10 efetuaram reformas que, em diversos graus, facilitam às pessoas trans a obtenção do reconhecimento legal da sua identidade de gênero (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 3).

Seguindo o documento, esses avanços positivos vêm obscurecidos pelas violações contínuas e graves que se cometem por motivos de orientação sexual e identidade de gênero e que, na maioria das vezes, vêm associados com a impunidade.

Tortura, detenção arbitrária, negação dos direitos de reunião e de expressão, a discriminação no uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, a educação, o emprego e a moradia [...] abusos justificam uma resposta acordada dos governos, dos parlamentos, das organizações regionais, das instituições nacionais de direitos humanos e da sociedade civil, assim como de órgãos das Nações Unidas, incluindo o Conselho de Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2014, p. 4).

De acordo com a resolução, a aplicação do direito internacional dos direitos humanos está sustentada em princípios fundamentais da universalidade, da igualdade e da não discriminação pois entende que “todos os seres humanos, independentemente da sua orientação sexual e identidade de gênero, têm direito a desfrutar da proteção do direito internacional dos direitos humanos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.5). De acordo com o documento, os Estados têm obrigações bem estabelecidas de respeitar, proteger e fazer efetivos os direitos humanos de todas as pessoas que se encontram abaixo de sua jurisdição, incluídas as pessoas LGBT e intersexuais.

Ainda de acordo com a resolução, estas obrigações abarcam o fato de abster-se de interferir no desfrute dos direitos, de prevenir os abusos por parte de terceiros e de combater de forma produtiva os obstáculos ao desfrute dos direitos humanos, em particular, no presente contexto, as atitudes e as práticas discriminatórias; a obrigação de atuar com a devida diligência para prevenir, investigar, sancionar e reparar a privação da vida e outros atos de violência através de medidas legislativas; a obrigação de proteger a todas as pessoas, incluídas as pessoas LGBT e intersexuais, contra a tortura e outros tratos em penas cruéis, inumanas ou degradantes quando se encontram sob custódia e sob cuidados médicos de outra índole.

Os mecanismos das Nações Unidas solicitam aos Estados a cumprir as obrigações revogando as leis utilizadas para castigar as pessoas por sua orientação sexual e identidade de gênero, entre elas as leis que penalizam a homossexualidade e o travestismo e rechaçam os que tentam justificar essas leis com base na proteção à saúde ou à moral públicas.

Segundo o documento, os Estados devem proibir e prevenir a discriminação nos âmbitos público e privado assim como diminuir as condições e atitudes que provocam ou perpetuam essa discriminação, pois este tipo de violência pode ser física (assassinatos, espancamentos, sequestros, agressões sexuais) ou psicológica (ameaças, coações ou privação arbitrária da liberdade, incluído o internamento psiquiátrico forçado) constituindo, assim uma forma de violência de gênero, impulsionada pelo desejo de castigar as pessoas cujo aspecto ou comportamento parece desafiar os estereótipos de gênero.

Ainda segundo o documento, as pessoas jovens LGBT em desconformidade de gênero correm risco de sofrer violência na família e na comunidade sendo que as lésbicas e as mulheres trans correm um risco devido à desigualdade de gênero e às relações de poder no seio das famílias e na sociedade em geral visto que na maioria dos países, a ausência de sistemas eficazes de registro e denúncia dos atos violentos desse tipo, denominados “delitos motivados por preconceitos”, contra pessoas LGBT oculta o verdadeiro alcance da violência.

O documento explica também que a discriminação contra as pessoas LGBT frequentemente se vê exacerbada por outros fatores de identidade, como o sexo, a origem étnica, a idade e a religião, assim como por fatores socioeconômicos como a pobreza e o conflito armado e que múltiplas formas de discriminação podem ter efeitos no nível individual, mas também no plano social, já que “as pessoas LGBT que vem vedada seu acesso a direitos básicos como o trabalho, a saúde, a educação e a moradia vivem em situação de pobreza, privados de todas oportunidades econômicas” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.12).

O documento atesta ainda que ao menos 76 países mantêm leis que são empregadas a criminalização de pessoas por sua orientação sexual e sua identidade de gênero entre as quais figuram leis que penalizam as relações homossexuais consentidas entre adultos e que estas leis, herdadas às vezes da época colonial, parecem proibir atividades sexuais e toda intimidade entre pessoas do mesmo sexo. A prática de travestismo ou a “imitação de membros do sexo oposto” também se penalizam. Maus tratos policiais, a tortura, a violência familiar e comunitária e a estigmatização, assim como as limitações que as tipificam.

Sobre o tema da Educação o documento alerta que muitos meninos e adolescentes que se reconhecem como pessoas LGBT ou que se percebem em desconformidade de gênero são vítimas de discriminação, bullying e, em alguns casos, maus tratos violentos tanto dentro com fora de âmbito escolar e que este tipo de maus tratos pode obrigar ao abandono escolar, além disso, de gerar nos alunos sentimentos de isolamento e depressão e inclusive pensamentos suicidas.

De acordo com o documento, na União Europeia, 80% dos jovens em idade escolar foram testemunhas de comentários ou comportamentos negativos contra companheiros percebidos como pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Assim, uma educação sexual integral forma parte do direito à educação e pode ser uma ferramenta para combater a discriminação, completa o documento.

2.2 – Aparato legal brasileiro sobre orientação sexual e identidade de gênero

Com base em que instrumentos legais professoras e professores poderiam agir na defesa do respeito às diferenças referentes à identidade de gênero, combatendo e evitando assim o preconceito e a discriminação no âmbito da escola? Procuramos responder a essas indagações através da documentação disponível no país. Esses dispositivos serão apresentados em ordem cronológica. Alguns são específicos sobre a educação e outros tratam da questão a partir de aspectos da vida social como segurança, trabalho, participação saúde, cultura, entre outros.

2.2.1. Constituição Federal de 1988

A inserção da educação em sexualidade, sobretudo na perspectiva dos direitos, como tema importante nas políticas educacionais no Brasil veio na esteira de um conjunto de mudanças sociais impulsionadas pela instalação do processo democrático, principalmente a partir da década de 1980, sendo a Constituição Federal de 1988 o grande marco que lançou as bases para a configuração de uma noção mais inclusiva e ampliada de cidadania no país (UNESCO, 2014).

A Constituição Federal de 1988 não contempla a orientação sexual entre as formas de discriminação, diferentes constituições estaduais e legislações municipais vêm contemplando explicitamente esse tipo de discriminação (BRASIL, 2004).

A Constituição também não faz referência direta ao tema da identidade de gênero. Depreende-se, no entanto, que tais discussões, que são mais abordadas atualmente, tenham sido contempladas no artigo terceiro pelo termo “sexo” que faz alusão à diferença entre homens e mulheres.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades

sociais e regionais; IV - *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (BRASIL, 1988 *grifos nossos*)

As razões para a ausência dos termos orientação sexual ou identidade de gênero na Constituição Federal de 1988 pode ser explicada no fato do país ainda ser uma nação fechada a esse tipo de debate na década de 80 muito embora é nesta década que ocorrem as primeiras manifestações movimento gay, hoje denominado movimento LGBT como ensina Facchini (2005, p. 182) quando afirma que entre os mais de vinte grupos homossexuais identificados no início da década de 1980 no Brasil, apenas três sobreviveram à “crise” de meados dessa década, chegando, ainda que modificados, aos anos 1990 transformados e reflorescidos em torno de ações coletivas que se convencionou agrupar sob o nome “movimento homossexual”. A crise a que Facchini se refere ao fato que:

No final da primeira metade dos anos 1980, houve uma drástica redução na quantidade de grupos presentes no movimento [e] isto pode ser justificado, entre outras coisas, pelo surgimento da epidemia da AIDS, então chamada “peste gay”, e seu poder de desmobilização das propostas de liberação sexual, e, ainda, pelo fato de muitas lideranças terem se voltado para a luta contra a AIDS, criando as primeiras respostas da sociedade civil à epidemia (FACCHINI, 2005, p. 102).

Além da referência ao termo “sexo”, outro termo que nos remete ao debate da identidade de gênero encontra-se entre os princípios da Constituição de 1988:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a *dignidade da pessoa humana*; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988 *grifos nossos*)

Por dignidade da pessoa humana entendemos também o respeito à identidade de gênero. O nosso país ainda está restrito aos dispositivos legais, por exemplo, para mudança de registro civil e para a redesignação sexual.

2.2.2. Plano Nacional de Direitos Humanos I

Segundo Reis (2012, p. 57), em relação à população LGBT o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) é tímido e genérico no que propõe, mas representa um marco significativo no reconhecimento, pelo governo federal, da necessidade de proteger e promover os direitos humanos desses segmentos da população.

O PNDH I (BRASIL, 1996), decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, alerta que não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais e, atendendo prerrogativas da

Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena¹⁸ em 1993, cujo Comitê de Redação foi presidido pelo Brasil, se compromete, então, com os Direitos Humanos.

O documento ensina que os Direitos Humanos, como os direitos de todos, devem ser protegidos em todos os Estados e nações já que Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza. Todos, afirma o documento, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada.

Direitos humanos referem-se, de acordo com o dispositivo, a um sem número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser tratado pelos agentes do Estado com respeito e dignidade, mesmo tendo cometido uma infração; o direito de ser acusado dentro de um processo legal e legítimo, onde as provas sejam conseguidas dentro da boa técnica e do bom direito, sem estar sujeito a torturas ou maus tratos; o direito de exigir o cumprimento da Lei e, ainda, de ter acesso a um Judiciário e a um Ministério Público que, ciosos de sua importância para o Estado democrático, não descensem enquanto graves violações de direitos humanos estejam impunes e seus responsáveis soltos e sem punição, como se estivessem acima das normas legais; o direito de dirigir seu carro dentro da velocidade permitida e com respeito aos sinais de trânsito e às faixas de pedestres, para não matar um ser humano ou lhe causar acidente; o direito de ser, pensar, crer, de manifestar-se ou de amar sem tornar-se alvo de humilhação, discriminação ou perseguição.

A questão da diversidade sexual, ou seja, do respeito à população LGBT, pode ser depreendida do artigo 78 que propõe uma legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual.

Podemos entender que realmente não há referência clara nem à identidade de gênero, nem à orientação sexual, mas, podemos afirmar que na seção intitulada: “Educação e Cidadania: bases para uma cultura de Direitos Humanos – Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento”, através de seu artigo 183, sobre a criação e o fortalecimento de programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro,

¹⁸ Ao adotar, em 13 de maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental. (BRASIL, 2002, p. 12)

segundo e terceiro graus, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares garante a inserção dos Temas Transversais de Orientação Sexual que constituiriam, no ano seguinte.

2.2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (BRASIL, 1997) e os PCNS para o ensino médio (BRASIL, 1998) foram iniciativas do governo federal para a inclusão da sexualidade na perspectiva do gênero como tema legítimo a ser discutido nas escolas (UNESCO, 2014).

Os PCNs (BRASIL, 1997), ao tratar do tema orientação sexual, busca considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde que se expressa desde cedo no ser humano, englobando o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que eram à época, problemas atuais e preocupantes.

De acordo com o documento, a importância de se incluir orientação sexual como tema transversal nos currículos está relacionada à postura do educador e da escola ao tratar do assunto diferentemente do tratamento dado no ambiente familiar. Esse tratamento da sexualidade nas séries iniciais permite ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca.

O objetivo central do documento é promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos.

É preciso entender que a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus se intensificou

A partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (BRASIL, 1997, p.77).

De acordo com o documento, o fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Entendendo-se, dessa forma que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe, com maior intensidade, as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância.

O documento alerta ainda que a criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente da mídia.

Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança. Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a sexualidade, veiculando informações dirigidas a um público adulto. As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade (BRASIL, 1997, p. 78).

De acordo com o documento, a escola geralmente discute sobre assuntos como a reprodução humana, noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano, sendo que essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo.

Assim, alertam os PCNs que o trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes, possibilitando também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. O documento afirma também que a prática de informação e reflexão não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos, reconhecendo intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS como ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas.

Outro alerta é trazido pelo documento quando se refere ao fato de a escola não poder se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos.

Embora o documento afirme que o trabalho de orientação sexual também contribua para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada; ele não aborda questões mais pontuais que irão surgir ao longo desses quase vinte anos como a questão da identidade de gênero. No entanto, registra com seriedade que a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos.

De acordo ainda como o documento, a orientação sexual na escola é para problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. Por isso, o documento ratifica que se deva realizar uma educação para orientação sexual não-diretiva, circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, e que não tenha o caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico.

Diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado (BRASIL, 1997, p.83).

Os PCNs, ao propor que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens, o que se pretende é preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado.

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de orientação sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (BRASIL, 1997, p. 83).

O documento garante que se a escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus.

O documento explicita também que o educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento.

Sobre a organização temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho, ao se apresentarem os conteúdos de orientação sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas a partir de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 1997, p. 88).

Os conteúdos referidos à orientação sexual nos PCNs consideram a sexualidade nas suas dimensões biológicas, psíquicas e sociocultural. Segundo o documento, educação sexual é tida como uma abordagem das manifestações relativas à sexualidade na formação de crianças e adolescentes por meio da educação formal. Essa abordagem tem como princípio a transversalidade, como modo de organização do trabalho didático, no qual, determinadas questões são incorporadas às áreas convencionais do ensino de modo a estarem presentes em todas elas.

O alerta categórico sobre o processo de transversalidade possibilita uma abordagem mais democrática fugindo da velha fórmula de associação da temática da sexualidade com algumas disciplinas tidas como próprias no tratamento do tema, como a biologia por exemplo.

O foco, o conteúdo e o modo de introdução dessas problemáticas são questões debatidas de forma intensa desde a década de 70. Tradicionalmente, tem se privilegiado uma abordagem biologicista e, particularmente em resposta à epidemia da AIDS e à preocupação com a chamada “gravidez precoce”, o foco está na prevenção (BRASIL, 1998, p. 290).

Segundo o documento, as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no ambiente escolar, mas que atualmente são os pais que reivindicam a orientação sexual nas escolas. A explicação que se tem é que a partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV entre os jovens. Muito embora,

Seja no espaço privado que a criança receba com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade com palavras, comportamentos e ações dos pais. Os primeiros e mais importantes modelos de educação sexual das crianças, mas há outros agentes sociais e milhares de estímulos (por afinidades) que farão parte do processo. A mídia também ajuda a moldar visões e comportamentos (BRASIL, 1998, p. 291).

O trabalho sistemático de orientação sexual dentro da escola articula-se, de acordo com o documento, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Ele possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz; contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada; discute questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, ficar, namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia. Tudo dentro de uma perspectiva democrática e pluralista; cabendo à escola “abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa” (BRASIL, 1998, p. 299).

2.2.4. Programa Nacional de Direitos Humanos II

Segundo Reis (2012), em relação ao Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) houve uma ampliação considerável no que se refere às propostas de ações voltadas para a promoção e a proteção dos direitos humanos da população LGBT.

O Programa Nacional de Direitos Humanos II, decreto n° 4.229 de 13 de maio de 2002, ampliou a promoção e proteção dos direitos humanos por meio da continuidade da política de adesão a pactos e convenções internacionais de direitos humanos e da plena inserção do país no sistema interamericano.

O documento traz propostas de ações governamentais referentes à garantia do direito à liberdade de orientação sexual através de cinco artigos. O primeiro refere-se à proposta de emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual.

A proibição da discriminação por orientação sexual não se efetivou ainda. O PL 122 (Projeto de Lei n. 122), que tornava a homofobia um crime, foi engavetado no Congresso Nacional sob influência do *lobby* fundamentalista, ligado principalmente às religiões neopentecostais.

O PNDH II apoiava a regulamentação da parceria civil entre pessoas do mesmo sexo. Essa conquista se deu, não pelo Congresso Nacional, mas a partir dos ministros do Supremo

Tribunal Federal (STF) que em 2011 reconheceram a união estável para casais do mesmo sexo através do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 impetrada pela Procuradoria-Geral da República e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132 impetrada pelo governador do Estado do Rio de Janeiro.

No que se refere à regulamentação da lei de “redesignação” de sexo e mudança de registro civil para transexuais, podemos entender que houve sim uma movimentação positiva nesse sentido, mas ainda não é a melhor e há muito que se fazer. Por isso, Jean Wyllys e Érica Kokay articulam forças pela aprovação da Lei João W. Nery, ou Lei da Identidade de Gênero. Esse projeto de lei versa sobre questões referentes à cirurgia de transgenitalização e a mudança no registro civil como direito da população trans sem as avaliações médicas ou psicológicas e autorização do judiciário.

O PNDH II propõe ainda o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual. Pede, dessa forma, exclusão o termo ‘pederastia’ do Código Penal Militar. O documento propõe também incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual.

O plano traz ainda outros artigos referentes à garantia do direito à igualdade à população LGBT como: 1) promoção da coleta e a divulgação de informações estatísticas sobre a situação sócio-demográfica dos GLTTB, assim como pesquisas que tenham como objeto as situações de violência e discriminação praticadas em razão de orientação sexual; 2) implementação de programas de prevenção e combate à violência contra os GLTTB, incluindo campanhas de esclarecimento e divulgação de informações relativas à legislação que garante seus direitos; 3) apoio a programas de capacitação de profissionais de educação, policiais, juízes e operadores do direito em geral para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB; 4) inserção nos programas de formação de agentes de segurança pública e operadores do direito, o tema da livre orientação sexual; 5) apoio à criação de instâncias especializadas de atendimento a casos de discriminação e violência contra GLTTB no Poder Judiciário, no Ministério Público e no sistema de segurança pública; 6) estímulo à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a promoção social e econômica da comunidade GLTTB; 7) incentivo a programas de orientação familiar e escolar para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas; 8) estímulo à inclusão, em programas de direitos humanos estaduais e municipais, da defesa da livre orientação sexual e da cidadania dos GLTTB; 9)

promoção de campanha junto aos profissionais da saúde e do direito para o esclarecimento de conceitos científicos e éticos relacionados à comunidade GLTTB; e 10) promoção à sensibilização dos profissionais de comunicação para a questão dos direitos dos GLTTB.

2.2.5. Brasil sem Homofobia

O *Brasil sem Homofobia* foi uma iniciativa inédita no Brasil ocorrida em 2004, com o envolvimento de dez ministérios e ampla participação da sociedade civil na promoção de ações voltadas às demandas da população LGBT (como segurança, trabalho, participação, educação, saúde, cultura, entre outras), onde o governo federal reconheceu formalmente a necessidade de ações específicas para essa população, bem como a importância de promover políticas de inclusão para a garantia da igualdade de direitos (UNESCO, 2014).

Segundo Miranda (2004) o *Brasil sem Homofobia* foi uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil.

Um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados. O Governo Federal, ao tomar a iniciativa de elaborar o Programa, reconhece a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras que desde os anos 80 vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais. O programa “*Brasil sem Homofobia*” é uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, que durante aproximadamente seis meses se dedicou a um trabalho intenso. Um dos objetivos é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta (MIRANDA, 2004, p. 7).

De acordo com o documento, para além da luta pelo reconhecimento de seus legítimos direitos civis, sociais e políticos, a atuação do movimento, então denominado de GLBT, tem se desdobrado em um notável engajamento no enfrentamento de graves problemas de interesse público, sendo casos exemplares de sua mobilização em torno da luta contra o HIV/AIDS no país e do combate à violência urbana:

A violência letal contra homossexuais - e mais especialmente contra travestis e transgêneros - é, sem dúvida, uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual ou homofobia no Brasil. Tal violência tem sido denunciada com bastante veemência pelo Movimento GLTB, por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e pelas organizações da sociedade civil, que têm procurado produzir dados de qualidade sobre essa situação. Com base em uma série de levantamentos feitos a partir de notícias sobre a violência contra homossexuais publicadas em jornais brasileiros, os dados divulgados pelo Movimento homossexual são alarmantes, revelando que nos últimos anos centenas de gays, travestis e lésbicas foram assassinados no país. Muitos deles pelo fato de ousarem manifestar publicamente sua orientação sexual e afetiva. Para além da situação extrema do assassinato, muitas outras formas de violência vêm sendo apontadas, envolvendo familiares, vizinhos, colegas de trabalho ou de instituições públicas como a escola, as forças armadas, a justiça ou a polícia. Dinâmicas mais silenciosas

e cotidianas da homofobia, que englobam a humilhação, a ofensa e a extorsão (BRASIL, 2004).

O programa é um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate as várias formas de violação dos direitos humanos de GLTB.

Estão envolvidos Ministérios e Secretarias do Governo Federal que, além de serem co-autores na implantação de suas ações, assumem o compromisso de estabelecer e manter uma política inclusiva em relação aos homossexuais, garantindo, assim, a promoção de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação aos gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (BRASIL, 2004, p. 27).

Uma das primeiras iniciativas expressas no documento é a criação do Programa Brasileiro de Combate à Discriminação e à Violência contra GLBT, traduzido em um conjunto de ações governamentais a serem executadas parcial ou integralmente pelo Governo Federal.

A educação é apontada, no Programa, como área estratégica para o combate à homofobia e à discriminação (UNESCO, 2014). No que se refere ao tema da educação, o documento propõe:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 23).

2.2.6. Conferência Nacional de Educação Básica

A Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em Brasília em abril de 2008, também debateu questões referentes à diversidade sexual. As discussões ali levantadas contribuem para ações na escola. O documento conceitua diversidade como:

A construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente (BRASIL, 2008, p. 63).

De acordo com o documento, a luta em prol de uma educação com qualidade social que reconheça e valorize os profissionais da educação básica e vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual foi um dos pontos destacados em vários colóquios e debates, assim como nas discussões da plenária final. A diversidade na escola está relacionada à: educação do campo; educação e afrodescendência; educação indígena; educação especial; educação ambiental e à diversidade sexual.

Quanto à diversidade sexual, essas políticas de inclusão e diversidade na educação básica deverão realizar, por exemplo, a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação.

Podem também para se desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida; rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar; assim como garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória.

Infelizmente, na realidade, ainda há muitas dificuldades em se estruturar políticas de gênero em nossa sociedade de tradição judaico-cristã que entende tais ações como um incentivo ao “homossexualismo”. Transformam, facilmente, o debate de gênero, tão urgente num país em que meninas adolescentes engravidam demasiadamente, no absurdo da tal “ideologia de gênero”. Um sistema fundamentalista que consegue travar um debate contrário às políticas de diversidade sexual a partir das fragilidades sociais quanto ao desconhecimento de questões relacionadas à sexualidade humana e sua posterior consequência sócio-política.

2.2.7. I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

Apresentamos, agora, algumas deliberações da I Conferência Nacional GLBT referentes às demandas relacionadas à educação que foram aprovadas por representantes da sociedade civil e do poder público, reunidos em Brasília, no período de 05 a 08 de junho de

2008. Essas deliberações serão analisadas à luz da identidade gênero, recorte adotado por esta investigação.

O documento é enfático na necessidade de se elaborar diretrizes curriculares que orientem os sistemas de ensino na formulação e na implementação de ações (criação e/ou reelaboração de resoluções em universidades, reformas curriculares, PPP – projeto político pedagógico das escolas) que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero e que colaborem para a prevenção e a eliminação da violência sexista e homofóbica na educação básica e superior.

O documento alerta que é preciso fomentar, apoiar, realizar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da orientação sexual e da identidade de gênero para garantir e realizar cursos interdisciplinares de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Entre as demandas da população, o documento propõe a adoção de medidas legislativas, administrativas e organizacionais necessárias para garantir a estudantes o acesso e a permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero.

Ao Ministério da Educação o documento propõe um conjunto de ações com o envolvimento das universidades e da sociedade civil, propondo-a apoio e fomento à adoção de políticas e programas educacionais, curriculares, recursos pedagógicos – com plano de ação continuada nas escolas – e outras medidas voltadas para criar um ambiente escolar, seguro e educativo nos princípios da equidade, sem qualquer discriminação, inclusive por orientação sexual e identidade de gênero.

A seguir apresentamos um conjunto de proposições que constam no documento:

1) Propor ao MEC produzir e estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos além de materiais específicos para a formação de profissionais da educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com vistas à promoção do reconhecimento e do respeito à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, garantindo-se que a elaboração dos distintos materiais atenda, inclusive em linguagens e tecnologias, às necessidades das pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação, entre outras.

2) Ampliar acervo das instituições com obras científicas e literárias. Estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos

currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas de extensão, sem excluir nenhum campo do saber ou limitar a cursos da área da saúde.

3) Estimular e fomentar grupos acadêmicos que dialoguem com movimentos sociais.

4) Propor, estimular e garantir medidas legislativas, administrativas e organizacionais, para que em todo sistema de ensino seja assegurado a estudantes e profissionais da educação travestis e transexuais o direito de terem seus nomes sociais, nos documentos oficiais das instituições de ensino, assim como nas carteiras estudantis, sem qualquer constrangimento para seu/sua requerente, e de usufruírem as estruturas dos espaços escolares em igualdade de condições e em conformidade com suas identidades de gênero, podendo ser integradas ao Programa de inclusão educacional. Concursos de monografias, dissertações, teses, redações e produções literárias. Ensino religioso facultativo. Incluir legislação e jurisprudência LGBT no curso de Direito.

5) Realizar cursos de especialização em parceria com as universidades públicas sobre Diversidade Sexual para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública.

6) Inserir no currículo questões: diversidade, diferença, igualdade, equidade.

7) Inserir no livro didático a temática dos novos modelos de família.

8) Promover a intersetorialidade política LGBT e educação, assistência social.

9) Incentivar e apoiar entidades sociais que desenvolvem ações culturais e educativas para jovens e adultos nas comunidades de baixa renda, especialmente as de inclusão social e qualificação profissional, e que respeitem a livre orientação sexual e identidade de gênero.

10) Realizar trabalhos educativos nos espaços públicos, privados e religiosos, sobre o respeito da diversidade sexual e a livre orientação sexual, com recortes étnico-raciais e de relações de gênero abrangendo também a mídia e a sociedade em geral.

11) Assegurar à educação pública, gratuidade, laicidade e integralidade no ensino.

12) Reformulação dos PCNs, dando destaque às questões das diversidades de orientações sexuais, identidades de gênero e enfrentamento da homofobia, lesbofobia e transfobia, bem como estimular a sua efetiva aplicação nos espaços familiares.

13) Realizar sensibilização junto às famílias dos alunos, nas reuniões de pais e mestres, acerca das temáticas relacionadas com a população LGBT e do combate ao preconceito e discriminação.

14) Criar programa ou ações de incentivo das travestis e transexuais excluídas do sistema educacional.

- 15) Criar fóruns de Educação para a Diversidade Sexual.
- 16) Realizar atividades sócio-culturais e políticas nas datas de referência para a população LGBT.
- 17) Promover ações afirmativas, para garantir o acesso para travestis e transexuais ao ensino superior.
- 18) Adicionar recorte étnico-racial. Participação do movimento LGBT. Propor para a esfera federal que seja instituída no calendário das escolas públicas o dia 29 de janeiro (Dia da Visibilidade Trans), o dia 29 de agosto (Dia da Visibilidade Lésbica) e o dia 28 de Junho (Dia do Orgulho LGBT), e o dia 17 de maio (Dia Mundial de Luta contra a Homofobia).
- 19) Divulgar o Programa Brasil sem Transfobia Lei 11646.
- 20) Realizar, apoiar e fomentar estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e a situação das mulheres lésbicas, mulheres bissexuais e transexuais e travestis em situação de violência, garantindo os recortes geracionais, de raça/etnia e de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

2.2.8. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos LGBT

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT aprovado em 2009 teve como objetivo central orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas.

O Plano promove os direitos fundamentais da população LGBT brasileira, de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dispostos no art. 5º da Constituição Federal; promover os direitos sociais da população LGBT brasileira, especialmente das pessoas em situação de risco social e exposição à violência; e combater o estigma e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

Um Estado democrático de direito não pode aceitar práticas sociais e institucionais que criminalizam, estigmatizam e marginalizam as pessoas por motivo de sexo, orientação sexual e/ou identidade de gênero. Diante disto, o Estado assume a responsabilidade de implementar políticas públicas que tenham como foco a população LGBT, a consolidação da orientação sexual e identidade de gênero, com vistas a romper com essa lógica injusta. A atuação do Estado, especialmente por meio da formulação e implementação de políticas, interfere na vida das pessoas, ao determinar, reproduzir ou alterar as relações de gênero, raça e etnia e o exercício da sexualidade. O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT tem como compromisso e desafio interferir nas ações do Estado, de forma a promover a cidadania, com respeito às diversidades. A população LGBT deve ser considerada como sujeito de direito e sujeito político (BRASIL, 2009, p.11).

A implementação dessas políticas requer ação articulada de vários órgãos, secretarias e ministérios. Para tanto, faz-se necessária a criação de uma rede institucional entre Governo Federal, governos estaduais e municipais para a implementação da política, com vistas a garantir o alcance de seus resultados e a superação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero no país.

Entre os principais compromissos, podemos destacar o combate à discriminação por orientação sexual, identidade de gênero e raça no serviço público; assim como o combate à homofobia institucional.

Destacamos também o Eixo Estratégico I (Promoção e socialização do conhecimento; formação de atores; defesa e proteção dos direitos; sensibilização e mobilização) que buscar na Estratégia 4 (Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT):

Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero. Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências. Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica. Estruturar metodologia que permita categorizar as questões de orientação sexual e identidade de gênero no sistema de coletas de dados educacionais, para o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas de educação, incluindo indicadores de violência por motivo de orientação sexual e de identidade de gênero. Agregar as temáticas LGBT nos bancos de dados existentes da CAPES e do CNPq. Incluir nos programas de distribuição de livros para as bibliotecas escolares obras científicas e literárias que abordem as temáticas de gênero e diversidade sexual para os públicos infanto-juvenis e adultos (BRASIL, 2009, p. 32).

2.2.9. Programa Nacional de Direitos Humanos III

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), de 2009, traz o eixo orientador III intitulado *A Universalização de Direitos em um contexto de desigualdades* traz em suas diretrizes de n. 10 referências à garantia da igualdade na diversidade. Indicam: a) realizar campanhas e ações educativas para desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados (BRASIL, 2009, p. 98).

O objetivo estratégico V indica: a) desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social, assim como e) desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais; f) acrescentar um campo para informações sobre a identidade de gênero dos pacientes nos prontuários do sistema de saúde.

2.2.10. I Conferência Nacional de Educação

A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães de estudantes (BRASIL, 2010).

O documento final delibera que se deve introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia.

O documento também enfatiza que é preciso desenvolver programas voltados para ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos, como “mulheres não alfabetizadas, ou com baixa escolaridade, profissionais do sexo, pessoas em situação de prisão e pessoas travestis e transexuais” (BRASIL, 2010, p.145).

O CONAE 2010 também alerta que se deve criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, assim como demandar que os sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, atuem preventivamente para evitar a evasão motivada por homofobia, isto é, por preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (racismo, sexismo, deficiência), além da econômica. O documento entende que é preciso também incluir nos

levantamentos de dados e censos escolares informações sobre evasão escolar causada por homofobia, racismo, sexismo e outras formas de discriminação individual e social.

2.2.11. II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT

A II Conferência Nacional LBBT, realizada em Brasília entre os dias 15 a 18 de dezembro de 2011, trouxe o debate sobre questões referentes à diversidade. Vale ressaltar que para o documento, a diversidade pode ser entendida como:

A construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente. (BRASIL, 2008, p. 63)

De acordo com o documento, a luta em prol de uma educação com qualidade social que reconheça e valorize os profissionais da educação básica e vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual foi um dos pontos destacados em vários colóquios e debates, assim como nas discussões da plenária final.

Quanto à diversidade sexual, as políticas de inclusão e diversidade na educação básica deverão: 1) realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas conteúdos e imagens, para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação; 2) desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida; 3) rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar; garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória; 4) inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas.

O relatório final da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais considera que:

A laicidade do Estado brasileiro e o respeito à diversidade religiosa; a necessidade de enfrentar o preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, o racismo, o machismo, o sexismo; bem como a necessidade de contemplar as perspectivas de gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, pessoas com deficiência, pessoas vivendo com HIV/AIDS, territorial, meio urbano e rural e de povos e comunidades tradicionais, e outras formas de violência e opressão. A importância do financiamento, planejamento, monitoramento e avaliação dos Programas e projetos; o Pacto Federativo: que as políticas públicas devem ser elaboradas e implementadas em articulação entre o Governo Federal, estados e municípios; a valorização das/dos profissionais da educação, contemplando planos de carreira, salários e condições de trabalho; o comprometimento do Estado com a implementação de políticas públicas democráticas, levando em consideração a Conferência Nacional de Educação Básica - CONEB e a I Conferência Nacional de Educação – CONAE, que propõe um Sistema Nacional de Educação que garanta uma política educacional pública, de qualidade social e pedagógica, por meio de ampliação dos recursos públicos destinados a educação, com garantia pelo menos 10% do PIB e 50% de recurso do pré-sal para a educação (BRASIL, 2011, p.111).

O documento apresenta as seguintes diretrizes referentes à educação:

Diretriz 1 - Criar diretrizes nacionais que orientem os sistemas de ensino, em todas as modalidades e níveis educacionais, na formulação de ações e políticas que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, bem como elaborar, implementar medidas legislativas, administrativas e organizacionais para assegurar a execução e a sustentabilidade dessas ações e políticas. Diretriz 2 - Estimular, fomentar e fortalecer a criação de grupos e núcleos de estudo nos diferentes níveis de ensino, através de financiamento público, da promoção, da articulação e da parceria entre o poder público, sociedade civil organizada, instituições de pesquisa e extensão e universidades; objetivando (a) mapear ações inovadoras desenvolvidas em defesa da promoção da cidadania LGBT; (b) criar indicadores para a avaliação e monitoramento de políticas públicas para LGBT nas diferentes esferas governamentais; (c) analisar concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas nos espaços de educação; (d) identificar a situação da população LGBT nos sistemas de ensino. Diretriz 3 - Garantir, nas três esferas de governo, a realização de cursos interdisciplinares, preferencialmente presenciais, de formação inicial permanente e continuada e em serviço para todos os profissionais de educação, e conselheiros ligados à educação das escolas públicas. Esses profissionais deverão desenvolver projetos de intervenção pedagógica nos espaços educacionais e discutir a inclusão nos currículos das temáticas relativas à orientação sexual e à identidade de gênero, formando multiplicadores, respeitando as especificidades locais e regionais. Fomentar a avaliação, a elaboração, produção e distribuição de materiais de referência (obras científicas e literárias) e didático-pedagógicos, nas três esferas de governo, que abordem as temáticas e promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual e de gênero, considerando o lugar de fala de LGBT e acessibilidade para pessoas com deficiência, destinados à formação de profissionais e demais áreas, a utilização em sala de aula, biblioteca e salas de leitura. A formação e os materiais devem estar acessíveis em linguagens e formatos alternativos (libras, Braile, letras ampliadas, em formato digitalizado e audiovisual com legenda). Diretriz 4 - Criar, fomentar e garantir, o acesso e a permanência de estudantes e profissionais LGBT nos espaços educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, combatendo a discriminação e o preconceito, respeitando a livre orientação sexual e identidade de gênero. por meio de programas e ações específicas. Diretriz 5 - Realizar, fomentar e apoiar prêmios de práticas e iniciativas, concursos e campanhas e outros eventos, divulgação de calendário de lutas LGBT, pesquisas e material didático, respeitando as especificidades, as diferentes linguagens (públicas e mídia), em formatos acessíveis e alternativos para maior visibilidade aos LGBT e promover o respeito e o reconhecimento da diversidade sexual e de expressões e identidades de gênero (BRASIL, 2011, p.111-112).

2.2.12. II Conferência Nacional de Educação

A 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014, realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014, em parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, foi um espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado.

Sete eixos foram estruturados em torno da temática central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração* e os objetivos dela decorrentes: Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

O tema de nosso debate encontra-se no Eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades.

A política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade. No contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, as hierarquizam, colocando-as em escalas de valor e subalternizando uns em relação a outros. Nesse processo, as diferenças são descaracterizadas e transformadas em desigualdades.

A CONAE 2014 na referência 54, que propõe garantir as especificidades do público LGBT nas escolas, destacando-se o acesso dos transexuais e travestis ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero como um dever de todas as esferas.

2.2.13. *Negros e Negras LGBT*

A Seppir participa do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT desde 2010 e com o documento intitulado *Negros e negras LGBT: construindo políticas públicas para avançar na igualdade de direitos* inicia um trabalho de apropriação da temática de negros e negras LGBT através de debates, reuniões e oficinas entre a equipe técnica, órgãos do governo federal e organizações da sociedade civil. De acordo com o documento, a primeira tentativa de se apropriar do universo LGBT de negros e negras é perguntar o que significa ser negro e negra LGBT no Brasil hoje. Assim, de acordo ainda com o documento, a interseção das discriminações baseadas no pertencimento racial, na orientação sexual e nas identidades de gênero ainda está em construção no conjunto da sociedade brasileira e nos órgãos governamentais responsáveis por políticas públicas. O documento revela que quem impulsiona e fortalece este debate são os atores políticos dos movimentos sociais de LGBT que se organizam, lutam por seus direitos e pela cidadania plena.

Negros e negras LGBT vêm abrindo caminhos com suas lutas, dando visibilidade às contradições nas relações sociais e assumindo rupturas com normas e prescrições da heteronormatividade eurocêntrica (BRASIL, 2013b, p.6).

De acordo com o documento ser negra ou negro LGBT é mais que a junção de orientação afetivo-sexual e identidades de gênero e raça. É uma atitude de vida, uma proposta política transformadora que precisa ser reconhecida por todas as pessoas e garantida também a todas as pessoas, enquanto um direito. A diversidade que nos humaniza não pode mais ser utilizada para geração de desigualdades, opressões e subalternidades.

O documento frisa que negros e negras vivem suas sexualidade de forma autodeterminada, diferente do comum, e por isso são estigmatizados historicamente e ainda são invisibilizados socialmente, expropriados de seus direitos e violados no cotidiano das mais diversas formas. Ainda assim, permanecem resistindo e lutando por nossa dignidade.

O documento frisa também que a simples presença de negros e negras incomoda! Isso nós podemos depreender da vida e da arte. João do Rio e Madame Satã são negros gays que viveram no início do século passado numa sociedade fechada e sofreram por ousarem viver no deslocamento das identidades sexuais.

Seus corpos evidenciam a materialização da ousadia de apontar e enfrentar as inconsistências de um sistema de múltiplas opressões. [...] Desafiam, ao mesmo tempo, os discursos e normas historicamente construídos sobre as sexualidades, a

identidade racial, as identidades de gênero e as relações de poder (BRASIL, 2013b, p.7).

Assim, de acordo com o documento, racismo, homofobia, lesbofobia e transfobia articulados, compõem um violento sistema de subordinação, inferiorização, ódio e violência contra pessoas negras LGBT e que podem ser mais bem visualizados quando se olha para o quadro das travestis negras com até 35 anos que são as maiores vítimas da violência letal por armas de fogo. São elas aquelas pessoas que os assassinatos possuem requintes de crueldade. “Entre as travestis vitimadas há predominância de negros e pardos, indicativo de seu pertencimento aos estratos mais pobres da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2013b, p. 10)

2.2.14. As Resoluções 11 e 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação

A Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015, do *Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT* (CNCD/LGBT), estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Assim, de acordo com o Art. 1º, deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

De acordo com o CNCD/LGBT, esse direito deve ser garantido àquelas e àqueles que o solicitarem, assim, um novo campo "nome social" deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares. Outro direito assegurado por esta resolução refere-se ao Art. 6º que garante o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito. Na mesma linha, podemos destacar a Resolução 11 do CNCD/LGBT, de 18 de dezembro de 2014, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 4º do Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010, estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome social" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil, sabendo que a polícia tem um papel fundamental no que se refere ao respeito à identidade de gênero.

2.3. O futuro: o Projeto de Lei João W. Nery e o Estatuto da Diversidade Sexual

Estão em tramitação no Congresso Nacional dois projetos sustentados na perspectiva da identidade de gênero como direito: o PL 5002/2013, intitulado Lei João W. Nery ou Lei da Identidade de Gênero e o Estatuto da Diversidade Sexual. Ainda estamos longe de uma sociedade cuja centralidade jurídica priorize também políticas públicas efetivas para travestis e homens e mulheres transexuais, mas, mesmo sabendo que estes dois documentos não tenham sido aprovados, eles representam uma esperança para nossas ações frente à inclusão da população trans na escola. Assim, cabe atentarmos para o texto desses projetos que procuram preencher lacunas nos instrumentos legais brasileiros.

2.3.1. O Projeto de Lei João W. Nery

O Projeto de Lei (PL) 5002/2013, de autoria dos deputados federais Jean Wyllys e Érica Kokay, é incisivo em seu Art. 1 quando propõe que toda pessoa tem direito: I - ao reconhecimento de sua identidade de gênero; II - ao livre desenvolvimento de sua pessoa conforme sua identidade de gênero; III - a ser tratada de acordo com sua identidade de gênero e, em particular, a ser identificada dessa maneira nos instrumentos que acreditem sua identidade pessoal a respeito do/s prenome/s, da imagem e do sexo com que é registrada neles.

Embora esse Projeto de Lei da Identidade de Gênero ainda não tenha sido levada à votação no Congresso Nacional, a sua escrita traz uma certa esperança porque os deputados, aliados à luta do movimento social de travestis e transexuais, tentam dar conta das lacunas existentes em nossos instrumentos legais frente às demandas dessa população. Segundo o Deputado Federal Jean Wyllys, de todas as invisibilidades, a invisibilidade legal parece ser o ponto de partida e, segundo ele, o imbróglio jurídico sobre as identidades “legal” e “social” das pessoas travestis, transexuais e transgêneros provoca situações absurdas que mostram o tamanho do furo ainda existente em nossa legislação.

De acordo com o documento, há pessoas que vivem sua vida real com um nome - aquele que usam na interação social cotidiana - mas que carregam consigo um instrumento de identificação legal, uma carteira de identidade, que diz outro nome e esse nome aparece também na carteira de motorista, na conta de luz, no diploma da escola ou da universidade, na lista de eleitores, no contrato de aluguel, no cartão de crédito, no prontuário médico. Um

nome que evidentemente é de outro, daquele ser imaginário que habita nos papéis, mas que ninguém conhece no mundo real.

De acordo com o artigo 4º do PL, toda pessoa que solicitar a retificação registral de sexo e a mudança do prenome e da imagem deverá: I - ser maior de dezoito (18) anos; II - apresentar ao cartório que corresponda uma solicitação escrita, na qual deverá manifestar que, de acordo com a presente lei, requer a retificação registral da certidão de nascimento e a emissão de uma nova carteira de identidade, conservando o número original; e III - expressar o/s novo/s prenome/s escolhido/s para que sejam inscritos.

A grande novidade trazida pelo documento ser refere ao fato de que em nenhum caso serão requisitos para alteração do prenome:

I - intervenção cirúrgica de transexualização total ou parcial;

II - terapias hormonais;

III - qualquer outro tipo de tratamento ou diagnóstico psicológico ou médico; e IV - autorização judicial.

2.3.2. O Estatuto da Diversidade

O Estatuto da Diversidade Sexual, proposto pela Conferência Nacional dos Advogados do Brasil, visa a promover a inclusão de todos, combater a discriminação e a intolerância por orientação sexual ou identidade de gênero e criminalizar a homofobia. No que se refere à identidade de gênero propõe, em seu Art. 33, que transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais têm direito à livre expressão de sua identidade de gênero.

Um dos temas caros à população trans refere-se à saúde, o documento entende, em seu Art. 34, que se torna indispensável à capacitação em recursos humanos dos profissionais da área de saúde para acolher transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais em suas necessidades e especificidades, já que é reconhecido aos transexuais, travestis e intersexuais o direito à retificação do nome e da identidade sexual, para adequá-los à sua identidade psíquica e social, independentemente de realização da cirurgia de transgenitalização.

O documento propõe em seu Art. 40 que a sentença de alteração do nome e sexo dos transexuais, travestis e intersexuais será averbada no Livro de Registro Civil de Pessoas Naturais. De acordo com o Parágrafo único deste artigo, nas certidões não podem constar quaisquer referências à mudança levada a efeito, a não ser a requerimento da parte ou por determinação judicial. Vale ressaltar que, de acordo com o Art. 42, o alistamento militar de

transexuais, travestis e intersexuais ocorrerá em data especial e de forma reservada, mediante simples requerimento encaminhado à Junta do Serviço Militar sendo concedido, conforme o Art. 43 o cancelamento do Certificado de Alistamento Militar – CAM, mediante a apresentação do mandado de averbação expedido ao Registro Civil.

O documento também versa sobre o nome social. De acordo com o Art. 44 fica garantido aos transexuais, travestis e intersexuais que possuam identidade de gênero distinta do sexo morfológico o direito ao nome social, pelo qual são reconhecidos e identificados em sua comunidade: I – em todos os órgãos públicos da administração direta e indireta, na esfera federal, estadual, distrital e municipal; II – em fichas cadastrais, formulários, prontuários, entre outros documentos do serviço público em geral; III – nos registros acadêmicos das escolas de ensino fundamental, médio e superior. No que se refere à educação, o Art. 59 garante que os estabelecimentos de ensino deverão coibir, no ambiente escolar, situações que visem intimidar, ameaçar, constranger, ofender, castigar, submeter, ridicularizar, difamar, injuriar, caluniar ou expor aluno a constrangimento físico ou moral, em decorrência de sua orientação sexual ou identidade de gênero. De acordo com o projeto, profissionais da educação têm o dever de abordar as questões de gênero e sexualidade sob a ótica da diversidade sexual, visando superar toda forma de discriminação, fazendo uso de material didático e metodologias que proponham a eliminação da homofobia e do preconceito, cabendo ao poder público o dever de promover a capacitação dos professores para uma educação inclusiva, bem como ações com o objetivo de elevar a escolaridade de homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, transexuais e intersexuais, de modo a evitar a evasão escolar.

Por fim, podemos garantir que as descrições apresentadas neste capítulo constituem em parâmetros legais para olharmos para as vivências trans na Baixada Fluminense e analisá-las em suas dimensões humanas. Dessa forma, cabe uma discussão que nos apresente a situação da população trans, mas como conhecer esta realidade? O próximo capítulo busca descrever situações vividas pela população trans em diversos ambientes constituindo um painel de narrativas que se solidificam na perspectiva do movimento social LGBT e da escola, principalmente.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS TRILHADOS E RESULTADOS DA PESQUISA: DIFERENTES OLHARES SOBRE VIVÊNCIAS TRANS NA EJA DE NOVA IGUAÇU

Lê vinha todo maquiado para a escola. Era muito engraçado aquilo porque a gente olhava e ele se maquiava melhor que a gente. Aí uma vez eu virei pra ele e disse: ‘Lê não vem tão maquiado assim porque aqui não é ambiente para você vir maquiado.’ Ele falou que *não conseguia aprender se não tivesse com maquiagem* (Responsável pela Unidade Escolar Beta: vivências trans de Lê *grifos nossos*).

A pesquisa que apresentamos foi sendo forjada muito antes do mapeamento junto às escolas de EJA de Nova Iguaçu para coleta dos dados que compõem o corpus de análise desta investigação. Foram múltiplos os momentos e movimentos realizados e pelos quais nos inserimos nesse caminho que, por entendermos que fazem parte da pesquisa, serão aqui apresentados antes da análise dos dados da pesquisa.

3. 1 – Caminhos trilhados: entrelaçando experiências pessoais, acadêmicas e políticas

Partimos para a caminhada considerando já de início que a sociedade brasileira está estruturada numa pirâmide, um “triângulo racial hierarquizado” (GONÇALVES, 1999, p. 24) no qual o homem branco se encontra no vértice, seguido da mulher branca e por último, homens e mulheres negras. Diante desses fatos, nos perguntávamos, enquanto pesquisador negro cisgênero e gay, o que poderíamos fazer ou qual a nossa contribuição frente a esse quadro. As demandas no que se refere à diversidade sexual são grandes. Optamos, então, pela temática da transdiversidade, por ser menos abordada por pesquisas e pelas pessoas, de uma maneira geral.

Descrevemos nesta seção os muitos caminhos trilhados em direção ao tema e às questões desta pesquisa, bem como aos processos de formação que vivenciamos na universidade e também junto aos movimentos sociais LGBT e de trans. Foram muitos os

encontros, seminários acadêmicos e espaços de militância que participamos nesse rico processo. Foram muitas as elaborações e descobertas feitas como ressignificar uma fotografia do autor que trazia uma flor nas mãos. Foto que nos insere nas discussões em torno do dispositivo de transexualidade que infantiliza os sujeitos trans e os torna, segundo fontes investigativas, artífices de relatos de toda ordem buscando em suas histórias de vida as razões para a subjetividade trans construída ao longo da vida.

Foram muitas as memórias que vieram à tona nesse processo. Uma, muito dolorida, foi termos nossa família afetada pela violência transfóbica quando tivemos uma sobrinha trans brutalmente assassinada enquanto trabalhava nas ruas de uma cidade da Baixada Fluminense. A ela dedicamos esse trabalho. Karine, somos gratos pela sua ousadia em busca da afirmação de sua identidade de gênero de mulher trans ousando atravessar o oceano Atlântico, chegando à Itália dos seus sonhos e se transformando numa dama europeia como sempre sonhou.

Temos certeza que também não foram poucas às vezes em que fomos traídos por nossa memória, mas ainda assim, vamos a elas, já que estão imbricadas com os mergulhos que fizemos ou que tivemos que fazer na construção do projeto de pesquisa e da escrita deste trabalho.

Primeiras aproximações rumo à conscientização étnico-racial

Essa investigação está inserida na Linha de Pesquisa III sobre as Diversidades Étnico-Raciais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O Brasil não é uma Democracia Racial como quer que acreditemos o mito. De acordo com GELEDÉS (2013) a linha de cor determinará, para todas as pessoas de pele escura, os lugares de maior desvalorização tanto do ponto de vista simbólico quanto de inserção no mundo material, nas relações sociais e políticas. Para a instituição, os indícios do racismo no país podem ser medidos na saúde pública em que pretos e pardos procuram menos médico e dentista do que os brancos; no sistema educacional onde há uma maior distorção idade-série nas etapas do ensino fundamental e médio e taxas de analfabetismo entre os pretos e pardos; nos dados da segurança pública que revelam forte crescimento nas taxas de homicídio da população negra, especialmente entre os jovens, enquanto decrescem as mesmas taxas da população branca; e no mundo do trabalho em que mulheres negras ganham menos que mulheres brancas, homens negros e homens brancos.

O estudo do Geledés (2013) alerta-nos que as iniquidades raciais sofridas por diferentes identidades LGBT são pouco quantificadas e estudadas, o que dificulta o conhecimento da extensão e a análise dos problemas enfrentados por esses grupos.

Assim, não é possível delimitar de que forma o racismo impacta a vida socioeconômica de LGBT nos diferentes grupos raciais [e que] as travestis de todas as raças, aprisionadas em um conjunto restrito de ocupações, em grande parte subremuneradas, ajuda a trazer algumas luzes sobre esta dimensão da iniquidade (GELEDÉS, 2013, p.14).

A instituição alerta ainda que nesta complexa teia de valores e exclusões, lésbicas e bissexuais, ao lado de transexuais e travestis atingidas/os por ampla e forte rejeição, ocuparão as piores posições na hierarquia de gênero, reafirmando-se, a partir destas exclusões, a heterossexualidade “biológica ou inata” como obrigatória entre as pessoas de pele clara, mas também entre as de pele escura.

O referido estudo nos impõe uma discussão complexa “atravessada e interseccionada por variações e eixos de subordinação: condição física/mental, território, classe social, escolaridade, idade/geração, ocupação e orientação sexual” (GELEDÉS, 2013, p. 15) e que podem ser guias para pensar essas variações na escola.

Só muito recentemente, a *Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* divulgou um estudo que revela a situação de violência cometida contra a população de transgêneros em sua intersecção com a questão étnico-racial e de classe social:

Travestis negras com até 35 anos [são] as maiores vítimas da violência letal por arma de fogo e com requinte de crueldade e que entre as travestis vitimadas há predominância de negros e pardos, indicativo de seu pertencimento aos estratos mais pobres da sociedade brasileira (SEPPPIR, 2013, p. 10).

De acordo com o documento a simples presença de negros homossexuais incomoda. De que forma essa realidade, que é de muitos de nossos alunos e alunas transgêneros, nos desafia, já que:

Ser negro no Brasil é mais que a junção da intersecção das discriminações baseadas no pertencimento racial, na orientação sexual e nas identidades de gênero. É uma atitude política transformadora que precisa ser reconhecida por todas as pessoas e garantida também a todas as pessoas enquanto um direito. Fomos/somos estigmatizados historicamente e ainda somos invisibilizados socialmente, expropriados de nossos direitos e violados no cotidiano das mais diversas formas, ainda assim, permanecemos resistindo e lutando por nossa dignidade (SEPPPIR, 2013, p. 6).

Pinho (2008) vai dizer que a experiência de dominação racial/sexual afeta mulheres e homens subalternizados racialmente e expropriados sexualmente e que essa dominação está refletida na escola, o que nos instiga a conhecermos as consequências dessa relação para

negros e negras LGBT. Segundo Pinho, o homem branco, como o colonizador heterossexual ocupou o lugar discursivo do macho penetrador e civilizador, ativo sexualmente e produtor de história e cultura, reservando para negros, índios, mulheres e 'pervertidos' sexuais, o lugar passivo de objeto da dominação e do disciplinamento, assim como o lugar da sexualidade indomável, abjeta e perigosa, num paradoxo claro, que revela à estrutura da contradição sexual, na formação de corpos coloniais.

Comprometidos com a esta discussão racial e, atentos às demandas de travestis e transexuais da Baixada Fluminense, optamos por uma investigação que trouxesse esse entrelaçamento entre gênero, identidade de gênero, raça, classe social e orientação sexual. Assim, através do olhar para a realidade de alunos e alunos trans da EJA de Nova Iguaçu para visualizarmos tais fenômenos.

Uma primeira tentativa foi procurar as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual da Baixada Fluminense, mas na primeira escola em que fomos autorizados a conversar com uma aluna trans, a aluna não estava frequentando às aulas, o que impossibilitou nosso trabalho de investigação.

Uma segunda opção foi entrevistar alunas trans indicadas por amigos e professores da rede pública local. Assim, conhecemos duas meninas trans: A.C. e F.T. que residiam na Baixada Fluminense, mas em municípios distintos. A interlocução se deu, então, através das redes sociais. No entanto, A.C já havia terminado os estudos enquanto F.T. morava em outra cidade diferente da escolhida para a realização da pesquisa. Conhecer essas duas alunas trans foi muito importante porque elas sinalizaram, através das fotos no *facebook* em que elas estão de uniforme, uma no curso de Enfermagem e a outra na escola de Ensino Médio, mostrando que é possível a permanência de alunas e alunos trans na Escola Básica. Enquanto F.T. continua seus estudos, A.C ao terminar, entra para um curso técnico. Essas duas narrativas são significativas porque ao olharmos para as estatísticas perceberemos que a maioria das travestis e transexuais não estão na escola, mas no mercado da prostituição.

Mudamos o foco da pesquisa e passamos a buscar nossos sujeitos nas *Paradas do Orgulho LGBT* da Baixada Fluminense. Justamente neste ano a cidade de Nova Iguaçu não permitiu que acontecesse a parada anual com de costume. Passamos a considerar *Parada do Orgulho LGBT de Madureira* que recebe um contingente significativo da população LGBT da Baixada Fluminense. Tentamos manter uma interlocução ali, na rua, durante o evento, o que também não funcionou devido à perspectiva de entretenimento que as paradas também têm. Não é só um momento político, mas um espaço de encontros com variados objetivos. Só

conseguimos duas entrevistas com duas mulheres travestis que residiam na Lapa, bairro boêmio da cidade do Rio de Janeiro, o que não correspondia às nossas expectativas quanto a encontrar pessoas trans da Baixada.

Até tentamos uma terceira entrevistada que parou para nos ajudar, mas quando falamos que a pesquisa era referente à educação ela nos disse: “Que escola que nada! Somos puta mesmo!” e saiu rumo à festas. Essa percepção da travesti sobre a escola formal como um não lugar para si nos levou a pensar nos municípios da Baixada e passamos a nos perguntar o que cada cidade estaria fazendo em relação a essa população que ainda conta com pessoas excluídas da escola formal.

Passamos a refletir sobre a cidade de Nova Iguaçu ter sido escolhida com piloto para o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e além do mais, o município foi administrado por forças políticas que tinham se comprometido com o tema da diversidade sexual. Assim, chegamos a Nova Iguaçu.

Eu, a UFRuralRJ e as interlocuções construídas

Nova Iguaçu também é o município onde está localizada a universidade que acolhe nossa proposta de investigação. Venho de uma família de dez filhos e todos os meus irmãos não tiveram a oportunidade de estudar na Rural, como é conhecida a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que para os moradores de seu entorno, por muito tempo, tornou-se um lugar inalcançável.

Só depois de quinze anos de terminado o Ensino Médio que consegui entrar para uma universidade pública. Mesmo assim, depois de um ano e quatro meses consigo entra em um grupo de pesquisa para estudantes que me concedeu uma bolsa de pesquisa. Foi no PetConexõesBaixada, junção de dois programas o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Conexões de Saberes, onde consegui apoio financeiro para continuar meus estudos universitários.

O Instituto Multidisciplinar da UFRuralRJ, como o próprio nome do indica, nasce com o objetivo de ser um polo de múltiplos saberes e se funda na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O novo *campus* da conhecida Universidade Rural só foi possível graças a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Localizado no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, seus artífices e colaboradores, em sua maioria, têm a noção das mazelas dessa região e, por isso, muitos projetos tentam dar conta

dessas demandas provocando, no ambiente universitário, variados debates. Aproveitando essas aberturas em direção às problemáticas da região, propus uma discussão que refletisse sobre a violência contra a população LGBT. A partir daí comecei a buscar fontes de informação concomitante à formação docente.

No primeiro semestre, a faculdade ofereceu uma oficina *Diversidade Sexual e Educação*, realizada no dia 13 de novembro de 2009, em que foi debatido o filme *Milk a voz da igualdade* (GUS VAN SANT, 2008) com a presença do movimento social LGBT local, o *Grupo 28 de Junho*, que tinha Eugenio Ibiapino na constituição do grupo e liderança. A partir deste primeiro contato, no ambiente acadêmico, com professores pesquisadores e interessados em discutir tais temáticas, cada vez mais fui me interessando pela investigação. Esse momento também me elucidou que eu já havia participa, mesmo que indiretamente, do movimento social LGBT em outros três momentos: a *Marcha dos Cem Mil* de 1999 quando viajei à Brasília no ônibus do Partido dos Trabalhadores com um grupo LGBT da Baixada; durante a *Pré-conferência do município do Rio de Janeiro* e a *Pré-conferência Estadual LGBT do Rio de Janeiro* em preparação para a grande *I Conferência Nacional LGBT* que aconteceu no país em 2008, iniciativa inédita do então presidente Lula.

Uma vez selecionado para um programa de bolsas de apoio e permanência na universidade, eu pude me aproximar mais decisivamente do processo investigativo. No PetConexõesBaixada pude conhecer professores pesquisadores de outras instituições ao participar de encontros nacionais e seminários em que grupos de discussões sobre gênero e diversidade sexual, principalmente, ajudaram-me a conhecer teóricos e pesquisadores importantíssimos para pensarmos as questões relacionadas às demandas LGBT na educação. Ressalto aqui o *Encontro Temático Diversidade, Gênero e Relações Interdisciplinares* oferecido pela professora Dra. Maria Meire de Carvalho da UFG (Universidade Federal de Goiás), no dia 13 de julho de 2011, durante o *X Encontro Nacional de Grupos PET* (ENAPET) quando tive o primeiro contato com a produção teórica de Guacira Lopes Louro.

A partir dali, passei a contar com a possibilidade de produção acadêmico visto que o X ENAPET proporcionou a mim uma situação peculiar já que meu resumo não tinha sido aprovado o que me deixou extremamente desconfortável com o fato da maioria dos estudantes estar apresentando pôsteres. Assim, a primeira oportunidade para apresentar um trabalho acadêmico se deu no *I Encontro Nacional de Grupos PetConexões* na UFRPE em Recife/PE, seguido da Jornada de Iniciação Científica d UFRRJ e do Fórum da Pós-Graduação da

UFRRJ que acolheram minha primeiríssima produção intitulada: *Como entender nosso aluno LGBT?*

Em 2010, aprofundei meus estudos de gênero e sexualidade no curso *GDE - Gênero e Diversidade na Escola* promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Outro importantíssimo momento de formação foi a *II Semana da Diversidade Sexual da Escola de Comunicação* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizada entre os dias 23 e 26 de outubro de 2010 quando conheci a Majorie Marchi, líder trans do estado. Outras oportunidades intensificaram o meu interesse pela discussão: *Grupo Focal Gênero e Homossexualidade* realizado em dezembro de 2012 junto ao Grupo de Pesquisa (GP) CNPQ LaPEADE e o *I Seminário Identidade e Gênero* organizado pela PR4, pró-reitoria de recursos humanos da UFRJ realizado em maio de 2013.

Organizamos, como atividade do PetConexõesBaixada o *I Seminário Políticas Públicas e Diversidade Sexual na Baixada Fluminense*, no dia 22 de novembro de 2013, em parceria com o movimento LGBT de Nova Iguaçu, *Grupo 28 de Junho de cidadania LGBT*. em que autoridades dos setores de extensão e graduação, assim como a direção do Instituto Multidisciplinar se prontificaram para atender às demandas da comunidade LGBT da cidade o que mostra que quando há atores comprometidos com as diversidades podemos desenvolver produtos e principalmente discussões capazes de fazer a diferença numa sociedade ainda pautada na heteronormatividade.

Todo esse trabalho resultou na aprovação do projeto *Trajetórias de Alunas Trans na Escola da Baixada*, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) sob orientação da professora Dra. Sandra Regina Sales.

De volta ao tema de pesquisa: em busca de um foco

A ausência de transgêneros na escola tornou uma questão que nos provocava. Nova Iguaçu teria um bom exemplo de como tornar a escola um lugar acessível à população trans já que historicamente a cidade participou do GDE? Fizemos então um mergulho na rede de ensino de EJA visitando 20 (vinte) escolas dessa que é uma das maiores cidades metropolitanas em termos territoriais e também em termos populacionais, para conhecer trajetórias de alunas e alunos travestis e transexuais.

Essa delimitação se dá pelo fato da cidade de Nova Iguaçu ter um significado central para pensarmos sobre problemas da Baixada Fluminense e dela ter sido foco das principais discussões dos grupos de pesquisa que atuam dentro do Instituto Multidisciplinar, além de ter sido administrada pelos três grandes partidos políticos que têm se debruçado na sistematização de políticas públicas para a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

O programa de mestrado dedicado às temáticas da contemporaneidade assim como das demandas populares. Essa junção tem nos provocado enquanto cidadãos da Baixada Fluminense que não raramente somos pegos diante de algum crime hediondo envolvendo nossa gente, nossos vizinhos e no caso específico do autor deste trabalho, um irmão e uma sobrinha trans: os dois brutalmente assassinados, os dois jovens, os dois fora do mercado formal de trabalho, os dois mortos na escuridão obscura da Baixada sem segurança, os dois lutando por um espaço no mundo. Mas o que esse início subjetivo tem a ver com uma pesquisa de mestrado? A violência na carne se associa a outra ferida da alma. Somos provocados pela realidade dura, somos intimados a contribuir com os jovens que morrem na Baixada. E como somos sensibilizados também com as questões de gênero e de identidade de gênero, não poderíamos escolher outro senão o tema da diversidade sexual. Assim, imersos no debate étnico-racial, comprometidos com a luta do movimento social LGBT e certos que nosso papel de educador precisa ser atravessado pelo debate do respeito às diversas formas de ser e de viver as sexualidades.

Chegamos a este tema porque travestis e transexuais não estão na escola. O problema que nos apresenta esta pesquisa é a presença/ausência de transgêneros na escola pública da Baixada Fluminense, até mesmo na modalidade que foi criada para atender uma camada da população que sofre várias formas de exclusão na sociedade e na escola. Começamos a atentar à discussão em torno da presença de alunas e alunos travestis e transexuais na Baixada Fluminense, mas na verdade, voltamos nosso olhar para a ausência visto que a escola continua ser um espaço homofóbico (REIS, 2012).

A preocupação com a presença de travestis e transexuais na escola é de total importância e a relevância desta discussão não precisa ser muito descrita já que é de conhecimento geral que essa população se encontra e sempre se encontrou fora de políticas públicas que atendessem suas demandas, além de serem as travestis e as transexuais os sujeitos mais estigmatizados dentro da sociedade brasileira e mundial se quisermos pensar na

centralidade do mundo que sempre foi pensado e feito por/para homens brancos e heterossexuais.

Vale destacar que apesar das grandes transformações sociais e comportamentais no campo da sexualidade e das relações de gênero, observadas nas últimas décadas, a maioria das iniciativas escolares de educação em sexualidade, ainda hoje, “concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual” (UNESCO, 2014, p.11).

De acordo com o estudo *Racismo Institucional* realizado pelo Geledés (2003), travestis e transexuais, ao lado de lésbicas e bissexuais, são atingidas/os por ampla e forte rejeição e ocupam as piores posições na hierarquia de gênero. Em consonância com esta realidade, o *Relatório sobre Violência Homofóbica* da *Secretaria de Direitos Humanos* da Presidência da República, que se baseia nas denúncias feitas ao poder público através do Disque 100, registra um aumento de 166,09% no número de denúncias contra LGBT. Houve um aumento de 183,19% no número de vítimas que passaram de 1.713 em 2011 para 4.851 em 2012.

O *Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais*, do *Grupo Gay da Bahia* (GGB), traz os números de assassinatos contra homossexuais no país são alarmantes contabilizando 312 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil.

A participação, como interlocutor, em eventos acadêmicos, cujas discussões perpassavam a temática das diversidades, e principalmente das transdiversidades, foi crucial para conhecer as demandas da população trans. No entanto, é significativa a imersão no movimento social de travestis e transexuais onde também pude conhecer a rotina de luta e a densidade dos debates envolvidos.

Os movimentos sociais trans

Minha primeira imersão no movimento trans¹⁹ se deu no dia 29 de janeiro de 2014, durante as comemorações do *Dia Nacional de Visibilidade Trans*, nas dependências do *Conselho Estadual dos Direitos da Mulher* (CEDIM). Foi um momento construído para discussão sobre as demandas de mulheres e homens transexuais e eram esses sujeitos os protagonistas da ação. Estar naquele espaço foi muito importante porque nos deu a dimensão mais próxima do tipo de sujeito que se está trazendo para a pesquisa. Foi impossível não nos sensibilizarmos com os relatos de experiências de homens e mulheres trans. Histórias de vida,

¹⁹ Chamamos movimento trans as organizações do movimento social organizado que priorizam o debate sobre políticas públicas para a população trans.

processos de luta, problemas e conquistas sendo expostas à base de lágrimas e vitórias. Não é fácil, principalmente no Brasil, homens e mulheres trans viverem suas identidades de gênero. Primeiro porque só quatro hospitais, em todo o país, têm programas para atender a esta população. Seus corpos e suas subjetividades são confrontados cotidianamente com procedimentos burocráticos de toda ordem. Vale ressaltar a dificuldade que homens e mulheres trans possuem para trocar o registro civil, para efetivarem processos de hormonização e ou readaptação, através de cirurgias e principalmente, o direito de serem reconhecidos pelo nome social.

Um segundo movimento frente aos sujeitos trans foi conhecer pessoalmente Majorie Marchi, líder e fundadora do movimento trans no Rio de Janeiro. A *Associação das Travestis e Transexuais do Estado do Rio de Janeiro* (ASTRA RIO) é uma entidade fundada em 29 de Janeiro de 2005 e tem entre seus interesses representar os segmentos de travestis e transexuais do Rio de Janeiro, política e socialmente. Objetiva também associar, mobilizar e capacitar travestis e transexuais formando uma consciência cidadã, propondo, avaliando e monitorando políticas públicas afirmativas focadas neste segmento. Também trabalham na divulgação das temáticas das travestilidades e transexualidades, assim como no acolhimento de demandas e denúncias do público alvo, encaminhando e monitorando seu desdobramento. De acordo com a instituição, o objetivo é associar e organizar travestis e transexuais do estado do Rio de Janeiro para construção de um qualificado quadro político e social.

Majorie Marchi é atualmente coordenadora do *Centro de Referência LGBT* de Niterói. Desejávamos apresentar nossa proposta de pesquisa e conversar sobre a forma mais correta na abordagem junto à população trans levando em consideração a ética e o respeito. Dentre muitas sugestões, um aspecto na vida de pessoas trans, segundo a gestora pública, refere-se ao fato de uma criança que emita indícios de travestilidade, transexualidade ou homossexualidade pode tornar-se presa favorita para diversos tipos de pedófilos e estupradores.

Para Majorie, estes sinais são ignorados pelos professores que fingem não perceber. Ela também entende que a violência verbal ou psicológica é frequente no ambiente escolar, mas que o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) e os Conselhos Tutelares engessam e impedem a discussão destas especificidades nas instituições e espaços escolares.

A militante ensinou que é um erro achar que travestis e transexuais são transgêneros porque elas não transitam, são mulheres e homens transexuais ou travestis. Como ela frisou “não transito entre gêneros, eu sou uma mulher travesti e pronto”.

Outro movimento significativo que gostaríamos de narrar foi à participação no V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CONABGLT). Além de participar dos grandes debates em plenária, pudemos viver uma experiência incrível no espaço dedicado à coordenação de travestis e transexuais. Mas, não foi fácil participar deste momento. A minha condição cisgênero foi um impedimento para eu entrar no meio das discussões trans. Tive que construir um argumento satisfatório para ser aceito no meio das principais lideranças trans que estavam representando a população trans de vários estados brasileiros. Utilizei o argumento que se refere à presença, na nossa família, de uma jovem travesti que abandonou a família e foi para a Itália voltando ao Brasil uma mulher trans linda. Outro argumento utilizado fazia referência ao nosso projeto de diversidade sexual ter sido aprovado numa universidade de tradição rural e que vem se preocupando com a formação continuada de professores da Baixada Fluminense. Foram momentos tensos, mas elas permitiram que eu participasse dos momentos de discussão e debate.

Segundo Keila Sympson, líder do movimento trans da Bahia, aquele era um momento onde as trans poderiam falar porque até então não havia um coletivo trans dentro do congresso da ABGLT. Keila afirmou ser necessário criar uma secretaria de travestis e transexuais dentro da ABGLT. Numa avaliação da presença de trans no evento, Keila entendeu que triplicou a participação já que se criou uma demanda dentro do movimento trans. Para Keila, ninguém sai de um encontro dessa magnitude do mesmo jeito que chegou, mas que era preciso se filiar, participar das atividades em cada município para além da ABGLT. Keila sensibilizou a todas as meninas a falar. Para isso, testemunhou como é importante o espaço de empoderamento possibilitado pelo V CONABGLT e lembrou que quando ela chegou ao movimento, não falava nada e que hoje é líder porque ousou aprender o nome das instituições envolvidas na luta delas. Uma vez que a discussão foi aberta, cada presente pode se colocar. A fala de todas as trans presentes nos revela narrativas imperiosas para nossa conscientização enquanto professores e mediadores do conhecimento. Entre as narrativas, destacamos algumas que serão referenciadas e representam as vivências trans desses sujeitos como a história de D. que dizia: “Sou presidente de uma ONG há 12 anos e tenho a honra de trazer duas pessoas para o congresso. Se cada um trazer uma ou duas nos fortalecemos. Não podemos ser palhaço da sociedade. Somos cultura, temos talentos, mas é preciso correr atrás, estudar e procurar se qualificar mais.”

Outra narrativa é a de C. que diz: “Estou envolvida no conselho de proteção dos direitos humanos. Abordamos prostituição e direitos violados. Sou educadora. Faço testes

HIV nas trans. Mapeio onde estão e vou até lá. Um trabalho de prevenção. É alto o número de exames que dão reagentes. O gay é mais aceito que a travesti. A travesti é criminalizada porque uma faz e todas pagam. A questão é a nossa união para elaborar políticas públicas para nossa área”. Para M.: “Existem trans de cabo a rabo do Brasil. O importante é sair daqui com outra cabeça. Triplicar nosso trabalho”. Para F.: “Desde os meus 15 anos estou no movimento. Coordeno, fiz concurso público, sou agente social e não é porque sou trans que não posso ter carteira assinada. Eu dou a receita, mas quem faz o bolo é a trans. Faço parte de um projeto de EJA para voltar a estudar. Através dos estudos passamos a compreender as coisas. Já temos 20 meninas no 7º e 8º séries”.

B. diz:

“Nossa líder que foi assassinada. Estou perdidinha. Temos 4 travestis. Temos dificuldades, mas há necessidade de falar. E não temos a oratória. Eu estudo Serviço Social. Sozinha a gente fica triste. A agenda nunca sai do papel. Temos uma parceria com a OAB que trabalha com 35 travestis.”

Mb, por sua vez, afirma: “Há muitos assassinatos. Precisamos de reuniões de projetos de segurança pública. Dentro do presídio as trans se juntam aos traficantes. Lutamos para fazerem uma ala só para elas e os gays. Eram estupradas e não faziam nada. Com o apoio dos órgãos públicos, buscamos resolver isso”. K. diz: “A gente não sabe falar! Sabem? Há insegurança, mas a gente aprende o tempo todo. É preciso construir uma política nacional. Pensar nas que estão mais distantes. É preciso abrir mão da vida pessoal em nome da coletividade. Temos algumas satisfações. Por exemplo, o ENEM. Tivemos problemas em 2014, mas em 2015 não. O nome social estará garantido. É preciso conhecer as siglas, se instrumentalizar, e se alimentar de informações.”

F. alega que: “É preciso lutar para ter conforto: estudar e trabalhar. Incomoda-me vê-las sem ter as coisas. Por isso é preciso fazer a militância! O nome social fomos nós que lutamos. A gente quer! A gente quer! Retificações no SUS, no ENEM, tudo é possível. O CNJ deu uma vez, vai dar outra. O processo transexualizador não é possível para os que são menores de 18 anos. Trabalho com 80 meninas na P.” D. diz que: “É preciso fazer política com sentimento. Fui aplaudida no primeiro congresso no E.S. em 1994. A F. foi aplaudida três vezes. O Pará é o estado pioneiro em traficar pessoas travestis. Nossa luta é a de todos os dias. Quero defender nossa identidade com unhas e dentes.”

M3. fala: “Sou da época da Ditadura Militar e da epidemia de AIDS. Fiz enfermagem nos anos 80. Fui para a Itália. Voltei e comecei a falar por nós de como é a nossa vida de

travesti. Já existe uma travesti no Sul que é Mestre. Nove travestis são professoras. Há uma delegada que é transexual. Trabalhamos com 70 travestis.”

Tomar conhecimento sobre esse universo é desafiador porque nos impõe provocações de toda ordem o que fica para nós, enquanto interlocutores interessados na perspectiva educacional, é que as trans querem estudar e precisam estudar para melhor a atuação no movimento de luta por políticas públicas que atendam suas demandas, principalmente às ligadas diretamente ao emprego, à renda, à saúde, ao respeito e, principalmente, à segurança.

Outro momento ímpar foi minha participação no *XII Encontro Universitário de Diversidade Sexual* (ENUDES) realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA) na cidade de Mossoró/RN, entre os dias 12 e 16 de dezembro de 2014 onde travestis e transexuais protagonizaram uma mesa de discussão intitulada *Prática Fechativa: tire o seu discurso do caminho que quero passar com a minha luta*. Vale ressaltar que a composição da mesa foi protagonizada por uma aluna trans da UFERSA. A mesa foi mediada por Rebecka de França, líder trans e contava com conferências de outras duas trans protagonistas da cena nacional: Sofia Fávero, criadora do *funpage Travesti Reflexiva* e Maria Clara Araújo, líder negra transfeminista.

Estes protagonismos trans são reveladores do empoderamento que essas pessoas vêm buscando há tempos. Gostaríamos de trazer para a nossa discussão, alguns temas importantes que nos foram apresentados por elas. Sofia provoca o movimento LGBT dizendo que ele é transfóbico. Outro ponto frisado por ele é o fato de que, por muito tempo, foram os cisgêneros que falaram em nome das trans e que elas não são menos humanas para serem mediadas pelo conhecimento dos outros. Outro ponto posto em discussão refere-se às estatísticas que revelam que 90% das travestis e transexuais estão se prostituindo ou que em alguma etapa de sua vida já tenha se prostituído.

Sofia destaca que materializou-se que as trans devem se prostituir e que isso está no sangue delas. Sofia se revolta porque entre os LGBT, só as trans têm CID²⁰ e indaga por que só elas são consideradas disfóricas. Sofia alerta que dos 9,5 milhões de inscritos no ENEM, apenas 95 eram trans sendo o número de gays fazendo o ENEM imensurável. Ela disse também que é doze o número de cirurgias de adequação feitas na cidade mais rica do país, uma por mês, mas ainda pergunta sobre quantos casamentos homoafetivos são realizados por ano. Para ela, dão às trans o direito ao uso do nome social, mas a mudança no registro civil não vão dar já que o dominador acha que já fez muito. Para ela, o processo transexualizador

²⁰ CID significa Classificação Internacional de Doenças.

deveria ser um direito básico e não um processo onde trans são obrigadas a serem atrizes para conseguirem seus direitos respeitados chegando a mentir sobre determinados fatos vividos na infância que as aproximam do *ethos* dito próprio do feminino.

Maria Clara Araújo contribui com outra perspectiva pouco discutida, a da mulher trans negra. Segundo Maria Clara foi no transfeminismo que ela encontrou um espaço onde poderia ter voz já que não há representatividade para as mulheres trans negras periféricas. Ela afirma lá é um espaço onde ela pode falar e onde posso ser ouvida. O transfeminismo deu oportunidade para se formar. Ao terminar o Ensino Médio ela prestou o ENEM já que não quero estar só escondida nas farmácias, supermercados e bancos onde ninguém se importa com as trans. Ela afirma que vive a discriminação todos os dias e que para uma pessoa cisgênero, você não é ser humano. A mãe a aceitou e disse que só queria que ela fosse feliz. Maria Clara diz ter orgulho dela porque menina trans só tem cafetina já que elas largam a escola ou no 5º, 6º ou 7º ano.

Maria Clara diz que o movimento LGBT sofre influência do opressor e que somos a carne mais barata do mercado pois só pessoas cis têm acesso ao médico. Para ela trans são retiradas dos shoppings só porque querem usar o banheiro feminino sendo necessário desconstruir a transfobia internalizada do movimento e da sociedade. Temos que lutar por essas pessoas, afirma Maria.

Para finalizar essa imersão no movimento trans, descrevo então o Dia Nacional de Visibilidade Trans de 2015 comemorado na *Biblioteca Parque*, instituição ligada à Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Durante as comemorações, foi lançada a Campanha “*Respeitar é...*” promovida pela Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos (SUPERDIR). O evento foi um momento de reflexão sobre a luta de várias instituições cariocas que protagonizaram e continuam protagonizando o movimento social e as políticas públicas para a população LGBT. Cada liderança trans participante da campanha pode expressar, de forma rápida, suas expectativas quanto à atuação num projeto de visibilidade desta população. Entre os discursos podemos refletir sobre o de Gilmar: “Sou travesti, moro na Maré e não me prostituo.”

O de Kathyla: “Eu fui batizada na pia da ASTRA”. O de Jane Di Castro: “Já nasci ativista lutando pela minha liberdade. Enfrentava, na escola, os meninos que me perturbavam. Tudo começou nos anos 60, quando decidimos nos vestir de mulher e enfrentar a polícia. Travesti era símbolo de marginalidade, hoje é uma glória!”. O de Almir França: “O dia que se entender identidade de gênero todos os problemas irão terminar”. O de Majorie: “Elas

acreditaram na luta e hoje estão aí oxigenando o movimento. Eu queria que as travestis e transexuais sofressem transfobia no trabalho, mas elas não estão lá. Gostaria que elas sofressem transfobia na escola, mas elas não estão lá”. O de Júlio: “Nas pontas, as trans continuam invisíveis”. O de Charlene Rosa: “A maioria dos crimes contra trans acontece na Baixada”. O de Mariah: “As supostas brincadeiras matam como bala. Zoar não é liberdade de expressão. O Brasil lidera a violência contra a população trans”.

Por fim, gostaria de deixar registrada a passagem de duas trans da Baixada Fluminense pelo Instituto Multidisciplinar para participar da I Semana da Mulher: a pedagoga moradora de Queimados, Laylla Monteiro, e Kakau Ferreira, conselheira LGBT do Estado do Rio de Janeiro, de São João de Meriti. Foi importante a presença delas duas num evento que pautava as lutas e o protagonismo da mulher na sociedade. O evento comemorava o Dia Internacional da Mulher, que é celebrado no dia 8 de março e foi realizado na primeira semana de aula. Pela primeira vez, a faculdade convida seus alunos, docentes e funcionários a refletirem sobre um tema tão urgente já que ainda somos surpreendidos com a violência diária contra as mulheres em todo o mundo. A contribuição de Laylla e Kakau com o evento também sinalizou que o feminismo deve, e está, aberto para o protagonismo das mulheres trans. Outro ponto fundamental é que essas meninas, ao contrário de 90% da população de travestis e transexuais que se prostituem, estão estudando e buscando inserção no mundo do trabalho: Laylla já terminou a faculdade e Kakau pretende cursar uma. Ambas são líderes do movimento trans do estado e atuam em esferas públicas sendo Kakau conselheira LGBT e Laylla funcionária da FIOCRUZ.

Estes percursos pelo estado e pelo país, assim como a interlocução junto ao movimento social trans e os debates acadêmicos foram fundamentais para criar em nós a esperança de que nossas alunas e nossos alunos travestis e transexuais podem sim vislumbrar um mundo melhor. Não um mundo ideal, que pode estar longe de existir, mas um mundo onde suas identidades de gênero possam ser respeitadas como afirma as Nações Unidas (2013, p. 39): “todas as pessoas têm direito de serem livres de discriminação, inclusive em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero” e este direito é protegido, como afirma o *Relatório Nascidos Livres e Iguais*, pelo artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como as disposições sobre não discriminação dos tratados internacionais de direitos humanos e pelo artigo 26 da Declaração Universal que estabelece que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei.

3.2. Resultados da pesquisa: negando as vivências trans na EJA de Nova Iguaçu

Os resultados da pesquisa estão estruturados em dois movimentos. O primeiro se refere à análise do mapeamento e o segundo a análise das narrativas sobre alunas e alunos transgêneros. Vale ressaltar que tais narrativas são oriundas de professores da rede de ensino, da modalidade EJA, do município de Nova Iguaçu.

Para analisar os dados, adotaremos a análise de conteúdo como método de interpretação. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo possui três partes: a análise da descrição, a inferência e a interpretação.

A descrição é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento. A inferência, o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. A interpretação consiste na significação concedida a estas características (BARDIN, 2011, p.41).

De acordo ainda com Bardin (2011), a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tratamento da informação contida nas mensagens através da enumeração das características do texto, resumida após o procedimento de poda. Para Bardin (2011, p. 42) o “procedimento de poda é considerado aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase”. Assim, de acordo com este método de análise de conteúdo, podemos levar em consideração unidades de codificação ou registros oriundos do mapeamento realizado junto às vinte escolas da rede de ensino de Nova Iguaçu sobre a existência de alunos (as) transgêneros (travestis, transexuais) matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.2.1 – O mapeamento

No processo de mapeamento (anexo IV), observamos cinco categorias de análise. A primeira se refere à ausência de matrículas de alunas e alunos transgêneros na EJA da rede de ensino iguaçuana no ano letivo de 2014. A segunda categoria é a negação de um professor participar da pesquisa alegando que sexualidade é algo que pertence ao foro íntimo dos alunos. Em terceiro lugar, entendemos que o fenômeno de juvenilização na EJA comunga com a socialização de sujeitos da diversidade sexual na escola. Em quarto, percebemos a frequente e errônea associação do fenômeno da transexualidade ao da homossexualidade. A última categoria nos permite refletir sobre os recorrentes relatos de professores sobre alunos que, de certa forma, se aproximam do que Bento (2012) denomina vivências trans.

Inexistência de matrículas de transgêneros na EJA de Nova Iguaçu em 2014

Inexistem alunos e alunas transgêneros matriculados na EJA da rede de ensino do município de Nova Iguaçu no ano letivo de 2014. Essas ausências sugerem que a escola é um lugar extremamente transfóbico e que esses alunos travestis e transexuais não estão interessados no tipo de escola que o país lhes oferece. Esta constatação nos leva a nos perguntar qual seria a escola ideal. Outra perspectiva provocadora se refere ao discurso transfóbico entre aqueles que deveriam respeitar as identidades trans. Estamos falando de professores e equipes coordenadoras, que lidam diretamente com essa população, e que se mostram completamente alheios às demandas desse público. É certo que não podemos culpabilizar os professores pelos problemas da escola, mas é um absurdo que profissionais da educação desconheçam políticas públicas básicas de diversidade sexual.

Num tempo em que transexuais estão ocupando espaços de trabalho e funções na mídia, no mundo da moda, nos programas de entretenimento, em vários setores e principalmente protagonizando a luta dentro dos movimentos sociais. Cada vez mais essa população vai demandar por formação. Qual tem sido nossa atuação frente a estas demandas?

Na primeira entrevista junto à rede de ensino de EJA de Nova Iguaçu, uma professora ao ser indagada sobre a existência de alunos transgêneros na escola nos disse que: “Graças a Deus nem um, nem outro” fazendo referência aos alunos homossexuais. Pontuar essa intervenção, oriunda de um profissional da educação, é importante e nos leva diretamente ao debate atual que se constitui nas escolas do Brasil, e principalmente nas escolas da Baixada Fluminense a respeito do embate entre professores fundamentalistas e professores progressistas. A cena é representativa já que em muitas escolas da Baixada Fluminense, dada a incidência de pessoas ditas “evangélicas”. Muito embora existam igrejas neopentecostais que estruturam seus cultos sem que a orientação sexual de seus membros seja um problema.

O que a escola pode fazer diante desta situação? A escola, conforme os Parâmetros de Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), pode ser espaço de formação e informação para a orientação sexual. Nesse sentido, podemos inferir que a inexistência de alunas e alunos trans na escola mostra que o debate em torno de direitos e garantias constitucionais não chega ao chão da escola que ainda é parametrizado por outras forças, dentre elas a heteronormatividade, o cristianismo e a ignorância em relação à identidade de gênero.

Outro fator importantíssimo que nos leva a considerar a EJA, da rede de ensino de Nova Iguaçu, um espaço transfóbico está na ausência de políticas públicas para a identidade

de gênero. Quando falamos em identidade de gênero estamos falando de pessoas trans, ou seja, da inserção nos espaços sociais e políticos de pessoas travestis e homens e mulheres transexuais.

De acordo com Cury (2000) a EJA é uma modalidade da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) com especificidade própria. Representando uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais (na escola ou fora dela), e que ser privado deste acesso é a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Cury refere-se a “negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (CURY, 2000, p.6) e de seus descendentes que representam grupos que ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica.

É preciso, garante Cury, fazer a reparação desta realidade e a reparação é uma das funções da EJA. Nesse sentido, podemos incluir o compromisso para com a população transgênero neste bojo histórico de descaso público para com a formação e qualificação desses sujeitos que se faz possível através de políticas públicas como acontece, de certa forma, na prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através do *Projeto Damas* e da prefeitura de São Paulo com o programa *Transcidadania*. Esses projetos mostram que é possível pensar metodologias próprias para a formação de uma população historicamente associada à marginalidade pela estigmatização que segundo Goffman (1975) refere-se aos meios de categorização que a sociedade estabelece às pessoas que não apresentam atributos considerados “normais” por ela.

Assim, apresentando características peculiares, determinadas pessoas deixam de ser consideradas “comuns” e são reduzidas à estranheza e, conseqüentemente, à marginalidade como é o caso trans. No entanto, olhando para as mudanças na pós-modernidade onde, segundo Hall (1997), a cultura é central para entendermos como as identidades heterogêneas, mestiças, descentradas e híbridas, levando cada vez mais pessoas trans a buscarem o empoderamento que passa, necessariamente, pela educação. Através dela, esses sujeitos vão se qualificar para tornarem-se concorrentes em potencial na busca por um espaço que não seja aquele historicamente oferecido pela sociedade às travestis e transexuais – a prostituição. Esse fato deveria levar os municípios a estruturarem políticas públicas que atendam a essa população o que não é o caso de Nova Iguaçu como revelou a pesquisa.

Sexualidade e educação: “o pessoal é político”

Torna-se passível de análise o fato de apenas uma escola não aceitar participar da pesquisa. O Responsável pela Unidade Escolar (RUE) entrevistado alegou que o tema da pesquisa se referia à intimidade dos alunos e por esse motivo não participaria do mapeamento.

Sexualidade e educação seriam temas incompatíveis? Seria a sexualidade do aluno uma questão só de sua intimidade? Num tempo em que estatísticas revelam que o Brasil é recordista no número de assassinatos de homossexuais, travestis e transexuais.

Podemos trazer para o diálogo o pesquisador Hall (2004) que alerta que o feminismo sempre questionou essa clássica distinção entre o “privado” e “público”. Ele afirma que

O slogan do feminismo era “o pessoal é político”. O feminismo abriu para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças. O feminismo enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. O feminismo politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (HALL, 2004, p. 45).

Nessa mesma linha, Louro (2013) diz que a sexualidade era um assunto privado e não parecia ter nenhuma dimensão social, um assunto pessoal e particular que, eventualmente, se confidenciava a uma amiga próxima e que “viver plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto” (LOURO, 2013, p. 9).

A percepção de que a escola não possa tocar em determinados temas como a sexualidade não tem ressonância na pós-modernidade quando as tecnologias da informática reduzir as distâncias dos espaços e das informações. Os alunos estão cada vez mais próximos do debate da sexualidade porque é de interesse deles. Como a escola pode ficar fora deste assunto? Ano que vem, celebraremos 20 anos do primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos e em 2017 os 20 anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual e, mesmo assim, estamos longe de estruturarmos um espaço na escola para o debate sobre as sexualidades.

Vale ressaltar que das vinte entrevistas realizadas com professores da rede iguaçuana, apenas em duas escolas encontramos diretores homens cisgêneros. Nas outras 18 escolas nós fomos atendidos por diretoras. Dos dois diretores, apenas um não aceitou participar. Alegavam que o tema era de cunho particular dos alunos. Esse dado qualitativo é crucial porque em nenhum momento as professoras se negaram a debater o assunto chegando a propor reviver experiências com alunos trans. o que não aconteceu com os dois diretores. O

outro diretor não tinha nenhuma informação, nenhuma memória, sobre a existência de transexuais e/ou homossexuais na escola, o que não acontecia com as professoras mulheres cisgêneros que sempre apresentavam algum tipo de informações e domínio sobre a relação delas com tais alunos.

Não podemos dizer que todos os diretores de Nova Iguaçu assumem essa postura frente ao aparato representativo dos fenômenos das sexualidades, no entanto, adotar o discurso que sexualidade é uma questão íntima nos aproxima do terreno do fundamentalismo que acredita que o debate em torno das sexualidades seria para convencer os alunos a tornarem-se homossexuais, o que não é verdade.

Os fundamentalistas denunciam a ideologia de gênero com base na categoria biológica das diferenças sexuais. A grande contribuição das ciências, nos últimos anos, foi o conceito de identidade de gênero que responde às singularidades vividas por travestis e transexuais, assim como o conceito de orientação sexual que atendeu ao entendimento das diferentes formas de se vivenciar a sexualidade.

Levar esses debates para a sala de aula é fundamental porque é preciso realizar a revolução do gênero e da sexualidade na escola. Revolução é transformação. Precisamos entender que ser homem e ser mulher não vem necessariamente da genitália, mas da autopercepção de que gênero melhor lhe pertence. É inadmissível assistir cotidianamente meninas e meninos, homoeroticamente inclinados, sendo violentados por se apresentarem segundo sua identidade de gênero e/ou orientação sexual. É preciso além de reconhecer, valorizar e viver a diversidade.

Juvenilização e sexualidade

Observamos que todas as entrevistas faziam referência a adolescentes e jovens na EJA. Segundo Frencken e Alves (2013) essa presença tem um significado já que esse processo de juvenilização da EJA vem sendo observado desde o início da década de 2000. Para os teóricos, esses grupos são constituídos, em sua grande maioria, de educandos (as) que têm sua trajetória escolar marcada por períodos de reprovação e retenção, fundamental II (6º ao 9º ano) e que se encontram no momento na chamada distorção idade série. Para os autores, esses grupos migram ou são convidados para ingressar na modalidade de EJA.

O fenômeno de juvenilização da EJA traz em si um aspecto novo no que diz respeito à configuração dos sujeitos dessa modalidade de ensino, as turmas de educandos (as) da EJA, anteriormente formadas por adultos que haviam se afastado da escola por períodos longos ou curtos devido a diferentes situações, agora se configuram por

grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que mesmo estando, regularmente, frequentando as salas de aula do ensino regular não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas (FRENCKEN e ALVES, 2013, p. 114).

Para Frencken e Alves (2013), a nossa perspectiva deve apontar para o entendimento das juventudes a partir da inclusão deixando de ver esses sujeitos como problema e sim como agentes de um campo de direitos, não só como destinatários, mas protagonistas de políticas públicas, ou seja, na perspectiva de inclusão com autonomia.

A perspectiva de valorização da bagagem que os alunos trazem para a escola nos direciona a um debate sobre diversidade sexual que é a consciência político-social e cidadã sobre sujeitos: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais. Alunas e alunos LGBT possibilitam provocações sobre os papéis binários tão valorizados por nossa sociedade de tradição judaico-cristã. O convívio com essas pessoas possibilitam-nos uma imersão na pluralidade sexual que nos asseguram o respeito a essas mesmas pluralidades. É no contato diário que todos, heterossexuais, homossexuais e bissexuais passam a considerar as sexualidades como algo para além da intimidade. Quando trabalhamos, estudamos e convivemos com lésbicas e gays, por exemplo, a aceitação pode ser facilitada visto que essas identidades não são tão provocativas quanto àquelas performatizadas por homens e mulheres transgêneros.

Assim, segundo Frencken e Alves (2013, p. 115) o trabalho com as juventudes, presentes na EJA, deve apontar para uma concepção de prática que evidencie possibilidades de participação e garantias de direitos, para que estes possam adentrar no mundo adulto de forma mais segura. Assim, não basta reconhecer e quantificar juventudes lésbicas, gays, travestis ou transexuais, muito mais urgente é inseri-los no universo das garantias constitucionais como, por exemplo, o direito ao nome social na lista de chamada das escolas.

Frencken e Alves (2013) alertam ainda sobre as problemáticas enfrentadas por essas juventudes no que se refere à cor, idade, território e gênero. Dessa forma, ampliam o pensar sobre a presença de alunas e alunos trans, na Baixada Fluminense, nosso lócus de trabalho, na perspectiva da intersetorialidade.

A escola necessita, como aponta Melo (2014), estar conectada à vida do aluno; o que implica uma postura aberta para trazer os saberes, o imaginário, os sonhos e ilusões dessa cultura juvenil das periferias, que é dinâmica e, muitas vezes, politicamente incorreta, com seus jargões e formas peculiares de fazer-se ouvir. Assim, de acordo com o teórico, devemos nos aproximar do universo juvenil, sem preconceitos e intolerâncias – porque por incrível que pareça os educadores também envelhecem e perdem, muitas vezes, a capacidade de colocar-se

no lugar do outro – para compreendê-los, reconhecendo e proporcionando a visibilidade e a expressão das culturas juvenis.

A associação equivocada entre os fenômenos da homossexualidade e transexualidade

Depreendemos do mapeamento a associação errônea e frequente entre os fenômenos da homossexualidade e da transexualidade. É justamente o que acontece. Na verdade, muitos professores associaram o ser transexual ao ser homossexual, mas são conceitos diferentes. Ao perguntarmos aos professores se existiam travestis e transexuais nas escolas, automaticamente eles nos respondiam que sim, mas na verdade, queriam falar sobre a presença de alunos e alunas homossexuais e não de transexuais propriamente ditos. Essa associação é danosa. Como já abordamos no capítulo teórico, a vivência transexual está para além do dispositivo de transexualidade. Travestis e transexuais, operadas ou não, vivenciam o fenômeno da transexualidade porque ele é autoperceptiva e não algo de ordem essencialista. O mesmo pode ser dito da homossexualidade que é um fenômeno construído ao longo da vida do sujeito homoeroticamente inclinado.

Para Costa (1992) o homossexual nada mais é que uma realidade linguística e não uma realidade natural, ou seja, uma forma de subjetividade que como qualquer outra subjetividade pode ser historicamente circunscrita em seu modo de expressão e reconhecimento.

A palavra homossexual não dá conta do fenômeno da homossexualidade porque foi pensada, primeiramente, sob o jugo das ciências médicas. Essa perspectiva biológica levou o conceito de homossexualidade, por muitos anos, para os consultórios médicos como se fossem doenças a serem tratadas. Aos poucos, as ciências sociais chegaram a um conceito que contempla toda a diversidade que o tema nos apresenta, pois uma coisa é valorizar a identidade gay e reconhecer sua importância no combate ao preconceito, outra coisa é afirmá-la como a única identidade possível ou desejável para todos os sujeitos homoeroticamente inclinados (COSTA, 1992, p. 47 *apud* MACRAE, 1990).

Assim, Costa (1992) vai dizer que o termo homoerotismo atende à complexidade do debate já que homoerotismo é uma noção mais flexível e que descreve melhor a pluralidade das práticas ou desejos dos homens *same-sex-oriented*. Para o teórico, interpretar a ideia de homossexualidade como uma essência, uma estrutura ou denominador sexual comum a todos os homens com tendências homoeróticas é incorrer num grande erro etnocêntrico.

O termo exclui toda e qualquer alusão à doença, desvio, anormalidade, perversão; nega a ideia de que existe algo como uma substância homossexual orgânica ou psíquica comum a todos os homens com tendência homoerótica. [...] O termo não possui a forma substantiva que indica identidade, como no caso do

homossexualismo de onde derivou o substantivo homossexual. [...] Quando emprego a palavra homoerotismo refiro-me meramente à possibilidade que tem certos sujeitos de sentir diversos tipos de atração erótica ou de se relacionar fisicamente de diversas maneiras com outros do mesmo sexo biológico (COSTA, 1992, p. 21-23).

Podemos chamar para o debate o teórico Weeks (2013) que afirma que a sexualidade é “uma construção social”, uma invenção histórica, e que o sentido e o peso que lhe atribuímos são modelados em situações sociais concretas e que isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade.

A expressão “construcionismo social” tem um tom áspero e mecânico, mas tudo o que ela basicamente pretende fazer é argumentar que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico (WEEKS, 2013, p. 43).

Inácio (2002) nos ensina que a criação do designativo “homossexual” pelo húngaro Benckert, em 1869, por ocasião de um pedido do próprio ao ministro da Justiça da Alemanha que classificava a pederastia como um crime levando o indivíduo homossexual a uma categoria de degeneração moral, social e patológica.

Para Inácio (2002), essa tentativa de se estabelecer tanto uma identidade dita homossexual, com traços que caracterizam um indivíduo com o pertencente ao grupo dos ‘invertidos sexuais’, é danosa. Assim, para o teórico a ciência e a jurisprudência investiram na criação de uma identidade masculina dita normal, sexualmente inclinada ao sexo oposto e, por conseguinte, heterossexual, que ligava de forma indissolúvel a identidade de gênero e a orientação sexual; logo, estabeleceu-se o continuum entre o comportamento homossexual e a identidade homossexual. Para ele, tal abordagem da homossexualidade produziria indivíduos estigmatizados pela sua orientação sexual e se não bastasse a categorização negativa impingida à homossexualidade, viu-se nela a traição da condição masculina, já que, pela lógica da inversão sexual, ia de encontro à família, à nação e à estrutura da sociedade ocidental: o patriarcalismo. Inácio alega que a homossexualidade só poderia destinar-se a ser mais uma das situações marginais que a sociedade burguesa poderia criar: “uma espécie que precisa, a qualquer preço, ser eliminada do seio da sociedade e de maneira alguma ser associada à masculinidade” (INÁCIO, 2002, p. 62).

3.2.2 – Narrativas de professores sobre alunas e alunos trans na EJA de Nova Iguaçu

Algumas escolas de EJA contribuíram com a nossa proposta de pesquisa e revelaram quais têm sido as trajetórias percorridas por alunos e alunas trans na rede de Nova Iguaçu. Vale lembrar que nós não tínhamos autorização para falar com os alunos trans e, mesmo que

tivéssemos, não poderíamos fazê-lo já que não havia, no ano letivo de 2014, alunas e alunos travestis e transexuais matriculados na EJA. No entanto, fomos surpreendidos com histórias, que denominamos aqui de narrativas, ditas por professores, que tiveram contato, em outros períodos letivos, com alunas e alunos trans. Assim, passamos a analisar essas histórias percebidas pela escola através da sensibilização do professor no cargo de orientador educacional.

Tomados por essas narrativas riquíssimas, passamos a pensar como analisar tais histórias. A partir daí, entendemos que a Análise de Conteúdo (BARDI, 2011) nos ajudaria a sistematizar tais relatos assim como interpretá-los. De acordo com Bardin (2011):

Qualquer análise de conteúdo visa não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos (HENRY & MOSCOVICI 1968 apud BARDIN, 2011, p. 46).

Segundo Bardin (2011) o termo condições de produção é suficientemente vago para permitir possibilidades de inferência muito variadas: 1) variáveis psicológicas do indivíduo emissor; 2) variáveis sociológicas e culturais; e 3) variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem. O fundamento da especificidade da análise de conteúdo reside na articulação entre: 1) a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos); e 2) pelos fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente.

Assim, o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise é uma correspondência entre a estrutura semântica ou linguística e as estruturas psicológicas e sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. Dessa forma, entendemos que as narrativas de alunos e alunas trans possibilitam um olhar para as trajetórias da população trans no ambiente escolar da Baixada Fluminense. Que percurso é essa onde a população trans está submetida?

Vivências trans na EJA

Os primeiros impactos que as histórias lembradas e narradas pelas professoras, sensibilizadas com a proposta desta investigação, se encontram nas vivências trans. Por vivências trans entendemos, de acordo com Bento e Pelúcio (2012), vivências que consideram as pessoas que se apropriam e ressignificam os discursos e as tecnologias regulatórias

subvertendo a noção patológica de corpo. Isso significa que há pessoas que não estão de acordo com a dicotomia sexo e gênero e as pessoas trans vivenciam o gênero para além deste esquema essencialista. Butler (2003) vai ensinar que gênero é performativo. Esse conceito é valioso para pensarmos a atuação tanto de professores, quanto dos alunos trans na escola, porque a performatividade se dá em diversos momentos. Ela nos leva a crer que atitudes, marcadas principalmente pelas características no uso do batom, da roupa feminina, do uso do banheiro e do nome social, no caso das meninas trans, e no uso de bonés, roupas largas e outros no caso dos meninos trans, marcam o caráter performativo do fenômeno trans. Assim, as vivências trans são todas as experiências que trazem para a discussão a multiplicidade de vozes que dialogam na interlocução em torno da identidade de gênero, na vivência de travestis e mulheres e homens transexuais também no âmbito da escola.

Observemos o relato abaixo:

Lê vinha todo maquiado para a escola. Era muito engraçado aquilo porque a gente olhava e ele se maquiava melhor que a gente. Aí uma vez eu virei pra ele e disse: ‘Lê não vem tão maquiado assim porque aqui não é ambiente para você vir maquiado.’ Ele falou que não conseguia aprender se não tivesse com maquiagem (RUE Beta: vivências trans de Lê).

No caso específico da EJA de Nova Iguaçu, reconhecemos que há sim uma vivência trans quando a aluna Lê diz que só conseguia aprender se tivesse maquiada.

Atentemos para o seguinte relato:

J. estudou aqui desde o “CA”. Nós conhecemos a trajetória dele todinha. E o J. quando veio pra noite veio como Milie. Ele falava assim: “meu nome não é J., meu nome é Milie.” Eu disse: “você está registrado como J. Você vai ser sempre J. pra mim. Ele não vinha com roupa feminina ou com cabelo de aplique, ou com unhas pintadas. Ele já estava assumido mesmo como homossexual (RUE Beta: vivências trans de Milie).

Entendendo que Milie é desrespeitada quando a consideram como J. ou quando deseja assumir sua identidade de gênero feminina, embora a maquiagem seja um artigo muito utilizado hoje em dia por todo mundo, principalmente rapazes artistas e gays em determinados momentos, ela é uma marca performática para as trans ao lado da vestimenta historicamente dita de mulher (a saia, os vestidos, as calcinhas, acessórios e salto alto), ou seja, das unhas e aos cabelos longos, pintados ou não.

Ignorando o nome social

Outro impacto se refere à questão das escolas de EJA ignorarem o direito ao nome social que pessoas trans possuem. Podemos inferir esta conclusão dos seguintes fragmentos

narrados pelas professoras da EJA do município de Nova Iguaçu. O primeiro exemplo é o de Brunet. De acordo com o responsável pela unidade escolar (RUE), Brunet era “um aluno lindo”, que era “aceito”, “afetuoso”, “bem resolvido” e que “queria ser reconhecido como Brunet”.

Note-se que o uso frequente do masculino para se referir à aluna Brunet é significativo em termos qualitativos. Isso revela a ignorância da escola pela questão do nome social e descaso para com a aluna trans que reivindica o reconhecimento do seu nome feminino.

O mesmo se repete na narrativa sobre Dan:

Ela tinha, na minha percepção, dificuldade em aceitar que ela era mulher. Ela não aceitava ser mulher. Ela tem o direito a ter uma opção sexual. Ela poderia ter a opção dela, da homossexualidade, mas entender que ela era mulher. Ela tinha o cabelo extremamente curto, usava roupas masculinas e quando a gente a chamava pelo nome dela, ela não gostava. Ela não gostava quando a tratávamos como mulher. Uma vez, eu cheguei a conversar com ela. Você pode ter sua vida sexual. Você não pode agir dessa forma. Você é uma mulher! Então ela incorporou a masculinidade dela. Ela era frágil e minha preocupação era com o físico mesmo e não a sexualidade. Um menino furou as bolas que ela vendia na praça. Isso num sábado. Segunda ela chegou aqui com um facão na bolsa. Mas era uma pessoa super agradável. Não desacatava a gente na escola (RUE Ômega: vivências trans de Dan).

O caso de Dan também nos permite inferir que há, por parte da escola, o não comprometimento com o respeito à identidade de gênero. Não há sensibilização para a realidade de pessoas trans. O uso recorrente do pronome “ela” marca o lugar de fala do professor que se baseia nos aspectos biológicos para pensar a presença do aluno. Dan, provavelmente um aluno trans, já que não gostava de ser reconhecido como mulher, mas como uma pessoa pertencente ao sexo masculino como atesta o relato da professora dele.

Reconhecemos que é difícil para a escola adotar a perspectiva da identidade de gênero, no entanto, essa dificuldade, aliada à transfobia da sociedade, repercute na decisão dos alunos trans em permanecerem ou não nesse espaço perverso que se transforma a escola.

A Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015, do *Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD)*, estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino. O art. 1º diz que deve ser garantido, pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero. Para isso, alunas/os trans precisam solicitar tal procedimento.

De acordo ainda com a Resolução 12, seu art. 6º garante o uso de banheiros de acordo

com a identidade de gênero de cada sujeito. O uso de vestiários e demais espaços segregados por gênero também devem seguir a mesma norma. No que se referem às distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, o art. 7º diz que deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito. De acordo ainda com o documento em seu art. 8º a garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável.

O não uso do banheiro segundo a identidade de gênero

Brunet queria usar o banheiro feminino, mas as senhoras que estudam à noite não aceitaram. Levamos o problema para a SEMED. Resolveram que o aluno deveria usar o banheiro dos professores. Nós então resolvemos colocar um funcionário na porta do banheiro masculino. Tínhamos medo de alguma maldade. Sabe como é adolescente. Fogo! (RUE Alfa sobre vivências trans de Brunet).

O desejo de Brunet em usar o banheiro feminino nos remonta ao universo trans. Sua identificação com o sujeito feminino a colocava na posição de uma aluna transexual que não é reconhecida e nem respeitada.

A escola, neste caso, culpa outros sujeitos pela impossibilidade do uso do banheiro desejado pela aluna. Assim, quem impede o uso do banheiro feminino não é escola, mas “as senhoras que estudam à noite”.

Há um ponto positivo quando a escola leva o problema para a SEMED que resolve que “o aluno” deve usar o banheiro dos professores. No entanto, houve, em relação à escola de Brunet, por parte da secretaria, uma apropriação da situação vivida como ponto de debate e formação tanto para os professores quanto para os alunos acerca do fenômeno da transexualidade que ali se manifestava.

A escola, por sua vez, adota outra estratégia entendendo que é preciso preparar a aluna para o mundo fora da escola levam-na a utilizar o banheiro masculino sob a vigilância de um funcionário da escola. A atitude de colocar algum funcionário na porta do banheiro masculino para proteger a aluna é drástica. Alegam que era para prevenir possíveis maldades que possivelmente poderiam ser cometidas por adolescentes que segundo a escola “eles são fogo!”. Marcas da heteronormatividade compulsória em que mais uma vez aos homens heterossexuais são permitidas várias possibilidades, inclusive o absurdo “direito” de violentar quem atravessa, em qualquer tempo e espaço, as fronteiras dos gêneros.

Mas, sendo o Brasil uma democracia, que prevê em sua Carta Magna o respeito a

todos independente de sexo, nos indagamos sobre esse eterno embate entre forças culturais e forças legais que levam algumas pessoas a serem submetidas às forças locais provenientes do censo comum porque o poder público não alcança esses espaços. Principalmente no que se referem às questões de identidade de gênero. Não há, como abordamos no capítulo II, uma legislação que puna a violência motivada pela identidade de gênero pela qual lutam deputados comprometidos com as demandas da população LGBT. Entramos num ponto crucial para a escola – o debate em torno da homofobia e da transfobia e evidentemente o respeito às diferenças.

LGBTfobia e a associação errônea entre a bissexualidade e a transexualidade

LGBTfobia refere-se à aversão aos sujeitos LGBT. Assim, lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia são conceitos que, separadamente, denotam especificidades vividas por cada sujeito em particular. No entanto, não há dúvidas que a transfobia se constitui no mais devastador das fobias. Associar a homofobia à transfobia é um erro já que de acordo com as líderes trans, o movimento LGBT é marcado pelo protagonismo de gays cisgêneros o que levaram as lideranças trans a construírem um movimento social específico para elas.

O que gostaríamos de frisar nas narrativas de alunos trans na EJA de Nova Iguaçu é a questão da bissexualidade representada no relato sobre Rupaul.

O Rupaul quando veio para cá, era um pouco delicado. Sempre foi um pouco delicado, mas nunca mostrou que “era”. Aí, uma vez, conversando, ele me disse: “você nunca percebeu que eu sou?”. Eu falei assim: “Não! Você pra mim é um aluno.” Foi onde me contou a história dele que foi abusado sexualmente quando era criança e que gostou e passou a “ser...”. Ele passou a frequentar a igreja e lá na igreja dele não permitia. Foi onde ele resolveu essa vida e a última vez que ele veio falar comigo estava namorando sério e estava gostando (RUE Beta: vivências trans de Rupaul).

Analisemos as seguintes afirmações: 1) “Quando veio para cá, era um pouco delicado”; 2) “sempre foi um pouco delicado, mas nunca mostrou que ‘era’”; 3) “você nunca percebeu que eu sou?”; 4) “você pra mim é um aluno”. Essas frases representam um diálogo entre a professora de Rupaul e o próprio. O impacto dos dispositivos de sexualidade marca a percepção da professora sobre a sexualidade deste aluno e que será desfeito posteriormente. Não porque a professora deseja, mas por forças das circunstâncias já que o aluno se converte para o que no Brasil conhecemos como igrejas neopentecostais que se constroem tendo nos homossexuais suas principais sujeitos de discursos e conversão. De repente, esse relato sobre a possível homossexualidade de Rupaul dá lugar a outra perspectiva: a bissexualidade.

Analise as seguintes frases: 1) “Ele me contou a história dele que foi abusado sexualmente quando era criança e que gostou e passou a ‘ser’”; “ele passou a frequentar a igreja e lá na igreja dele não permitia isso”; “ele resolveu essa vida”; “a última vez que ele veio falar comigo estava namorando sério e estava gostando”. A história de Rupaul apresenta informações deturpadas porque já de início percebemos no discurso da professora que há um parâmetro a ser seguido, o da heteronormatividade, ou seja, parâmetro de que quem nasce com um pênis necessariamente deveria assumir a identidade masculina. A apreensão da heteronormatividade compulsória é um problema porque não necessariamente quem tem uma vulva vai se autoperceber como uma mulher e nem quem tem um pênis vai se sentir do sexo masculino.

Não importa se o aluno é homossexual ou bissexual. O que procuramos potencializar neste relato é a questão da transfobia que mesmo uma pessoa aparentemente homossexual, que depois é percebido como bissexual, ela vai sofrer, no âmbito da escola, as mesmas fobias que pessoas transexuais o que nos leva a entender que o inimigo é realmente a heteronormatividade compulsória.

Sendo entendida na escola é um mal porque ela afasta as pessoas não binárias de um direito que é dela sabendo que o direito à educação é de todos. A transfobia na escola é um crime porque ela tira o direito das pessoas não binárias de vivenciarem suas potencialidades advindas da socialização no campo da educação. Da mesma forma, a bissexualidade não é compreendida o que nos impõe, neste contexto de sala de aula, um trabalho de respeito não só à identidade de gênero, mas também à orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Para nos aproximar das trajetórias pelas quais alunos e alunas transgêneros têm percorrido tornou-se necessário também construirmos nossas próprias trajetórias rumo a estas narrativas. Optamos pelo movimento social LGBT que reivindica políticas públicas, principalmente o movimento novo que sujeitos trans estão contruindo. Percorremos também as estradas abertas no ambiente acadêmico que se abre para a interlocução. Desse forma, podemos afirmar categoricamente que há trajetórias positivas, pontuais, mas que não podem ser consideradas para a população da Baixada Fluminense, foco de nossas investigações.

Um olhar para a nossa região, através da Educação de Jovens e Adultos nos revela que o trabalho a ser feito é grande já que temos uma modalidade de educação alheia às demandas da população trans. Assim, as considerações finais, na verdade, se constituem de considerações iniciais para um trabalho que se deva empreender em conjunto com as várias instituições das proximidades e que se comprometem com o seu entorno: municípios; o poder público; as universidades aqui instaladas; organizações não-governamentais e os movimentos sociais locais.

Faz-se necessário um trabalho em colaboração por uma escola mais cidadã, mais acolhedora, mais humanizada e mais aberta às diferenças, principalmente quando estamos falando na presença/ausência de alunos transgêneros. Nosso trabalho se transforma numa provocação para diversos atores comprometidos com uma sociedade democrática de fato. Não podemos deixar que nossas alunas e nossos alunos transgêneros sejam violentados no âmbito da sociedade, principalmente da escola.

Este trabalho revelou as dificuldades vivenciadas por alunas e alunos trans em um dos municípios mais importantes para a região conhecida como Baixada Fluminense, Nova Iguaçu, que há dez anos foi uma das cidades brasileiras escolhidas para participar do projeto-piloto *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE).

Como bem lembram Pereira e Brandt (2007) o GDE foi uma iniciativa, entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e o *British Council*, que visava à elaboração de projeto de formação de profissionais de educação tendo como foco a temática de gênero. Tal iniciativa incluiu, com a incorporação do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as temáticas de discriminação étnico-racial e diversidade de orientação sexual.

O fato do município de Nova Iguaçu ter feito parte de um projeto importante como do GDE, nos dava a certeza de que encontraríamos narrativas positivas sobre a relação da escola com a população transgênero, ou seja, uma escola comprometida com a diversidade sexual. No entanto, o cenário oferecido como interlocução foi justamente o contrário. A análise sobre o olhar do professorado é importantíssima porque, como afirma Miskolci (2012), somos nós, profissionais da educação, que costumamos testemunhar que são os meninos femininos e meninas masculinas, assim como as pessoas andróginas ou os que adotam um gênero distinto do esperado socialmente que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar.

Com base no mapeamento realizado em 20 escolas de EJA do município de Nova Iguaçu, podemos dizer que, embora não tenham sido localizadas matrículas de alunas e alunos transgêneros, percebemos que 95% dos professores entrevistados reconheceram singularidades vividas por sujeitos da identidade sexual, ou seja, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que associam erroneamente os fenômenos da homossexualidade ao da transexualidade o que nos indica um trabalho mais focado no debate em torno das singularidades vividas por LGBT.

Percebemos que alguns relatos se aproximavam das vivências trans e que essas histórias carregavam significados importantes para pensar a escola na contemporaneidade, principalmente sobre os nossos debates em relação à inclusão da população trans. Deparamo-nos com um professor que não aceitou participar da pesquisa. O argumento utilizado por ele é o que associa a sexualidade na escola a algo que não pode ser dito, postura conservadora, reacionária, principalmente quando se nota que a juventude tem acesso facilitado a todo tipo de informação na internet.

Hall alertou que o feminismo sempre questionou essa clássica distinção entre o “privado” e “público”, sendo slogan do feminismo a frase: “o pessoal é político”. Slogan poderoso porque o feminismo, como disse Hall, politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação. Quando um professor afirma que a sexualidade é do foro íntimo, isso nos remete à Era Vitoriana que Foucault (1979) localizou como sendo o início da era das repressões. É prejudicial para os sujeitos da diversidade sexual essa percepção, no âmbito da escola, de que a sexualidade é um assunto íntimo e que não vai ser tocado ali.

É de conhecimento público que o debate de gênero esta sendo associado a tal “ideologia de gênero” e por esta razão não contemplado no Plano Nacional de Educação assim como nos planos locais, como nos das principais cidades do país: São Paulo,

Guarulhos, Campinas e Porto Alegre. Ao votarem seus planos municipais de educação, conforme demanda da Lei 13005/2012, retiraram o termo gênero dos documentos alegando se tratar de um programa de convencimento dos estudantes em tornarem-se homossexuais, como se a diversidade sexual fosse algo a ser trabalhado ideologicamente. A orientação sexual, assim como a identidade de gênero, como já abordamos no primeiro capítulo, são fenômenos humanos que estão relacionados às percepções vividas por cada um. A transexualidade, por exemplo, é muitas vezes entendida como algo parecido com a homossexualidade e não é bem assim já que são dois fenômenos independentes. A primeira se refere à identidade de gênero e, como defende Jesus (2012), transgênero é aquela pessoa que não se identifica, vale a pena repetir, uma pessoa que *não se identifica*, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhe foi determinado quando de seu nascimento. Diferentemente, a pessoa cisgênero facilmente se identifica com o gênero que lhe foi determinado quando de seu nascimento. Sobre essas diferenças podemos tomar a contribuição dos movimentos construídos neste trabalho para o debate na escola sobre as transexualidades.

A orientação sexual está relacionada à atração afetivo-sexual, ou seja, se refere às relações amorosas e/ou sexuais. Neste campo, há a preocupação sobre a possível origem da orientação sexual. Optamos, no entanto, por estruturar nosso debate em torno da perspectiva construcionista. O construcionismo social (WEEKS, 2013) é um argumento teórico valioso porque nos permite entender que a orientação sexual não é apenas um dado que não se controla, mas que se torna uma atitude consciente, ou seja, construída ao longo da vida e que pode ser de fácil acesso para uns, ou extremamente complicado para outros. Assim, algumas pessoas vão valorizar o ser homoerótico enquanto outras não. Algumas constituirão o sentimento de orgulho de ser LGBT, outros não. E essas percepções de orgulho ou de repressão estarão presentes nas atitudes de nossos alunos.

Essa diferença também nos ajudar a entender que meninos gays, assim como meninas lésbicas, embora pertençam à mesma comunidade da diversidade sexual das pessoas transgêneros, a comunidade LGBT, gays e lésbicas, ao lado de bissexuais, representam identidades cuja centralidade conceitual reside na orientação sexual e não na identidade de gênero. Essa última, por sua vez, vai privilegiar o entendimento sobre o que venha a ser as identidades trans, transgêneros, ou seja, travestis e transexuais. Assim, a homossexualidade está respaldada no conceito de orientação sexual e a transexualidade no de identidade de gênero.

Ainda sobre essas diferenças, cabe a nós, enquanto mediadores do conhecimento, entender que uma vez assumindo a homossexualidade, nossos alunos são muito bem vindos à escola. No entanto, quando os sujeitos assumem suas transexualidades, eles são extremamente rejeitados do ambiente escolar. Esse movimento de valorização de alguns em detrimento de outros, se explica segundo a perspectiva heteronormativa que impõem a estas pessoas um comportamento padrão para que facilmente se socializem. Ao contrário disso, travestis e transexuais, que rompem com o padrão heteronormativo e o binarismo compulsório, sofrem na pele as consequências de criticar, com seus próprios corpos, a estas regras sociais.

Nossa função na escola é de construir conhecimento. A presença de travestis e transexuais é uma oportunidade para repensarmos quais têm sido nossas bases políticas para mensurar quem realmente está e quem poderia frequentar a escola e não pode ter acesso a ela. Pessoas trans cada vez mais se inserem em espaços sociais provocando a socialização de direito a todos os humanos e nós temos muito que aprender com esse empoderamento da população trans. Todos ganham com as diferenças. A escola é diversa e deve ser diversa valorizando as diferenças. Os jovens têm de aprender sobre a sua sexualidade e sobre outras formas de sexualidades, direito garantido pelas Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2010).

Com base no depoimento de professoras, podemos concluir que a EJA nega a identidade de gênero dos seus alunos transgêneros quando não adota o uso do nome social como estratégia humana. Na verdade, as narrativas revelaram que os professores não conhecem o debate em torno do respeito à diversidade sexual.

Essa prática é uma violação da Portaria 1612 do Ministério da Educação (BRASIL, 2011b) que garante o uso do nome social nas escolas. Atualmente, o uso do nome social também é um direito garantido pela Resolução n. 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, ligado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência. Além disso, as Nações Unidas, na recente Resolução 29/23 do Conselho de Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2015), impõe aos Estados membros o reconhecimento do nome social àquelas e àqueles cuja identidade civil não reflete adequadamente sua identidade de gênero. Por que será que nas nossas cidades não respeitam um direito garantido? O mesmo acontece quando se nega o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero também configura uma violação à dignidade dessas pessoas que também está contemplado na Resolução 12 do CNCD (BRASIL, 2015).

Assim, podemos localizar um inimigo poderoso neste estudo: a heteronormatividade. Brunet, quando não é respeitada em seu desejo de ser reconhecida como Brunet e usar o

banheiro feminino. Rupaul, mesmo se convertendo a uma religião evangélica é atravessado pelos discursos de ódio sobre sua performance na escola por ser diferente do que se espera de um rapaz adolescente. Da mesma forma a narrativa sobre Lê que desejava assistir a aula maquiada ou Milie que insiste para que a respeitem chamando-a pelo nome feminino. Ainda podemos perceber isso na narrativa sobre Dan que da mesma forma, deseja ser reconhecido como um rapaz transexual e é amplamente rechaçado por isso. O que impede essas alunas e esses alunos trans de serem e viverem tranquilamente suas identidades de gênero é a heteronormatividade.

A resposta cabe a cada um de nós que estamos pensando, pesquisando, produzindo conhecimento sobre a Baixada Fluminense, sobre alunas e alunos negros e sobre alunas e alunos transgêneros. Não vamos cansar de propor o debate na forma de pesquisa, nas conversas com nossos colegas professores, na rua, na esquina, no Congresso Nacional, enfim, em todos os lugares, até que um dia não tenhamos que assistir ao extermínio, a céu aberto, de meninas e meninos travestis e transexuais neste país. Podemos dizer categoricamente que as trajetórias trans na Baixada Fluminense, por associação e analogia, são marcadas por total despreocupação, por parte do corpo escolar, para com as políticas públicas de respeito à identidade de gênero.

Quando meninos e meninas LGBT se manifestam com tal, na escola, o que eles querem é expressar identidades. Essa ação não pode ser entendida como outra coisa. É injusto retornar à Idade Média para tentar enquadrá-los em um modelo dito correto de aluno ou aluna sendo que a sociedade pós-moderna, há tempos, proporciona a essas pessoas a construção de identidade a partir de variadas fontes que, na maioria das vezes, chegam a eles através das redes sociais. Estamos em tempos de acesso facilitado ao mundo do conhecimento através da internet, dos jornais na web e da disseminação dos conhecimentos de variadas formas e meios. Assim, olhando para os instrumentos legais, sistematizados em organizações nacionais e internacionais, preocupados com estas novas formas de sociedades.

Tornam-se urgente a potencialização da formação continuada para professores, principalmente da sistematização de debates, nas escolas, e projetos de extensão, no campo da universidade, assim como para os pais e os próprios alunos. A educação sexual é um direito. Todos nós temos o direito à educação.

Vivenciar na escola a pluralidade de vozes sexuais é experimentar um mundo onde as identidades, os sujeitos, os sonhos e as possibilidades estão para além dos binarismos e que ser homem ou mulher trans ou cis, homo, hetero ou bi, são possibilidades fora das

perspectivas patológicas essencializadoras impostas pela heteronormatividade compulsória historicamente agressiva a determinadas pessoas. E viva a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Miriam Abramovay (Org.). Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- _____. **Juventude e sexualidade.** Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva (Orgs.). Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O dilema atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação.** In: Cadernos de Pesquisa São Paulo. n. 96 fev. 1996.
- ALVES, N. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez: 2004.
- ALMEIDA, P. R. **O que se espera de uma dissertação de mestrado.** Extraído de <http://www.pralmeida.org/05DocsPRA/1606DissertacaoMestrado.pdf> em 20/10/2012.
- ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.** Revista Estudos Feministas, ano 9, 2/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641>> Acesso em: 2 mai. 2015.
- ANDRADE, L. N. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência á ordem normativa.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza: 2012.
- ARAÚJO, E. **À imagem e semelhança: trajetória e dilemas do governo Lindberg na área da educação.** In: ARAÚJO, E. et al (Orgs.) Governo Lindberg: entre a escola cidadã e a exclusão educacional. Nova Iguaçu, RJ: CEAPE, 2006.
- BABY, J. **Discurso de abertura da segunda conferência nacional de políticas públicas e direitos humanos para LGBT.** In: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Anais da segunda conferência nacional de políticas públicas e direitos humanos para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Jovanna Baby. Brasília: Presidência da Republica, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, A. **Dados estatísticos: o projeto [GDE] em números.** In: ROHDEN, F. et all. Os desafios da transversalidade em uma experienciar de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Fabíola Rohden, Leila Araújo, Andreia Barreto. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.
- BENEDETTI, M. R. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis.** Rio de Janeiro: Garamound, 2005.

BENTO, B. **Da transexualidade oficial às transexualidades**. In: Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras. Adriana Piscitelli, Maria Filomena Gregori e Sérgio Carrara (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Brasil: país do transfeminicídio**. Disponível em: <www.clam.org.br> Acesso em 20 dez. 2014.

BENTO, B., PELÚCIO, L. **Vivências trans: desafios, dissidências e conformações**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 20 (2): 256, mai-ago/2012a.

_____. BENTO, B., PELÚCIO, L. **Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 20 (2): 256, mai-ago/2012b.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. Presidência F. H. Cardoso. **Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I)**. 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>> Acesso em: 05 out. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf> Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Elaboração: André Luiz de Figueiredo Lázaro. Organização: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Ricardo Henriques, Maria Elisa Almeida Brandt, Rogério Diniz Junqueira e Adelaide Chamusa (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Anais da primeira 1ª conferência nacional de políticas públicas e direitos humanos para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.** Brasília: Presidência da República, 2008a.

_____. **Conferência Nacional da Educação Básica. Documento Final.** Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf> Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT.** Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf> Acesso: 18 jun. 2015.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola - GDE:** Formação de professores e professoras em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009b.

_____. **Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH III.** 2009c. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP – GeR:** módulo I. Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. Parceria: SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres), SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher), CLAM/IMS/UERJ (Centro Latino-Americano em Sexualidade, Instituto Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e MEC (Ministério da Educação). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010a.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP – GeR:** módulo II. Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto.

Parceria: SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres), SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher), CLAM/IMS/UERJ (Centro Latino-Americano em Sexualidade, Instituto Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e MEC (Ministério da Educação). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010b.

_____. Presidência da República. **Conferência Nacional de Educação 2010** (CONAE 2010). Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2010c.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**: "Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de LGBT". Conselho Nacional de combate a discriminação e promoção dos direitos de LGBT e Comissão organizadora da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT. Brasília: Presidência da República, 2011a.

_____. **Portaria 1612 nome social de travestis e transexuais**. Ministério da Educação. 2011b. Disponível em: < <https://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/novidades.php?id=28>> Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012. Disponível em: < http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT_SDH.pdf> Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>> Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Negros e Negras LGBT: construindo políticas públicas para avançar na igualdade de direitos**. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas de Igualdade Racial - Seppir/PR e Coordenado pela Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas – SPAA, 2013b. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/arquivos/relatorio-lgbt> Acesso em: 18 Fev 2014.

_____. **Projeto de Lei 5002/2013: Lei da Identidade de Gênero** ou Lei João W. Nery. Congresso Nacional. 2013c. Disponível em: <

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1059446&filename=PL+5002/2013> Acesso em: 8 mar. 2015.

_____. Presidência da República. **Conferência Nacional de Educação 2014** (CONAE 2014). Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Resolução 11 CNCD:** inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome social" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil. Conselho Nacional de Combate à discriminação e promoções dos direitos de LGBT CNCD/LGBT. 2015a. Disponível em: <www.in.gov.br/autenticidade.html código 00012015031200002> Acesso em: 12 mar.

_____. **Resolução 12 CNCD:** garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. Conselho Nacional de Combate à discriminação e promoções dos direitos de LGBT CNCD/LGBT. 2015b. Disponível em: <www.in.gov.br/autenticidade.html código 00012015031200003> Acesso em: 12 mar.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero, Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (organizadora). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo editorial. 2003.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. In: Revista Portuguesa de Educação. Vol. 16. n. 2. Braga: Universidade do Minho, 2003.

_____. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Extraído de http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf Acesso em: 12 out. 2011.

CLEIDE C.; FREIRE F. **Meninos são aliciados para virar transexuais em SP**. O Globo, 12 de fevereiro de 2012, p. 3-4.

CORRÊA, S. O. **Introdução aos princípios de Yogyakarta**. In: YOGYAKARTA. Princípios de Yogyakarta. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones Freitas. Apoio para a versão em português: Observatório de Sexualidade e Política, 2007. Disponível em:<www.yogyacartaprinciples.org> Acesso em: 18 jun. 2015.

- COSTA, C. S. **Educação para as relações étnico-raciais: fundamentos teóricos**. In: Cândida Soares da Costa. Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- COSTA, J. F. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Cláudia de Lima Costa. Revista Estudos Feministas, v. 1, n. 171. Florianópolis, 2002.
- CURY, C. R. J. **Relatoria do Parecer 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 27 nov. 2014.
- DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- DERRIDA, J. **Força e Significação**. In: DERRIDA, J. A escritura e a diferença. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DIAS, M. B. **Estatuto da diversidade sexual: uma lei por iniciativa popular**. 2011. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/estatuto_da_diversidade_sexual_-_uma_lei_por__iniciativa_popular.pdf> Acesso em 05 mai. 2015.
- DUQUE, T. **Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: SP: 2009.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ÉBOLI, E., JUNGBLUT, C. **FH defende união de gays: presidente também apoia mudança de registro de transexuais e dará cotas para minorias**. Evando Éboli e Cristiane Jungblut. O Globo. Editoria: O País. Rio de Janeiro: terça-feira, 14 mai. 2002.

EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. **Jovens produzindo identidades sexuais**. Tradução de Lene Belon. Revisão técnica de Guacira Lopes Louro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos culturais: uma introdução**. In: SILVA, T. T. (organização e tradução). O que é, afinal, Estudos Culturais? 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FACCHINI, R. **Sopa de Letrinhas: Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e Augusto G. Albuquerque. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Educação de jovens e adultos: algumas reflexões**. In: Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e J. E. Romão. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FRENCKEN & ALVES. **Educação Freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/16168/9240>> Acesso em: 21 mai. 2015.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GELEDÉS. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Realização: Geledés (Instituto da Mulher Negra). Coordenação: Geledés e Cfemea (Centro Feminista de Estudos e Assessoria). 2013. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual1.pdf>> Acesso em: 18 Fev 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação das identidades deterioradas**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GONÇALVES, M. A. R. **Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional**. In: Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

GREEN, J. N. **Além do carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: UNESP, 2000.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, p.1-18, 1998. Disponível em: <http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20modulo_2/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf> Acesso em: 17

mar. 2015.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.**

Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf> Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330350&idtema=67&search=rio-de-janeiro|nova-iguacu|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->>> Acesso em 06 fev. 2015.

INÁCIO, E. C. **Homossexualidade, homoerotismo e homosociabilidade:** em torno de três conceitos e um exemplo. In: SANTOS, R. A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays lésbicos no Brasil. Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.) São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002.

JESUS, J. G. **O protesto na festa: política e carnavalização nas paradas do Orgulho LGBT.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Trabalho e das Organizações. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2010.

_____. J. G.; ALVES, H. **Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais.** Cronos – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal, v. 11, n. 2, jul./dez. 2010. p. 8-19. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/index.php/cronos/article/view/2150/pdf>> Acesso em: 4 abr. 2015.

_____. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgênero, para formadores de opinião. 2. ed. Dezembro/2012. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br>> Acesso em: 18 mar.. 2015.

JOIA, O. et al. **Propostas curriculares de suplência II** (2. Segmento do ensino fundamental supletivo). Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (organização e tradução). O que é, afinal, Estudos Culturais? 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KULICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LAURENTI, R. **Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças.** *Revista Saúde Pública.* 1984, vol.18, n.5, pp. 344-347. ISSN 0034-8910. Disponível em: <> Acesso em: 17 mai. 2015.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero.** In: HOLLANDA, H. (Org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação.** In: *Estudos feministas.* Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. Ano 2, 2/2001 – Florianópolis: UFSC, 2001.

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

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** *Revista Pró-Posições,* v. 19, n.2 mai./ago. 2008.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUGARINHO, M. C. **Crítica literária e os estudos gays e lésbicos: uma introdução a um problema.** In: SANTOS, R. *A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays lésbicos no Brasil.* Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.) São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2015.

MARIANO, S. A. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo.** *Revista Estudos Feministas.* 2005. v. 13, n. 3, p. 483-505. setembro-dezembro/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2015.

MELLO, M. **Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** Disponível: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2015.

MERQUIOR, J. G. **De Praga à Paris: o surgimento, a mudança e a dissolução da ideia estruturalista.** Tradução de Ana Maria de Castro Gibson. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MIRANDA, N. **Introdução**. Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: aprendizado pelas diferenças**. Série Cadernos de Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

MONTREOZOL, J. R. **Sobre a educação aquendada: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2011.

MORRIS, M. **O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem**. In: Susan Talburt et all. (Org.) Pensar Queer: sexualidade, cultura e educação. Tradução de Susana Guimarães. Mangualde Portugal: Ed. Pedagogo, 2007.

MOTT, L. **Crônicas de um gay assumido**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2013/2014**. Disponível em: <www.midianews.com.br/storage/webdisco/2014/02/14/outros/7474_86191270d149b81fdfe548b921d1.pdf> Acesso em: 28 dez. 2014.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Convenção relativa à luta contra a Discriminação no campo do ensino**. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Paris, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Conferência Internacional sobre Direitos Humanos de Teerã**. 1968. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_10.htm> Acesso em: 17 mai. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Comunicação 488 Toonen**. Comitê de Direitos Humanos. 1992. Disponível em: <<http://iilj.org/courses/documents/Toonenenv.Australia.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Conferência de Viena**. 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>> Acesso em: 17 mai. 2015.

_____. **Conferência Mundial de Pequim.** 1995. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf> Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Conferência Regional das Américas em Santiago do Chile.** 2000. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/default.asp>> Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos. Tradução de Jones de Freitas. Versão do Observatório de Sexualidades e Política, julho, 2007.

_____. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidades Volumes I e II.** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Resolución 19/41.** Leyes y prácticas discriminatórias y actos de violência cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género. Naciones Unidas. 2011. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_spanish.pdf> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Programas de Educação Sexual na Escola: análise de custos e da relação custo-efetividade em seis países.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0020/002070/207055por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Nascidos Livres e Iguais: orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos.** UNAIDS. Alto Comissário das Nações Unidas para Direitos Humanos e Comissão Internacional de Juristas. Consultoria de Allison Jernow. Tradução de Maricy Apparicio. Brasília: Nações Unidas, 2013a. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes_Portuguese.pdf> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico.** Brasília: UNESCO, 2013b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2015.

_____. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2014a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>> Acesso: 27 fev. 2015.

_____. **Resolución 29/23: Discriminación y violencia contra las personas por motivos de orientación sexual e identidad de género.** 2015. Naciones Unidas. Disponível em:

<<http://www.un.org/es/comun/docs/index.asp?symbol=A%2FHRC%2F29%2F23&Submit=Buscar&Lang=S>> Acesso em: 18 jun. 2015.

OAB. ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conferência Nacional dos Advogados do Brasil. **Anteprojeto de Estatuto da Diversidade Sexual.** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/geral/estatuto_da_diversidade_sexual.pdf> Acesso em 09 mar. 2015.

OEA - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Resolución AG/RES 2435:** Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. 2008. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2435_XXXVIII-O-08.pdf> Acesso em 18 jun. 2015.

_____. **Conferência Regional das Américas em Santiago do Chile.** 2000. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/default.asp>> Acesso em: 18 jun. 2015.

OLIVA, O. P. **Os homoafetos.** In: OLIVEIRA, Ilca Vieira. SOUTO, Maria Generosa Ferreira. OLIVA, Osmar Pereira. (Orgs.) Escritos do corpo, da terra e do imaginário. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2003.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** In: Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Inês Barbosa Oliveira et al. (orgs.). Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, M. J. **Uma etnografia sobre o atendimento psicoterapêutico a transexuais.** In: Estudos feministas. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. v. 22 n. 2, (maio-agosto - 2014) – Florianópolis: UFSC, 2014.

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2003. 51 p. (Texto para discussão, n. 996). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf> Acesso em: 06 fev. 2015.

OTRANTO, C. R. **A autonomia Universitária no Brasil: dádiva ou construção coletiva?** O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

_____. **Uma viagem no túnel do tempo: a ditadura militar vista de dentro da Universidade.** Seropédica, RJ: EDUR, 2010.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** Guia da Escola Cidadã; v. 7. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PELÚCIO, L. **Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: UFSCar, 2007.

_____. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS.** São Paulo: Annablume, 2009.

PERES, W. S. **Travestilidades nômade: a explosão dos binarismos e a emergência queering.** In: Estudos feministas - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Comunicação e Expressão. v. 7, n. 1-2, (1999) Florianópolis: UFSC, 1999.

_____. **Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania.** Tese de Doutorado. Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2005.

_____. **Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs.** In: Movimentos sociais, educação e sexualidades. Miriam Pillar Grossi, [et al] Rio de Janeiro: Garamond, 2005a.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego: composto por Bernardo Soares.** Org. Richard Zenith. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PINHO, O. **Introdução.** In: PINHO, O. e SANSONE, L. (Orgs.) *Raça: Novas Perspectivas antropológicas.* Salvador: ABA/EDUFBA, 2008.

_____. **Relações raciais e sexualidade.** In: PINHO, O. e SANSONE, L. (Orgs.) *Raça: Novas Perspectivas antropológicas.* Salvador: ABA/EDUFBA, 2008a.

REIDEL, M. **A pedagogia salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

REIS, A. L. M. **Silêncio está gritando: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná.** Tese de Doutorado. Universidad de La Empresa: Montevideú, 2012.

RIBEIRO, V. M. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos com campo pedagógico.** Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 184-201. Dezembro, 1999.

RICHMOND, M. **Prefácio do coordenador global da UNESCO para o HIV e a AIDS.** In: Programas de Educação Sexual na Escola: análise de custos e da relação custo-efetividade em

seis países. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0020/002070/207055por.pdf>>

Acesso em: 27 fev. 2015.

ROCHA, A. O. M. **Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. SANTOS, B. S. *Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?* In: Revista Crítica de Ciências Sociais. N. 54 jun 1996.

SANTANA, A. O. **História e conceitos sobre o racismo e seus derivados**. In: *Superando o Racismo na escola*. 2. Ed. Kabengele Munanga (Org.). Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SAFFIOTI, H. I. B. **Conceituando Gênero**. In: *Gênero e Educação*. Caderno de apoio para a educadora e o educador. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. Junho, 2003.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

_____. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. *Educação e Realidade*. Versão revisada com consulta ao original inglês. v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SEFFNER, F. **Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção**. In: *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS*. Anna Paula Uziel, Luís Felipe Rios, Richard Parker (orgs). Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade Instituto Medicina Social/UERJ e ABBIA, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

SILVA, H. R. S. **Travesti: a invenção do feminino**. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré: ISER, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1377>> Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. **Certas cariocas: travestis e vida de rua no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré: Prefeitura do RJ, 1996.

_____. **Travesti: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, R. P.; MATIAS, D. **Perguntas e respostas sobre orientação sexual e identidade de gênero**. Projecto Educação LGBT. Rede *ex aequo*. Lisboa: Associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e simpatizantes, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIQUEIRA, D. **Prefácio**: A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. In: BENTO, B. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WYLLYS, J. **Discurso de abertura da segunda conferência nacional de políticas públicas e direitos humanos para LGBT**. In: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Anais da segunda conferência nacional de políticas públicas e direitos humanos para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília: Presidência da República, 2011.

ANEXOS

ANEXO I

OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS NA EJA



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício Circular Nº 016 /GS/2013

Nova Iguaçu, 25 de agosto de 2014.

Aos

Il.^{mos} Senhores Diretores das Unidades Escolares

Senhores Diretores

Tendo em vista a Carta de Apresentação em nome de LUCIANO MARQUES DA SILVA, mestrando do Programa Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos (PPGDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), autorizo que seja feita entrevista com o Orientador Pedagógico, Orientador Educacional ou responsável pela Unidade Escolar, a cerca da existência de alunos (as) transgêneros (travestis /ou transexuais) que estejam frequentando a EJA(Educação de Jovens e Alunos) nas escolas desta Rede de Ensino, conforme listagem anexa. Solicitamos que a listagem assinada pelos servidores das Unidades Escolares seja encaminhada a esta Secretaria após entrevista realizada.

Atenciosamente,


Maria Aparecida Marcondes Rossetolato
Secretária Municipal de Educação
Mat. 11/663.610-4

Rua José Alvarez, 330 – Bairro da Luz – Nova Iguaçu – RJ – CEP 26.255-560
Tel.: (21) 2668-1200/2667-5759/2667-3456/3769-7388/3773-6052/3764-3561 (fax)

ANEXO II

LISTA DAS ESCOLAS DE EJA DE NOVA IGUAÇU



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Escolas de Educação de Jovens e Adultos

URG	Unidade Escolar	Endereço	Telefones
I CENTRO	64 - E.M Profº Amazor Vieira Borges	Rua Lassance Cunha nº 63 Jardim Tropical CEP 26013 - 000	3773-1351
	88 - E.M. Padre Agostinho Pretto	Rua João Batista Rodrigues nº 182 California CEP 26220 - 470	2660-3666
	104 - CIEP 022 Presidente Getúlio Vargas	Rua Bernardino de Melo. S/nº. Comendador Soares	3764-0090
II POSSE	28 - E.M. Dr. Orlando Mello	Rua F nº 763 Posse	3102-0926
	33 - E.M. Estanislau Ribeiro do Amaral	Rua Maria Aristotelina Mariano de Souza s/nº Cerâmica	2660-4811
	50 - E.M. Luiz de Lemos	Rua Lourival Tavares de Paula nº 552 Carmari	3101-8278
III C. SOARES	10 - E.M. Armando Pires	Rua Borges nº 234 Comendador Soares	3103-8919
	80 - E.M. Profº Iramar da Costa Lima Miguel	Rua Ana Isabel nº 499	3766-4508
	93 - E.M. Souza e Melo	Rua Barão de Cotegipe nº 19 Cacuia	2657-7904
	104-CIEP 071	Rua Itararé, s/nº - Jardim Iguaçu	
IV CABUÇU	2 - E.M. Abílio Ribeiro	Rua Joazeiro nº 85 Cabuçu	3778-1384
	21 - E.M. Darcílio Ayres Raunheitti	Av. Abílio Augusto Távora nº 5950 Cabuçu	2694-7692
	77 - E.M. Profº Dulce de Moura Raunheitti	Rua Marcos da Costa nº 164 Jardim Nova Era	3103-7876
V Km 32	EM Alfredo Pereira Magalhães	Rua Chana nº 15 Parque Boaventura	2660-3177
VI AUSTIN	49 - E.M. Kerma Moreira Franco	Estrada José Luiz da Silva nº 740 Austin	3759-4458
	79 - E.M. Profº Enilza Barros dos Santos Chiconelli	Rua Marati nº 2 Parque da Biquinha Austin	2763-0916
	99 - E.M. Walfredo da Silva Lessa	Rua Jaguaré s/nº Austin	2763-7155
VII V. CAVA	8 - E.M. Aminthas Pereira	Rua Coronel França Soares nº 350 Figueira	3776-8324
	52 - E.M. Marcílio Dias	Rua Pintassilgo s/nº Vila Iguaçuana Vila de Cava	3770-1384
	81 - E.M. Profº Irene da Silva Oliveira	Rua Maria Custódia nº 63 Vila de Cava	3769-6354
VIII M. Couto	41 - E.M. Janir Clementino Pereira	Rua Profº Eryl El Huair Dapieve Miguel Couto	2886-2260
	76 - E.M. Anna Maria Ramalho	Rua Santos Filho nº 4 Miguel Couto	2769-0369
IX TINGUÁ	108 - E.M. Jaceruba	Estrada de Japéri s/nº Jaceruba	2886-8032

ANEXO III

LISTAGEM DAS ESCOLAS DE EJA VISITADAS



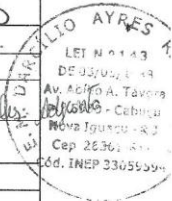
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Escolas de Educação de Jovens e Adultos

URG	Unidade Escolar	Assinatura do entrevistado
I CENTRO	64 - E.M. Profª Amazor Vieira Borges	<i>[Handwritten signature]</i>
	88 - E.M. Padre Agostinho Preto	<i>[Handwritten signature]</i>
	104 - CIEP 022 Presidente Getúlio Vargas	<i>[Handwritten signature]</i>
II POSSE	28 - E.M. Dr. Orlando Mello	<i>[Handwritten signature]</i>
	33 - E.M. Estanislau Ribeiro do Amaral	
	50 - E.M. Luiz de Lemos	<i>[Handwritten signature]</i>
III C. SOARES	10 - E.M. Armando Pires	<i>[Handwritten signature]</i>
	80 - E.M. Profª Iramar da Costa Lima Miguel	<i>[Handwritten signature]</i>
	93 - E.M. Souza e Melo	<i>[Handwritten signature]</i>
IV CABUÇU	104 - CIEP 071	<i>[Handwritten signature]</i>
	2 - E.M. Abílio Ribeiro	
	21 - E.M. Darcílio Ayres Raunheitti	<i>[Handwritten signature]</i>
V Km 32	77 - E.M. Profª Dulce de Moura Raunheitti	<i>[Handwritten signature]</i>
	EM Alfredo Pereira Magalhães	
	49 - E.M. Kerma Moreira Franco	<i>[Handwritten signature]</i>
VI AUSTIN	79 - E.M. Profª Enilza Barros dos Santos Chiconelli	<i>[Handwritten signature]</i>
	99 - E.M. Walfredo da Silva Lessa	<i>[Handwritten signature]</i>
	110 - E.M. Governador Leonel de Moura Brizola	<i>[Handwritten signature]</i>
VII V. CAVA	8 - E.M. Aminthas Pereira	<i>[Handwritten signature]</i>
	52 - E.M. Marcílio Dias	<i>[Handwritten signature]</i>
	81 - E.M. Profª Irene da Silva Oliveira	<i>[Handwritten signature]</i>
VIII M. Couto	41 - E.M. Janir Clementino Pereira	<i>[Handwritten signature]</i>
	76 - E.M. Anna Maria Ramalho	<i>[Handwritten signature]</i>
IX TINGUÁ	108 - E.M. Jaceruba	

Kelly Cristina S. C. Marinho
Diretora Geral 11/696.996-8
PMNI / SEMED

Mat. 11/696.996-7 - PMSI



ANEXO IV

MAPEAMENTO SOBRE EXISTÊNCIA DE MATRÍCULAS DE TRANSGÊNEROS

Existem alunos (as) transgêneros (travestis, transexuais) que estejam frequentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas desta Rede de Ensino?
1. Temos uma aluna que se identifica como homossexual. Às vezes se contradiz. Assumidamente, nós temos só ela.
2. Não.
3. Temos homossexuais.
4. <u>Já tive</u> um aluno que queria ser reconhecido com Brunet e usar o banheiro feminino.
5. Há homossexuais, mas nenhuma transgênero.
6. <u>Já tive</u> um aluno muito prestativo e que hoje anda no bairro como mulher.
7. Temos uma aluna lésbica.
8. <u>Já tive</u> .
9. Temos alunos que dizem ser bi.
10. <u>Já tive</u> .
11. Há uma gama de jovens que não se decidiram. A gente imagina, escuta, vê os trejeitos, mas eles não se assumem. A gente não pode assumir por eles.
12. <u>Já tive</u> .
13. Têm homossexuais, mas trans não.
14. Têm lésbicas e homossexuais.
15. Não vou participar <u>disso</u>: uma questão íntima do aluno.
16. Não.
17. Não.
18. Têm homossexuais, assim como você está falando não.
19. Nem um, nem outro. Graças a Deus não!
20. <u>Já tive</u> um menino assim como você está explicando.

ANEXO V

NARRATIVAS SOBRE TRANSGÊNEROS NA EJA NOVA IGUAÇU

1 - As vivências de Brunet
Nós tínhamos um aluno lindo: olhos azuis, cabelos sempre arrumadinho. Trabalhava num salão. Era aceito. Muito afetuoso. Havia brincadeira, mas era bem resolvido. Queria ser reconhecido como Brunet. Queria usar o banheiro feminino, mas as senhoras que estudam à noite não aceitaram. Levamos o problema para a SEMED. Resolveram que o aluno deveria usar o banheiro dos professores. Nós então resolvemos colocar um funcionário na porta do banheiro masculino. Tínhamos medo de alguma maldade. Sabe como é adolescente. Fogo! (RUE Alfa: vivências trans de Brunet)
2 - As vivências trans de Rupaul
O Rupaul quando veio para cá, era um pouco delicado. Sempre foi um pouco delicado, mas nunca mostrou que “era”. Aí, uma vez, conversando, ele me disse: “você nunca percebeu que eu sou?”. Eu falei assim: “Não! Você pra mim é um aluno.” Foi onde me contou a história dele que foi abusado sexualmente quando era criança e que gostou e passou a “ser...”. Ele passou a frequentar a igreja e lá na igreja dele não permitia. Foi onde ele resolveu essa vida e a última vez que ele veio falar comigo estava namorando sério e estava gostando. (RUE Beta: vivências trans de Rupaul)
3 - As vivências trans de Lê
Lê vinha todo maquiado para a escola. Era muito engraçado aquilo porque a gente olhava e ele se maquiava melhor que a gente. Aí uma vez eu virei pra ele e disse: ‘Lê não vem tão maquiado assim porque aqui não é ambiente para você vir maquiado.’ Ele falou que não conseguia aprender se não tivesse com maquiagem. (RUE Beta: vivências trans de Lê)
4 - As vivências trans de Milie
J. estudou aqui desde o “CA”. Nós conhecemos a trajetória dele todinha. E o J. quando veio pra noite veio como Milie. Ele falava assim: “meu nome não é J., meu nome é Milie.” Eu disse: “você está registrado como J. Você vai ser sempre J. pra mim. Ele não vinha com roupa feminina ou com cabelo de aplique, ou com unhas pintadas. Ele já estava assumido mesmo como homossexual. (RUE Beta: vivências trans de Milie)
5 - As vivências trans de Dan
Ela tinha, na minha percepção, dificuldade em aceitar que ela era Dan. Ela não aceitava ser Dan. Ela tem o direito a ter uma opção sexual. Ela poderia ter a opção dela, da homossexualidade, mas entender que ela se chamava Dan. Ela tinha o cabelo extremamente curto, usava roupas masculinas e quando a gente a chamava pelo nome dela, ela não gostava. Ela não gostava quando a tratávamos como mulher. Uma vez, eu cheguei a conversar com ela. Você pode ter sua vida sexual. Você não pode agir dessa

forma. Você é uma mulher! Então ela incorporou a masculinidade dela. Ela era frágil e minha preocupação era com o físico mesmo e não a sexualidade. Um menino furou as bolas que ela vendia na praça. Isso num sábado. Segunda-feira ela chegou aqui com um facão na bolsa. Mas era uma pessoa super agradável. Não desacatava a gente na escola. (RUE Ômega: vivências trans de Dan)

6 - As vivências trans de B.K.

Há uma menina que foi matriculada pelo conselho tutelar. Ela é menor. Não assiste à aula. A sala de aula dela é o portão. Eu não conheço a história anterior dela. A mãe foi obrigada a matriculá-la. A gente deixa os alunos bem à vontade porque há casos que é melhor a gente não saber. Ela não era faltosa. Vem às aulas todos os dias. Entra na sala de aula duas ou três vezes. A gente percebe que ela é envolvida com drogas. É uma criança, uma adolescente normal. Não vejo diferença. Ela gosta de maquiagem. Gosta de bermuda apertada. Vem acompanhada de uma menina, namorada dela. Olham-se, mas não demonstram nenhum afeto publicamente. (RUE Ômega)