

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

FERNANDA MACHADO DA ANUNCIÇÃO

**NARRATIVAS DE IDENTIDADE:
Histórias e Memórias de Indivíduos Transgêneros sobre o Contexto Escolar**

Belo Horizonte
2024

FERNANDA MACHADO DA ANUNCIACÃO

NARRATIVAS DE IDENTIDADE: Histórias e Memórias de Indivíduos Transgêneros sobre o Contexto Escolar

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração, do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Dr. Felipe Gouvêa Pena

Área de Concentração: Organização e Estratégia.

Linha de Pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações.

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamielt de Almeida CRB6 3082

A636n Anunciação, Fernanda Machado da.

Narrativas de identidade: histórias e memórias de indivíduos transgêneros sobre o contexto escolar. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

163 p.

Orientador: Dr. Jefferson Rodrigues Pereira

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Identidade - Transgênero - Gênero - Sexualidade - Escola
I. Fernanda Machado da Anunciação. II. Centro Universitário
Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III.
Título.

CDD: 658.371

FOLHA DE APROVAÇÃO

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **Fernanda Machado da Anunciação** REGISTRO Nº. **778** No dia **04/10/2024** às **14:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**Narrativas de identidade: histórias e memórias de indivíduos transgêneros**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Prof. Dr. Felipe Gouvêa Pena**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

04/10/2024

Documento assinado digitalmente
 **FELIPE GOUVÊA PENA**
Data: 18/11/2024 19:25:22-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Prof. Dr. **FELIPE GOUVÊA PENA**
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA**
Data: 18/11/2024 19:07:52-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. **JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA**
Centro Universitário Unihorizontes



USPAssina - Autenticação digital de documentos da USP

Registro de assinatura(s) eletrônica(s)

Este documento foi assinado de forma eletrônica pelos seguintes participantes e sua autenticidade pode ser verificada através do código X2MZ-6P7S-JVSK-33CU no seguinte link: <https://portalservicos.usp.br/validar/X2MZ-6P7S-JVSK-33CU>

Heliani Berlato dos Santos

Nº USP: 5748111

Data: 18/11/2024 11:12

Profª. Drª. **HELIANI BERLATO**
Universidade de São Paulo – USP/ESALQ

Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho – CEP: 30.180-121
Av. Sinfônio Brochado, nº 1281 - Barreiro de Baixo – CEP: 30640-000
Telefone: (31)3293-7000 – Site: <http://www.unihorizontes.br>
Belo Horizonte- MG

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de Mestrado intitulada “**NARRATIVAS DE IDENTIDADE: Histórias e Memórias de Indivíduos Transgêneros sobre o Contexto Escolar**” apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, de autoria de **FERNANDA MACHADO DA ANUNCIACÃO**, contendo 162 (cento e sessenta e duas) páginas, assim distribuídas:

Capa

Elementos pré-textuais: pp. 01-16

Elementos textuais

- Prólogo: pp. 17-18
- Introdução: pp. 19-28
- Referencial Teórico: pp. 29-59
- Percurso Metodológico: pp. 60-67
- Apresentação e Discussão dos Resultados: pp. 68-139
- Considerações Finais: pp.140-145

Elementos pós-textuais: pp. 146-163

ITENS DA REVISÃO:

Correção gramatical – Inteligibilidade do texto – Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 24 de setembro de 2024.



Revisora Profa. Débora dos Passos Laia

- . Licenciatura em Letras (Port./Inglês) PUC Minas – Registro LP nº 3791/MEC
- . Pós-graduação em Revisão de Textos – PUC Minas
- . Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília – UnB

Àquelas e àqueles, cujas corajosas narrativas de vida
possibilitaram-me tecer as linhas desta dissertação,
com respeito e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que, mesmo misteriosamente oculto, nunca ocultou para mim Seu cuidado de amor. Antes, manteve Sua presença mesmo quando achei estar só. Verdadeiramente, Tu és o Deus, a Ti, glória, majestade, império e soberania, antes de todas as eras, e agora, e por todos os séculos.

Ao meu orientador, Jefferson Rodrigues Pereira, cujo posicionamento em favor das classes minorizadas me inspirou ao longo desta jornada. Sua dedicação e compromisso com a justiça social não apenas orientaram a construção desta pesquisa, mas também fortaleceram minha crença na educação como ferramenta de transformação.

Aos, meus pais, Conceição Aparecida e Sérgio, que me guiaram por caminhos corretos e me ensinaram a fazer as melhores escolhas. Obrigada por abrirem as portas do meu futuro com a luz mais brilhante que puderam encontrar: o estudo. A verdade e a integridade que me legaram serão sempre minha maior conquista.

À minha irmã Ana Luíza e meu cunhado, Alexandre, pela generosidade constante e por sempre estarem prontos a me acolher. Aos meus sobrinhos, Samuel, Filipe e Isabela que me enchem de orgulho e sempre são motivo para meu coração sorrir.

À Narelly, minha pessoa! Sua generosidade e gentileza me trouxeram luz quando tudo parecia estar às avessas. Obrigada por sempre me motivar, apoiar e ser colo quando preciso. A sua bondade me faz te admirar.

Às amigas, Ana Carolina, Eliane, Geisiane, Renata e Tamires, por me aceitarem, me ajudarem, me acalmarem, e, sobretudo, suportarem minha ausência. Com vocês pude aprender o que é companheirismo ao desfrutar da vibração com meu sucesso.

Aos meus novos amigos Carol, Ferreira, Geraldo e Kátia, por serem abrigo, companhia e por reafirmarem mais uma vez que é “junto dos bão que a gente fica mió”! Graças a vocês nunca me senti sozinha. Espero que, assim como fomos “Nós 5 no mestrado”, sejamos fora dele também.

A cada uma das entrevistadas e entrevistados, por compartilharem suas vivências e memórias. O que alcancei tem muito de vocês, obrigada! Que este estudo seja digno da confiança que depositaram em mim e que possa contribuir para a amplificação de vozes que precisam ser ouvidas.

Às professoras doutoras Fernanda Versiani e Nairana Caneppele, que com seus gestos de significação e influência consolidaram minha formação. Gestos que me transmitiam respeito,

consideração e, acima de tudo, confiança de que é possível trabalhar e produzir. Cheguei até aqui porque vocês foram capazes de compreender o valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

Aos colegas de curso, muita sorte! Nossas diferenças nos fizeram compartilhar muitas experiências. Juntos trilhamos este desafio, e, hoje, é notável que, aprendemos mais do que sozinhos. Minha formação foi consolidada no tempo que estive com vocês, aprendendo, errando, repensando.

A cada um dos estudantes que passou por minha jornada como educadora, meu profundo agradecimento. Vocês me ensinaram tanto quanto eu procurei ensinar, suas histórias alimentam a minha. Que continuemos a trilhar!

Por fim, agradeço a oportunidade concedida pelo Programa Trilhas de Futuro Educadores. A formação de educadores constitui instrumento fundamental para a transformação da educação.

A trilha de um mestrado é atravessada por apoios fecundos e mãos entrelaçadas de sujeitos que nos cercam e nos acompanham, por isso, é uma experiência singular e enriquecedora. De algum paraíso fui expulsa, ou, por escolha, saí. Que outros caminhos se apresentem. Obrigada a todos pela companhia!

“Não existe lugar seguro no mundo para as pessoas que não são cisgêneras
e vivem sua identidade de gênero aberta e publicamente.
Quais são os privilégios que te impedem de enxergar essa realidade
e tentar negar as violências?”

Bruna Benevides

RESUMO

Objetivo: Analisar como se dá a construção de identidade de estudantes transgêneros egressos de Escolas Estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis/Minas Gerais.

Teoria: Este estudo se baseou na Teoria da Identidade Social, considerada como o conjunto que abrange o autoconceito do indivíduo, sua pertença a um grupo e a valoração atribuída a tal sentimento.

Método: Definiu-se por uma pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Os sujeitos de pesquisa foram 12 indivíduos maiores de 18 anos, egressos de Escolas Estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis/Minas Gerais. A coleta de dados foi construída a partir da História Oral Testemunhal e utilizou roteiro de entrevista semiestruturado. Os dados foram submetidos à Análise Crítica do Discurso.

Resultados: O estudo revelou que a universalização do ensino, direito constitucionalmente adquirido, não garante por si só a permanência de estudantes nas organizações escolares, e sobretudo, não é segurança do estabelecimento de justiça social. O contexto escolar dos entrevistados, em sua maioria, desconsiderou as identidades dos sujeitos dissidentes nele inserido e que, essa invisibilização se estendeu à medida que a trajetória escolar destes se expandiu, inserindo-os em uma situação de vulnerabilidade social, marcada pela fragilidade das relações estabelecidas. Suas memórias apresentaram uma organização escolar que silenciava e provocava situações de violência e discriminação, constituindo-se cenário privilegiado para sujeitos cis, “normais”, neutros, heterossexuais e que, em contrapartida, produzia (não) lugares que marginalizavam seus corpos trans. Evidenciou-se que a exclusão e o não reconhecimento de suas identidades não eram acontecimentos isolados, mas representavam constituintes de uma estrutura social que realizava a manutenção da cisheteronormatividade e perpetuava injustiças. Evidenciou-se que as identidades destes sujeitos trans não se vincularam a uma categoria estática, unificada ou coerente, mas, sendo frágeis e maleáveis, foram elaboradas de forma dinâmica e transitaram por diferentes processos de construção e negociação a fim de lidarem com suas crises identitárias, muitas vezes produzidas pela não validação dos agentes sociais das organizações escolares.

Contribuições teórico-metodológicas: Ao levantar as violências simbólicas cometidas aos sujeitos transgêneros nas organizações escolares, este estudo contribuiu para a compreensão das dinâmicas e dos contextos em que os discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade são internalizados ou provocam resistências nos sujeitos. A pesquisa confirmou que as instituições escolares agem como dispositivos de poder e que seus discursos hegemônicos atuam de forma a marginalizar ou validar determinadas identidades de gênero e sexualidade.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: Esta pesquisa demonstrou que o conhecimento e aplicação de políticas de inclusão, como a inserção do nome social em documentos administrativos escolares, ainda não é o bastante para ressignificar as práticas escolares que ainda perpetuam discriminação e estigmatização dos sujeitos devido a suas identidades de gênero. Logo, as organizações escolares devem ir além do cumprimento de políticas normativas e abordar a sensibilização para as questões de gênero e diversidade sexual de forma crítica e contínua, tendo este tema como prioridade institucional e pauta de suas agendas.

Contribuições sociais: As implicações sociais deste estudo abarcam aspectos relacionados à necessidade de promoção de bem-estar e inclusão dos sujeitos transgêneros nas organizações escolares, promovendo a conscientização sobre a necessidade de repensar as estruturas de poder presentes nesse espaço, propondo que este seja um lugar de justiça social e reconhecimento.

Palavras-chave: Identidade, Transgênero, Gênero, Sexualidade e Escola.

ABSTRACT

Objective: To analyze how the identity construction of transgender students who graduated from State Schools under the Regional Superintendence of Education of Divinópolis/Minas Gerais is shaped.

Theory: This study was based on Social Identity Theory, which is considered as the set that encompasses the individual's self-concept, their belonging to a group, and the value attributed to this sense of belonging.

Method: This study was defined as exploratory research with a qualitative approach. The research subjects were 12 individuals over 18 years old, former students of State Schools under the Regional Superintendence of Education of Divinópolis/Minas Gerais. Data collection was built through Testimonial Oral History and used a semi-structured interview guide. The data were subjected to Critical Discourse Analysis.

Results: The study revealed that the universalization of education, a constitutionally acquired right, does not guarantee by itself the permanence of students in school organizations, and above all, does not ensure the establishment of social justice. The school context of the interviewees, for the most part, disregarded the identities of the dissident individuals within it, and this invisibility extended as their school trajectory expanded, placing them in a situation of social vulnerability marked by the fragility of the relationships established. Their memories portrayed a school organization that silenced and provoked situations of violence and discrimination, constituting a privileged setting for cis, "normal", neutral, heterosexual individuals and, in contrast, producing (non)places that marginalized their trans bodies. It became evident that the exclusion and non-recognition of their identities were not isolated events but represented constituents of a social structure that maintained cisheteronormativity and perpetuated injustices. It was highlighted that the identities of these trans individuals were not linked to a static, unified, or coherent category, but, being fragile and malleable, were dynamically elaborated and transited through different processes of construction and negotiation in order to cope with their identity crises, often produced by the lack of validation from social agents within school organizations.

Theoretical and methodological contributions: By raising the issue of symbolic violence against transgender individuals in school organizations, this study contributed to the understanding of the dynamics and contexts in which hegemonic discourses on gender and sexuality are internalized or provoke resistance in individuals. The research confirmed that school institutions act as power devices and that their hegemonic discourses operate to either marginalize or validate certain gender and sexual identities.

Pragmatic and organizational contributions: This research demonstrated that the knowledge and application of inclusion policies, such as the inclusion of the social name in school administrative documents, are still not enough to reframe school practices that continue to perpetuate discrimination and stigmatization of individuals due to their gender identities. Thus, school organizations must go beyond complying with normative policies and critically and continuously address gender and sexual diversity issues, making this topic an institutional priority and part of their agendas.

Social contributions: The social implications of this study encompass aspects related to the need to promote the well-being and inclusion of transgender individuals in school organizations, raising awareness about the need to rethink the power structures present in these spaces, proposing that schools become a place of social justice and recognition.

Keywords: Identity, Transgender, Gender, Sexuality, and School.

RESUMEN

Objetivo: Analizar cómo se da la construcción de identidad de estudiantes transgénero egresados de Escuelas Estatales pertenecientes a la Superintendencia Regional de Enseñanza de Divinópolis/Minas Gerais.

Teoría: Este estudio se basó en la Teoría de la Identidad Social, considerada como el conjunto que abarca el autoconcepto del individuo, su pertenencia a un grupo y la valoración atribuida a tal sentimiento.

Método: Se definió como una investigación exploratoria y de enfoque cualitativo. Los sujetos de investigación fueron 12 individuos mayores de 18 años, egresados de Escuelas Estatales pertenecientes a la Superintendencia Regional de Enseñanza de Divinópolis/Minas Gerais. La recolección de datos se construyó a partir de la Historia Oral Testimonial y utilizó un guion de entrevista semiestructurada. Los datos fueron sometidos al Análisis Crítico del Discurso.

Resultados: El estudio reveló que la universalización de la enseñanza, un derecho constitucionalmente adquirido, no garantiza por sí sola la permanencia de los estudiantes en las organizaciones escolares, y sobre todo, no es una garantía del establecimiento de la justicia social. El contexto escolar de los entrevistados, en su mayoría, desconsideró las identidades de los sujetos disidentes que estaban en él, y esta invisibilización se extendió a medida que su trayectoria escolar se expandió, colocándolos en una situación de vulnerabilidad social, marcada por la fragilidad de las relaciones establecidas. Sus memorias presentaron una organización escolar que silenciaba y provocaba situaciones de violencia y discriminación, constituyéndose en un escenario privilegiado para sujetos cis, “normales”, neutrales, heterosexuales y que, en contrapartida, producía (no) lugares que marginaban sus cuerpos trans. Se evidenció que la exclusión y el no reconocimiento de sus identidades no eran acontecimientos aislados, sino que representaban componentes de una estructura social que mantenía la cisheteronormatividad y perpetuaba las injusticias. Se evidenció que las identidades de estos sujetos trans no estaban vinculadas a una categoría estática, unificada o coherente, sino que, siendo frágiles y maleables, se elaboraron de manera dinámica y transitaron por diferentes procesos de construcción y negociación para lidiar con sus crisis identitarias, muchas veces producidas por la falta de validación de los agentes sociales de las organizaciones escolares.

Contribuciones teórico-metodológicas: Al levantar las violencias simbólicas cometidas contra los sujetos transgénero en las organizaciones escolares, este estudio contribuyó a la comprensión de las dinámicas y contextos en los que los discursos hegemónicos sobre género y sexualidad son internalizados o provocan resistencias. La investigación confirmó que las instituciones escolares actúan como dispositivos de poder y que sus discursos hegemónicos operan de manera que marginan o validan determinadas identidades de género y sexualidad.

Contribuciones pragmáticas y organizacionales: Esta investigación demostró que el conocimiento y la aplicación de políticas de inclusión, como la inserción del nombre social en los documentos administrativos escolares, aún no son suficientes para resignificar las prácticas escolares que continúan perpetuando la discriminación y estigmatización de los sujetos debido a sus identidades de género. Por lo tanto, las organizaciones escolares deben ir más allá del cumplimiento de políticas normativas y abordar la sensibilización sobre cuestiones de género y diversidad sexual de manera crítica y continua, considerando este tema como una prioridad institucional y parte de sus agendas.

Contribuciones sociales: Las implicaciones sociales de este estudio abarcan aspectos relacionados con la necesidad de promover el bienestar y la inclusión de los sujetos transgénero en las organizaciones escolares, promoviendo la concientización sobre la necesidad de repensar las estructuras de poder presentes en estos espacios, proponiendo que sean un lugar de justicia social y reconocimiento.

Palabras clave: Identidad, Transgénero, Género, Sexualidad y Escuela.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 - Suicídio de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 - ANTRA	23
Ilustração 2 - Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 – ANTRA	24
Ilustração 3 - Idade das vítimas mais jovens entre 2017 e 2023 – ANTRA	25
Ilustração 4 - Perfil das vítimas por raça e etnia entre 2017 e 2023 (%) – ANTRA	25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Combinações de remédios para a redistribuição e reconhecimento	52
Tabela 2 - Descrição dos sujeitos de pesquisa	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CF	Constituição Federal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBTE	Instituto Brasileiro Trans de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binário e mais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNUD-ONU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NURTEG	Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão
SPELL	<i>Scientific Periodicals Eletronic Library</i>
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	17
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivos da Pesquisa	21
1.1.1 Objetivo Geral	21
1.1.2 Objetivos Específicos	22
1.2 Justificativa	25
1.3 Adequação à Linha de Pesquisa	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 O Trabalho Identitário nas Organizações Escolares	29
2.2 Corpos, Gêneros e Sexualidade Dissidentes	38
2.3 A Transgeneridade e o Dilema do Reconhecimento e Redistribuição	48
2.4 Legislação Educacional e a Diversidade	54
3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 Classificação e Definição da Pesquisa	60
3.2 Unidade de Observação e Sujeitos da Pesquisa	62
3.3 Plano de Coleta de Dados	62
3.4 Plano de Análise e Interpretação dos Dados	65
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1 Perfil Sociodemográfico dos Entrevistados	68
4.2 O Olhar de Si e para Si	70
4.3 Entre o Ser Criança e o Olhar do Outro	86
4.4 Um Olhar para o Gênero e para a Sexualidade	105
4.5 Um Olhar para as Violências nas Organizações Escolares	117
4.6 Onde estão os olhares para a justiça social?	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
5.1 Limitações do Estudo	144
5.2 Sugestões para Estudos Futuros	145
REFERÊNCIAS	146

PRÓLOGO

Vivemos nós, constantemente, nos questionando em qual lado posicionar ou em qual direção da bifurcação seguir. Do feto, ainda isolados, ao túmulo, multicercados, o exterior nos limita, nos condiciona e dita quem somos. Somos frutos de uma engrenagem que nos sinaliza ao que podemos ou não fazer; ao que devemos ou não desejar; se cada ação permanecerá ou rapidamente se ofuscará. Há tempos fomos programados e com docilidade aceitamos rótulos impregnados a nós, separando o certo do errado, o claro do escuro ou o bem do mal. Mas será que ainda é possível acreditarmos que a vida, em cada uma de suas sutilezas, constitui-se binária? Que dentro de nós ainda não há uma força que luta para nos tornamos outros e não mais apenas subprodutos deste sistema?

Almejando alcançar respostas sobre quem são, então, estes maquinistas que nos controlam entre o sim e o não e normatizam o que é permitido e proibido por esta esteira da socialização que facilita ou dificulta os processos de formação identitária e permeando insatisfações quanto às questões binárias subjogadas às vivências e resistências, meu interesse pelo tema surgiu por presenciar, no contexto escolar, os constantes cerceamentos em relação ao que, desde a infância, um indivíduo pode ou não realizar, de qual lado obrigatoriamente deve se posicionar.

Minha trajetória como servidora pública tem seu início no ano de 2011. Atuando há 13 anos como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais, esta dualidade sempre se fez presente e como parte de meu cotidiano se materializavam os constantes cerceamentos em relação ao que, desde a infância, um indivíduo pode ou não realizar, de qual lado obrigatoriamente deve se posicionar. Desde o primeiro contato com a rotina escolar, logo já percebi como as crianças eram distribuídas em listas, conforme o seu gênero. Esta distribuição, sempre obedecia e ainda obedece a uma proporcionalidade entre os sexos para que a sala tenha, dentro do que se espera dos diferentes comportamentos dos gêneros, um ambiente mais tranquilo ou harmonioso. Ações estas que também não se modificam em apresentações ao público em geral, uma vez que até mesmo nos eventos escolares as crianças são divididas conforme seu gênero para que seja possível formar, sem dificuldade, duplas compostas por meninos e meninas, sem necessidade de consultar com quem ou não deseja se juntar.

Ao movimentar pelos corredores, também é fácil notar esta divisão na organização das filas que separam meninos e meninas e vozes que ditam posturas ou trejeitos que cada um deve seguir. As próprias crianças argumentam quais brinquedos ou brincadeiras são pertinentes às meninas e quais deles são próprios dos meninos. Elas mesmas distribuem seus grupos

obedecendo ao seu gênero aparente, normatizam cores que lhes são permitidas ou não. Atitudes estas que permanecem ou pouco se transformam e acompanham estes estudantes por quase todo o ciclo escolar, influenciando o comportamento e a percepção destes, limitando suas expressões identitárias e reforçando estereótipos.

A convivência com um estudante transgênero, cuja trajetória revelou não apenas os desafios pessoais que ele enfrentava, mas complexidades e as violências simbólicas vivenciadas por este nas organizações escolares, consolidou minhas reflexões anteriores e me motivou para um maior aprofundamento sobre como o sistema educacional reforça ou questiona a cisheteronormatividade e como contribuem para a construção identitária daqueles que habitam seus muros. Com este estudo, busco ressaltar que não se faz necessário experienciar uma realidade específica para lutar por ela, é preciso compreender conceitos como justiça social e dignidade humana. Não é uma exigência ter a mesma identidade, mas é imperativo reconhecer a humanidade, a existência. Que possamos não só dar voz ao outro, mas que, sobretudo, oportunizemos que ele fale! “Nenhuma história de vida foi feita para ser guardada numa gaveta, como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu” (Ecléa Bosi).

INTRODUÇÃO

Os discursos sobre sexualidade e questões de gênero vêm sendo apresentados com maior visibilidade e destaque nos diferentes espaços de convivência, quer seja na vida política ou social, não sendo assim uma temática nova, mas fruto de movimentos dedicados à promoção e respeito à diversidade, com intuito de gerar espaços mais equitativos, justos e inclusivos (Fernandes et al., 2023). Diante desse processo, tem-se a ilusão de que pelo fato de a sexualidade estar sendo divulgada em múltiplos meios de comunicação, repasse a ideia de maior liberdade discursiva. No entanto, esses mesmos meios são uma forma de repressão disfarçada, acompanhada por preconceito e percepção de ameaças que visam impor estereótipos relacionados ao que eles determinam para ser desejado, tornando-se um espaço comum à relutância, revelando uma posição de frequente disputa, ora sendo valorizada, ora sendo tolerada e, em sua maioria, negada e distorcida (Franco-Assis, 2021; Fernandes et al., 2023).

Muito se fala sobre sexualidade, mas pouco se possibilita sobre o exercício dela, pois ao serem abordados assuntos que fogem ao padrão heteronormativo, isto é, a imposição social para ser ou se comportar de acordo com os papéis de cada gênero, como a transgeneridade, ainda encontram-se resistências e tabus relacionados à moral, patologização, religião, punição e exclusão (Carrieri et al., 2014). Este pensar binário, como uma tendência de visualizar e compreender as coisas em termos opostos, tem sido gatilho para fontes de confusão, discriminação e limitações significativas de quem pode ser ou do que espera que seja o indivíduo (Félix et al., 2023).

Percebe-se que em torno e a propósito da sexualidade são construídos muitos discursos, provocados, principalmente, por grupos minorizados que buscam ganhar visibilidade, mas também por aqueles que se sentem ameaçados por tais manifestações e que almejam promover discursos heteronormativos (Louro, 2022). Nestes discursos, a normalidade, ou o que é imposto como normal e aceito como tal, gera a exclusão de vários grupos e se constrói a visão de que, em função de seus corpos, são considerados “anormais” ou “abjetos” (Carrieri et al., 2014). Mais ainda, determinam-se as diferentes maneiras de estabelecer o discurso, como são distribuídos aqueles que podem ou não dizer, que tipo de discurso pode ser propagado ou que forma de discricção é exigida (Foucault, 2022).

A organização escolar, como espaço social construtor de identidades e reproduzidor de relações entre os sujeitos, apresenta conflitos na compreensão de contextos relacionados à sexualidade, principalmente, no que tange à identidade de gênero (Bento, 2011). Por vezes, ao

se caracterizar como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de relações de poder, disciplinador e modelador, a escola ainda esbarra no desafio de encarar a diversidade, mesmo que esta permeie todos os seus corredores e personagens. Formulada em concepções binárias, como homem/mulher, certo/errado, claro/escuro, a escola estabelece regras que se reduzem às concepções simplistas que não mais atendem à complexidade social (Louro, 2014), uma vez que não leva em conta a realidade do gênero, que é muito mais estruturada e diversificada do que a divisão de duas categorias (Félix et al., 2023).

Em detrimento da construção social e histórica do que é homem e mulher, baseada na matriz biológica feminino/masculino, de concepções morais e religiosas que marcam e marginalizam as identidades (Lima, 2020), há o ideal normativo baseado na heterossexualidade, a qual nomeia como diferentes aqueles que não compactuam com seu modelo discursivo. Para muitos, o não acatar esta ordem social ocasiona a perda de sua própria identidade. Dessa forma, torna-se relevante refletir sobre as exclusões que acometem indivíduos que não seguem o padrão social preestabelecido, ou seja, o heteronormativo (Butler, 2022).

A matriz que regulamenta a educação se rege sob o ponto de vista da sexualidade, especificamente heteronormativa. A escola, por diversas vezes, favorece o enturmamento das crianças por gênero, mais do que ocorre na sociedade como um todo, em que os grupos mistos são mais frequentes. Isto talvez ocorra pela organização da escola graduada em idades, ou pelo quesito de avaliações constantes ou até mesmo pela própria estimulação por competição em atividades escolares (Louro, 2014). O que se percebe nas relações e interações sociais é uma demonstração de reações negativas à expressão de gênero que não seguem a heteronormatividade e que, por consequência, tem sido fonte de adversidades aos indivíduos. Estes, explicitamente, enfrentam mais discriminação do que aqueles que seguem as normas binárias de gênero, vivenciando dificuldades e sendo alvo de constantes limitações em seus espaços de convivências (Félix et al., 2023).

As organizações escolares constituem um dos espaços mais propícios e sólidos para efetivação e consolidação da socialização, pois nelas encontram-se uma pluralidade de características que permeiam raça, gênero, espiritualidade, orientação sexual, dentre outras. Ali espera-se que ocorra a integração destes sujeitos, o surgimento de produção de entendimento diante de circunstâncias divergentes e maior socialização (Louro, 2014). Entretanto, o que se observa é a ausência da inclusão social frente à diversidade e à sexualidade e a disseminação de vertentes negativas difundidas pelos principais agentes socializadores e formadores, o que

afeta a legitimação das identidades (Bento, 2011). Nota-se, portanto, uma escola que sustenta relações de negação da sexualidade, cerceando-a de adentrar em seus muros (Silva et al., 2020).

As organizações escolares devem se abrir e problematizar a existência da diversidade, dar visibilidade àqueles que fogem ao padrão imposto (Bento, 2011). Do mesmo modo, é preciso criar estratégias de enfrentamento dessa situação a partir da problematização da cisheteronormatividade e do discurso transfóbico (Torres, 2020), reconhecendo a reivindicação de que o momento atual deve se compor como modelo de justiça social, tempo de compreensão e tolerância às pluralidades e, sobretudo, despender ações efetivas para a realização destes anseios (Louro, 2014).

Diante do exposto, lança-se a problematização dos limites das organizações, em especial os espaços escolares, em atender os sujeitos que fogem ao padrão heteronormativo, qual nível de reconhecimento é dado aos estudantes trans neles inseridos e quais contribuições são concedidas na construção de suas identidades. Considerando o contexto previamente descrito, a questão que norteia a elaboração deste estudo é assim enunciada: **como as experiências e vivências escolares contribuíram para a construção identitária de estudantes transgêneros?**

1.1 Objetivos da Pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo central analisar como se dá a construção de identidade de estudantes transgêneros egressos de Escolas Estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis/Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a importância do ambiente escolar no processo de construção de identidade dos sujeitos trans a partir do levantamento de suas memórias.
- b) Entender como as percepções de gênero e sexualidade se imbricam nas relações sociais do cotidiano de uma instituição educacional.
- c) Analisar como as demandas de reconhecimento influenciam na construção de identidade de sujeitos trans no ambiente escolar.

1.2 Justificativa

A população trans é considerada um dos grupos populacionais mais vulneráveis, enfrentando discriminação, estigma e múltiplas negações do direito de ser e de viver, ou seja, o direito de existir no mundo é muitas vezes questionado. Além disso, é reconhecido mundialmente que a violência, muitas vezes devido à polivitimização, começa na infância e se estende ao longo da vida (Rafael et al., 2023). Desta forma, a organização escolar não deve ser reprodutor dos mecanismos de poder presentes na sociedade, antes, deve ser dispensada a ele lugar importante na realidade interiorizada e social, a fim de que este processo seja construído desde a aprendizagem dos conceitos sociais e da relação de respeito mútuo com o outro (Dubar, 2005).

Em 2019, 250 estudantes que se identificaram como transgêneros ou pessoas não-binárias, participaram de uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) e relataram que a transfobia escolar ainda é um impedimento para que muitos deles se integrem às organizações escolares, resultando em evasão de muitos destes. Dos envolvidos na referida pesquisa, 52 estudantes se encontravam na faixa etária de 14 aos 18 anos, e corresponderam aos mais afetados pela transfobia (IBTE, 2019). No cotidiano destes estudantes, a transfobia apresentou-se no preconceito, assédio moral e agressão verbal provenientes tanto dos colegas de classe como dos professores, gestores escolares e equipes pedagógicas. Além das violências, estes sujeitos enfrentaram dificuldades de aprendizagem. Ainda, a não aprovação para a utilização dos banheiros vai de encontro à sua identidade adquirida, sendo o principal fator de negação de direitos apresentados pelos alunos (Cantelli et al., 2019).

Em outra pesquisa, realizada pela Coordenação Nacional da Área de Proteção e Acolhimentos a Crianças, Adolescentes e Famílias LGBTQIAPN+ (Lésbicas Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binário e mais) contando com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS), 170 famílias moradoras de 62 cidades de 17 estados brasileiros, responderam a perguntas padronizadas sobre sua criança/adolescente. A pesquisa apontou que 77,5% dos entrevistados informaram que já foram vítimas de transfobia no ambiente escolar. Acrescenta-se que 65% dos autores desta violência foram profissionais das instituições de ensino, sendo 56% deles, professores. A

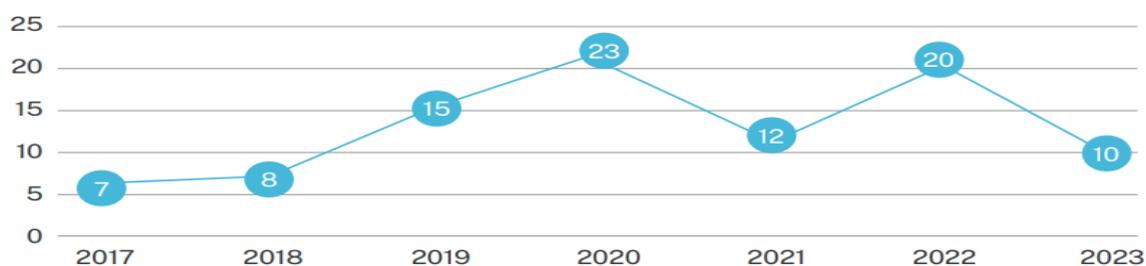
pesquisa ainda mostrou que 98% dos pais, mães ou responsáveis não consideram o ambiente escolar seguro para suas crianças e adolescentes transgêneros (Nunes, 2021).

Para estes indivíduos, a escola pode se tornar um ambiente assustador e aterrorizante e, por vezes, devido às dificuldades de aceitação e inserção, o isolamento social e os processos de violência e/ou subalternizações podem causar a expulsão destes estudantes do lugar que lhes é de direito. A segregação, a classificação moral e a disposição espacial são efeitos-instrumentos de um dispositivo de poder que opera sobre a sexualidade e estão imbuídos na dinâmica de poder regida pelas normas sociais que, muitas vezes, são representadas pela falta de apoio dos educadores que poderiam contribuir para o enfrentamento de tal situação (Foucault, 2022; Nunes & Pereira, 2022).

Percebe-se, também, que as violências vivenciadas pelos sujeitos trans ultrapassam os muros da escola, constituindo-se em uma realidade crescente e alarmante, sobretudo, ao se tratar das taxas de homicídio que acometem essa população. Essa espécie de violência ocorre contra as identidades femininas, masculinas ou não binárias e, primordialmente, se traduz na transfobia. A ausência de dados governamentais é um problema a ser resolvido, uma vez que a subnotificação é significativa quando comparado ao que se é veiculado pela imprensa. De acordo com BG, 2023, ao não reconhecer as violências sofridas pelos que têm a identidade trans é como deixar uma mensagem de que eles não importam, o que pode vir a afetar negativamente a vida dessas pessoas.

Uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) evidenciou que, em 2023, foram catalogados 10 casos de suicídios (1 pessoa não binária, 4 homens trans, 5 mulheres trans). Observando as violências autoprovocadas, constata-se que crianças, adolescentes e jovens correspondem a mais da metade dos 2761 casos de lesões autoprovocadas entre mulheres trans e travesti no Brasil entre 2018 e 2021 (BG, 2023).

Ilustração 1 - Suicídio de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 – ANTRA



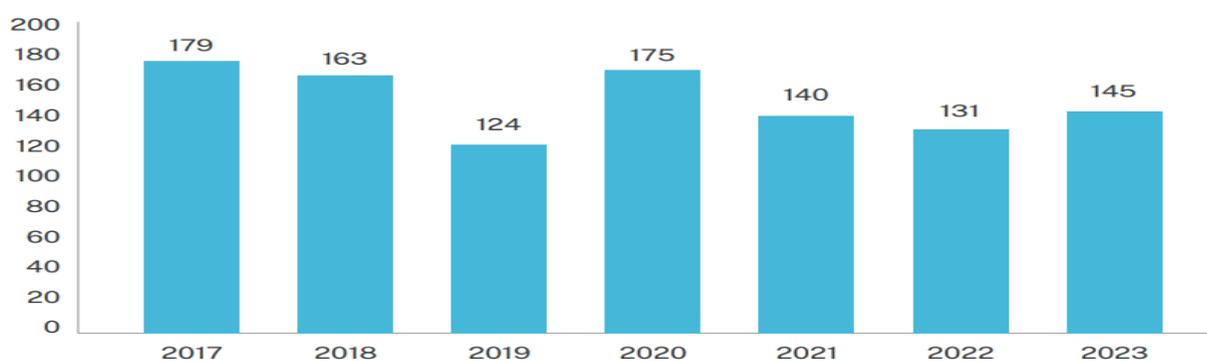
Fonte: (BG, 2023)

São frequentes as notícias de sujeitos transgêneros assassinados no Brasil sem a devida apuração e punição dos culpados, produzindo-se uma hierarquia das mortes: algumas merecem mais atenção do que outras. De modo geral, um dos critérios para se definir a posição que cada assassinato deve ocupar na hierarquia parece ser a conduta da vítima em vida, ou seja, nessa sistemática, casos de sujeitos transgêneros assassinados ocupam a posição mais inferior. Para Bento (2011), a vítima é transformada em ré com o intuito de esvaziá-la de qualquer humanidade.

A pesquisa da ANTRA ainda alerta a dificuldade de monitorar as atitudes de autoextermínio, uma vez que a maioria delas não são publicadas ou porque a família não realiza a devida notificação. No entanto, reconhece-se que a exclusão social, a discriminação, a marginalização e estigmatização que ocorrem podem ocasionar o suicídio. Vale ressaltar que os sujeitos não sofrem porque são trans, mas por serem vítimas de transfobia, violência e exclusão desde muito cedo.

Este mapeamento também apresentou os assassinatos de pessoas trans, travestis e não binárias brasileiras entre os anos de 2017 e 2023. Neste levantamento, há um total de 1057 (um mil e cinquenta e sete) assassinatos de pessoas pertencentes a esta população específica. Sendo 145 assassinatos em 2023; 131 casos em 2022; 140 casos em 2021; 175 casos em 2020; 124 casos em 2019; 163 casos em 2018 e; 179 casos em 2017 (o ano com o maior número de assassinatos de pessoas trans na série histórica).

Ilustração 2 - Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 – ANTRA

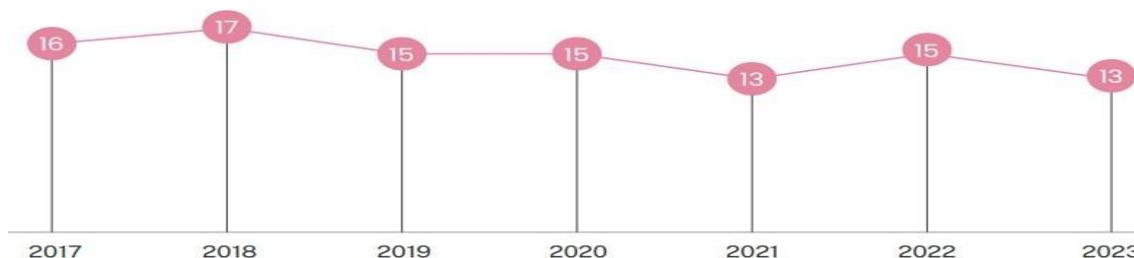


Fonte: BG, 2023.

Os dados sobre as idades das vítimas, referentes ao ano de 2023, apontam que três vítimas (2,7%) tinham entre 13 a 17 anos – sendo uma vítima de 13 anos e duas de 16 anos; 55

vítimas (49,6%) tinham entre 18 a 29 anos; 30 vítimas (27%) tinham entre 30 a 39 anos; 14 vítimas (12,6%) tinham entre 40 a 49 anos; seis vítimas (5,4%) tinham entre 50 a 59 anos; e uma vítima (0,9%) com 60 anos. Nos anos de 2021 e 2023, as mais jovens vítimas tinham 13 anos de idade, sendo uma das vítimas mais jovens que se tem conhecimento no *ranking* global (BG, 2023).

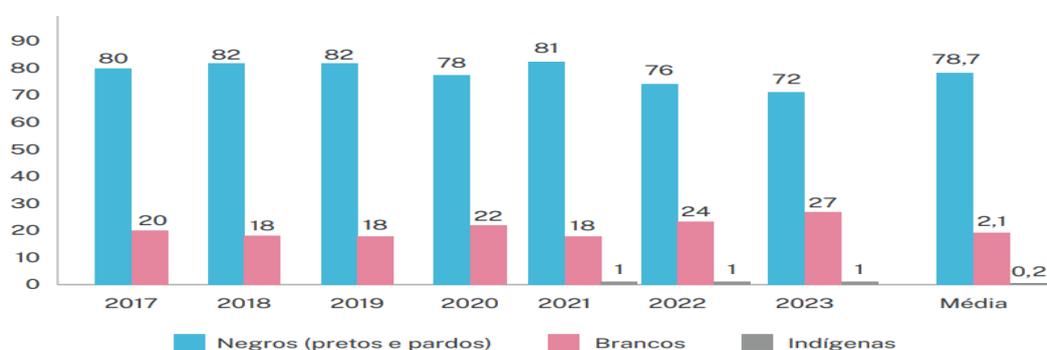
Ilustração 3 - Idade das vítimas mais jovens entre 2017 e 2023 – ANTRA



Fonte: BG, 2023.

Ao longo dos anos, os dados sobre a violência direcionada às pessoas trans demonstram que o perfil das vítimas apresenta muita semelhança. Destaca-se que, entre 2017 e 2023, 78,7% da média dos casos se refere a jovens negros empobrecidos, moradores de periferia, onde o racismo estabelece intersecção com a identidade de gênero não cisgênero, ampliando assim os riscos acometidos à esta população específica. Soma-se a isto, o fato que estes sujeitos são aqueles que enfrentam maiores índices de desemprego, dificuldade de inserção no mercado de trabalho, têm a menor renda, têm maior dificuldade de acesso aos serviços básicos, sofrem maiores consequências na precarização de suas vidas e têm a situação econômica mais precarizada. Portanto, o que se visualiza é que a raça estabelece maior “agravante” aos corpos e identidades dissidentes (BG, 2023).

Ilustração 4 - Perfil das vítimas por raça e etnia entre 2017 e 2023 (%) – ANTRA



Fonte: (BG, 2023)

O levantamento da ANTRA sobre os assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 apontou que das 145 vítimas de assassinatos considerados no ano de 2023, 136 eram travestis/mulheres trans, indicando que a escolha da vítima tem relação direta com a identidade de gênero afirmada pela vítima. Neste apontamento, pode-se considerar que uma pessoa transfeminina tem até 32 vezes mais chances de ser assassinada, sobretudo em espaços públicos, do que uma pessoa transmasculino ou não binária (BG, 2023).

Ao analisar que 57% destes assassinatos foram direcionados contra travestis e mulheres trans que atuam como profissionais do sexo, cabe ressaltar que não é a profissão que as colocam em posição de vulnerabilidade, mas sim a transfobia e as condições que lhes retiraram as oportunidades que antecedem a sua busca pela prostituição e, nesta linha, surge a oferta da escolarização perdida. As práticas escolares devem incluir todos os sujeitos, reconhecer a importância da gestão da diversidade nas organizações escolares, o seu potencial para subverter normas excludentes, bem como para promoção de espaços mais inclusivos. No entanto, é necessário esclarecer que, promover a diversidade não consiste apenas em abranger sujeitos com diferentes características, mas também considerar as diferenças como forma de garantir que todos sejam respeitados em suas particularidades (Fernandes et al., 2023).

Diante destes dados, o presente trabalho, em seu aspecto social, apresenta grande importância ao abrir janelas de oportunidades para a visibilidade dos estudantes trans nos espaços escolares, os quais vêm sendo esquecidos e invisibilizados, alertando para as estruturas de poder ali instauradas como elas devem ser identificadas e alteradas (Bento, 2011). Esta pesquisa também ressalta a necessidade da emergência de discursos silenciados, a concessão de escuta e voz àqueles que vivenciam a construção de sua identidade (Brown, 2014), possibilitando a estes estudantes a permanência e a socialização nas organizações escolares, proporcionando o usufruto de direitos concedidos a toda população sem nenhuma distinção (Louro, 2014) e, principalmente, oferecendo aos estudantes trans a oportunidade de redes de apoio, para que não suportem silenciosamente as dores, sofrimentos e humilhações e, muitos menos, culpem-se por isto (Torres, 2020).

No contexto mercadológico, esta pesquisa vem alertar que a escola, em especial a sala de aula, deve ampliar seus horizontes e apresentar-se para seus estudantes como um lugar determinante para a promoção e reconhecimento das diversidades e identidades, uma vez que é nela que se projeta ou se reafirma os primeiros processos de dúvidas, medos e angústias. Deve-

se levar os indivíduos que constituem a organização escolar a refletirem sobre a necessidade de promover discussões sobre identidade, gênero e sexualidade (Bento, 2011; Louro, 2014).

Raras são as coisas mais potentes para a aprendizagem e o amadurecimento do que a convivência com o que é diferente em relação ao que cada um acredita como sendo familiar. Logo, o fomento e o respeito às diversidades constituem desafios imediatos às organizações escolares, uma vez que ultrapassar estereótipos e preconceitos é o caminho para o acolhimento a todo e qualquer indivíduo (Bento, 2011). Pensar na gestão da diversidade nas organizações escolares configura-se como um modo de garantir o respeito e a valorização de múltiplas identidades, dando voz aos atores que ali atuam, aumentando seu senso de pertencimento, propiciando ações que construam espaços seguros e acessíveis aos sujeitos e, sobretudo, que os conflitos intergrupais sejam cada vez mais reduzidos (Fernandes et al., 2023).

No contexto científico, torna-se relevante a ampliação de estudos que tragam discussões e debates sobre as ações reprodutoras do padrão heteronormativo na sociedade, principalmente nas organizações escolares, revelando quais experiências são vivenciadas por estudantes trans nestes espaços e como estas afetam o processo de formação de identidade destes sujeitos. Estes estudos podem encaminhar à compreensão dos porquês de alguns corpos serem legitimados e outros não e, conseqüentemente, podem também levar ao entendimento as sombras dos que carregam consigo uma grande invisibilidade (Louro, 2014).

Portanto, esta pesquisa tem a intenção de mostrar a definição da construção de identidade como sendo um projeto em andamento (Brown, 2022), e que seus resultados possam inspirar avanços e práticas significativas nos ambientes organizacionais. Possui, também, o intuito de confrontar uma sociedade que, por muito tempo se direcionou, fez existir e concedeu identidade socialmente aceitável a apenas uma parcela da população, bem como pretende dispensar informações a fim de paradigmas sejam quebrados e repetições indesejadas possam ter seu proliferamento cessado. Por meio deste estudo espera-se, sobretudo, que estes sujeitos trans não sejam mais observados como desviantes, e que, ao retirá-los do campo da discriminação e violência, as experiências de indivíduos não binários possam ser mais abordadas e compartilhadas (Foucault, 2022).

1.3 Adequação à Linha de Pesquisa

Este estudo tem como linha de pesquisa as Relações de Poder e Dinâmica das Organizações e vincula-se ao Núcleo de Pesquisa NURTEG (Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão) do Centro Universitário Unihorizontes, sendo seu intuito analisar os

espaços escolares como corpo social, influenciador e determinante na formação identitária dos indivíduos. Baseado no eixo relação de poder, apresenta como tema as relações de gênero e diversidade nas organizações escolares e sua interface com o tratamento ofertado aos estudantes transgêneros egressos, fixando atenção às identidades em ação e aos processos de continuidade e mudança, ao invés de aplicar rótulos ou estados finais. Os escritos, em suas análises, tendem a fazer referência às formas de construção de identidade, em como os atores são manipulados socialmente e em como as identidades das organizações escolares se interrelacionam com as de seus participantes e são geradas.

Dessa forma, pensar os corpos e a formação identitárias de seus sujeitos nos estudos organizacionais configura-se como relevante porque corpo, gênero e sexualidade se estabelecem como práticas espaciais, materiais e simbólicas de desenvolvimento das relações sociais no cotidiano organizacional. São dimensões que importam e devem receber destaque, a fim de que, a partir de uma agenda ética, se reconheça o outro e que espaços sejam abertos para a alteridade e a reflexividade e, por consequência, que se rompa com a negação, invisibilização e estigmatização de corpos, gêneros e sexualidades (Gomes & Fantinel, 2022).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a abordagem teórica que suporta a discussão ora proposta, transitando entre a construção de identidade, a subjetividade e a sexualidade.

2.1 A Construção de Identidade nas Organizações Escolares

Este estudo tem como uma de suas questões fundantes a Teoria da Identidade Social, considerada como o conjunto que abrange o autoconceito do indivíduo, sua pertença a um grupo e a valoração atribuída a tal sentimento. O pertencimento a um grupo social modifica e modula as características dos indivíduos, isto é, os processos de socialização produzem uma identidade e vincula sujeitos, sendo que a identidade social é construída a partir da interação simbólica com outros sujeitos, bem como resulta do processo de identificação social que proporciona ao indivíduo um sentimento de pertencimento e conexão, criando assim uma referência para o estabelecimento de autoestima. Desse modo, ao construírem suas identidades, os indivíduos experienciam e dirigem emoções positivas e negativas ao próprio grupo na busca de manterem ou aumentarem sua autoestima, e assim definirem seu “eu” verdadeiro (Tajfel & Turner, 1979).

As identidades constituem pontos centrais na compreensão dos indivíduos e são importantes por apresentarem-se como um meio em que os sujeitos atribuem sentido às suas vidas e ao significado que elaboram reflexivamente sobre si, desenvolvidos e sustentados por meio da socialização. Todos estes processos visam responder a questões existenciais como “Quem sou eu?”, “Quem eu quero me tornar”, “Como devo agir?” “Como devo me relacionar?”, entre outras (Brown, 2014). Na elaboração das respostas, os indivíduos constroem as suas identidades objetivando experimentar um sentimento de autenticidade e assim sentem vivenciar seu verdadeiro “eu” e, paralelamente, elevarem sua autoestima (Félix et al., 2023). Sendo assim, o “eu” é um elemento crucial para o entendimento do pensamento, sentimento e comportamento humano, uma vez que para elaborarem o autoconceito, os indivíduos estabelecem relações entre seus “eus” passados, “eus” atuais e “eus” possíveis, estruturando assim, como pensam, agem e sentem sobre si mesmos (Obodaru, 2012).

À medida que o indivíduo elabora suas identidades, ele também efetua, bloqueia, institucionaliza e legitima a mudança (Brown, 2022). Apesar da complexa visão que o indivíduo estrutura de si em relação ao mundo físico e social, esta visão faz uma contribuição essencial de sua pertença a grupos e categorias sociais específicas. No entremeio dessas pertenças, há

aquelas que são mais salientes que outras, sendo necessário sua estima subjetiva sobre os quesitos do comportamento do indivíduo pertinentes às relações intergrupais (Tajfel & Turner, 1979). Segundo Félix (2020), o que o indivíduo se torna está relacionado com as tarefas de reconstrução que participa, logo, as identidades são maleáveis, pois proporcionam dinamismo e multiplicidade em diferentes contextos e situações. Giddens (2002) ressalta que construir a sua identidade é um processo de “encontrar a si mesmo”, movimento este resultante das condições sociais que a modernidade impõe, partindo de questões existenciais para questões problemáticas em que se pode conferir a uma determinada identidade mais importância que a outra a depender da situação conflituosa que se encontra.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a categorização social é incluída como agente central modulador da identidade, sendo esta entendida como um conjunto de orientação que auxilia a elaborar e a definir o lugar do sujeito na sociedade, tornando-se um elemento que exerce o papel de delinear o autoconhecimento do indivíduo (Tajfel & Turner, 1979). Junto a esta construção de identidade para si, elaborada nas relações com outro, por meio do “olhar e do tocar”, nas experiências vivenciadas, há também aquela identidade para o outro, constituída pelas atribuições formadas por outros que, na maioria das vezes, tem a intenção de categorizar os indivíduos (Dubar, 2005).

As pessoas buscam identidades existenciais não apenas para se considerarem singulares, por elevação de autoestima, pertencimento a um grupo, sucesso ou realização, mas pela sinalização e definição de quem são, de como mantêm ou fortalecem interações sociais (Brown, 2022). Por meio de tais reivindicações de identidades, os indivíduos buscam validar socialmente as respostas que formularam sobre quem eles são (Félix et al., 2023), realizando segmentação, classificação e ordenação do ambiente social, servindo assim como um sinalizador do lugar do sujeito no mundo e na sociedade. Assim, a identidade social é relacional e comparativa, uma vez que é a confrontação do lugar do sujeito no mundo através desta classificação de categorias que lhe atribuem sua identidade (Tajfel & Turner, 1979). Por assim se constituírem, as identidades não são consideradas estáveis, mas estão em contínua construção por meio de representações dinâmicas e momentâneas de autoconhecimento a partir do contexto inserido (Obodaru, 2012).

O processo pela busca de identidade no qual os indivíduos estão imersos encontra-se envolvido nos trabalhos de identidade em que pessoas sinalizam quem são, como se mantêm e fortalecem estas construções na sociedade, demonstrando constante negociação de suas identidades nas interações sociais (Obodaru, 2012). Desse modo, o quanto o sujeito se sente

pertencente a um grupo específico influenciará a percepção que tem de si, dos outros e de como cumprirá seu papel social (Tajfel & Turner, 1979). Define-se como construção da identidade as variadas atividades que os indivíduos se comprometem para formar, reparar, manter, fortalecer ou sustentar uma noção relativamente coerente e distinta de autoidentidade, e ao mesmo tempo, à luta para chegar a um acordo entre as múltiplas identidades sociais que lhe pertencem nos variados meios em que vivem suas vidas (Brown, 2022). Portanto, quando os indivíduos recebem validação de sua identidade, internalizam com maior facilidade a autodefinição que elaboraram no seu *self* (Félix et al., 2023).

Nessa lógica, pontuam-se múltiplas consequências no nível da pertença grupal, a partir do reconhecimento da identidade pelos quais um indivíduo se manterá como participante de um grupo caso ocorra colaboração para os quesitos positivos da sua identidade social. Não preenchendo estes aspectos, o sujeito procurará abandonar tal grupo, a não ser que tal decisão demonstre um conflito de valores importantes para a autoimagem do indivíduo. Caso encontre estas dificuldades, há duas soluções a serem definidas: mudar a perspectiva individual dos atributos do grupo, a fim de que seus defeitos sejam aceitos ou reconhecer a situação e se dedicar em atitudes que possam melhorar o *status* do grupo; e, por fim, sabendo que nenhum grupo se sustenta isolado, a comparação entre os grupos é o que encaminha a este julgamento dos atributos do grupo (Tajfel, 1981).

Logo, as identidades e a construção de identidade não são fenômenos distintos, pois apresentam profundas implicações individuais e sociais, uma vez que o tipo de identidade trabalhada resulta em consequências para tomadas de decisões cotidianas, bem como para a reprodução, acomodação ou resistências às normas organizacionais (Brown, 2014). Desse modo, a construção de identidade é algo atemporal, estando ligado ao passado, presente ou futuro, uma vez que o que se é hoje tem forte ligação com o que se foi e ao que se pretende alcançar, sendo o “eu” uma história perpetuamente reescrita (Obodaru, 2012; Brown, 2022). Todavia, não é uma construção individual, por não se constituir apenas na definição que o indivíduo faz de si mesmo, mas também precisa da promulgação e validação social para, enfim, ser retida no autoconceito (Félix et al., 2023)

Portanto, a construção de identidade está fundamentada nos processos em que os sujeitos realizam estruturações acerca do que lhes é desconhecido, reduzem seus enganos e recriam seus mundos. A identidade e criação de sentido são mutuamente ativas, as pessoas conhecem suas identidades projetando-as em um ambiente e observando as consequências desta interação, apresentando forte ligação com as relações sociais presentes no seio da família,

escola e em outros espaços de convivência (Dubar, 2005). Ademais, os sujeitos avaliam suas opiniões e preferências comparando-as com as de outros sujeitos, e a partir desta avaliação de si mesmo é que se encontra a identidade social. Os autores Tajfel & Turner (1979) ressaltam que a identidade de um sujeito é uma elaboração social e deve ser compreendida levando-se em consideração o contexto que lhe atribui sentido.

Mesmo diante das determinações de influências externas, o “eu” não é uma entidade passiva, tendo em vista que ao formular sua autoidentidade os indivíduos também contribuem e promovem as influências sociais de seus contextos (Giddens, 2002). As identidades nem sempre são uma questão de escolha ou determinação, muitas vezes são formuladas por processos socializadores que, frequentemente, conectam suas indagações às noções e discursos de poder. Nota-se então, que as identidades, na maioria das vezes, se inclinam às regras e normas, vigilância e punição (Brown, 2022).

Nessa perspectiva, a construção de identidade está fundamentada em cinco pressupostos: os “eus” são reflexivos e suas identidades são trabalhadas individual e socialmente; os sujeitos têm múltiplas e incoerentes identidades; as identidades são originadas de relações de poder; as identidades nem sempre são positivas ou autênticas; as identidades são interessantes a si mesmas e constituem as organizações e nossa compreensão delas (Brown, 2022). Portanto, a construção de identidade apresenta-se como um trabalho em que não há planejamento pré-concebido e, por consequência, afasta-se de normas e técnicas, o que o leva a percebê-lo como um processo estabelecido por meio de transformações heterogêneas e fluidas, caracterizando-se de forma flexível e responsiva, que mescla versões dos indivíduos para criar identidades improvisadas. Para Brown (2014), são mudanças plurais e fluentes, como se fossem costuras que visam remendar constituições de si (Brown, 2014).

Diante do exposto, surgem as seguintes indagações como: Até que ponto as identidades são escolhidas? Até quando são estáveis, adaptáveis e fluidas? Elas são unificadas e coerentes ou fragmentadas e contraditórias? São resultados de motivações positivas ou por um desejo de autenticidade?

É possível que muitas das respostas às perguntas acima estejam articuladas entre o pensamento reflexivo que o indivíduo tem de si, ou seja, dos tipos de escolhas que os sujeitos fazem na elaboração de seu trabalho identitário, como também das atribuições de outros a eles e as estruturas organizacionais a que pertencem (Brown, 2014). Portanto, a autoidentidade é algo criado e reformulado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo, sua percepção do mundo e as interações que estabelece na sociedade (Giddens, 2002). Ainda mais, a

representação de identidade nem sempre necessita ocorrer por meio de atividades reais e socializações permeadas pelo indivíduo, muitas delas independem destes fatores e podem ser construídas a partir de atividades, interações e representações de um presente alternativo, um futuro possível, pela encenação de outras vivências ou pela adoção das experiências de outrem (Félix et al., 2023).

Nesse sentido, a identidade para si e a identidade para o outro possui um elo inseparável e estão ligadas de forma problemática. Inseparáveis, porque a identidade para si é paralela ao outro e sua aprovação, uma vez que o indivíduo nunca sabe quem é a não ser pelo olhar do outro. Problemática, porque a experiência é vivenciada por cada um e necessita das comunicações para verificar a identidade que um faz do outro, para levantar uma identidade para si mesmo (Dubar, 2005). Os termos pelos quais se estabelece o reconhecimento enquanto seres humanos são conectados socialmente e suscetíveis às mudanças, a problemática se concentra no fato de que os mesmos termos que conferem “humanidade” a alguns indivíduos correspondem também aos motivos que privam outros indivíduos de alcançar tal condição (Butler, 2022). Por conseguinte, a construção da identidade não é constituída por indivíduos isoladamente, pelo contrário, este trabalho é intensamente social e frequentemente contestado (Brown, 2022). O autor Dubar (2005) assevera ser necessária a construção que o outro elabora de nossa identidade para forjar autoidentidade, sendo a relação identidade para si e identidade para o outro, processos comuns que constituem a socialização.

Destarte, vale indagar: O que as organizações escolares têm realizado para a formação de tais conceitos? Estas identidades estão sendo atribuídas a forças históricas e estruturais, que criam e desorganizam as identidades dos indivíduos ou é uma produção pessoal que se ajusta à vontade? O que se identifica é que, especificamente nas organizações escolares, corpo social direcionado neste trabalho, as identidades são descritas como fabricadas por processos de construção de identidade intencionais e habituais, que buscam a seletividade e personalização dos indivíduos ali expostos (Brown, 2014) e não essencialmente como resultados de elaborações reflexivas e conscientes (Dubar, 2005). Muitos dos indivíduos são praticamente excluídos da possibilidade de escolher sua própria identidade, uma vez que a modernidade produz diferença, exclusão e marginalização de corpos e gêneros, concebendo acesso diferencial a formas de autorrealização, emancipação, criando mecanismos de supressão e não de realização do “eu” (Giddens, 2002).

As elaborações identitárias caracterizam-se como uma construção no tempo, pois é nítido que o sujeito, já na infância, herda de seus pais ou nas relações familiares uma identidade

sexual, étnica e de classe social, sendo que é nesta herança que a criança constrói sua primeira identificação vivenciada (Dubar, 2005). Contudo, são nas categorizações dos outros, principalmente na escola, por meio de professores e outros pares, que a criança vive sua primeira identidade social, que não foi por si só escolhida, mas ditada pelas instituições que a cercam. As organizações escolares constituem assim, instrumento importante para a construção da primeira identidade social, pois nelas é dito o que o indivíduo se tornará, ao mesmo tempo, que é possível aprender sobre o que se é no fundo de si mesmo. É nessa dualidade entre a identidade tomada para si e aquela formulada pelo outro que se desenvolvem todas as estratégias identitárias (Dubar, 2005).

Assim sendo, ao pensar a formação das identidades nos ambientes escolares, não se pode traçá-las como iguais em si mesmas, imutáveis ao longo do tempo, unificadas ou incoerentes; nas práticas educacionais a identidade não pode se constituir um ideal normativo no lugar de uma descrição da experiência vivenciada (Butler, 2022). Cada indivíduo pode ser caracterizado por outro, mas pode também recusar esta identificação e se apresentar de outra forma (Dubar, 2005). O indivíduo, ao sentir ameaçada sua identidade, isto é, quando visualiza dano potencial ao valor, significado e representação de seu “eu”, tende a apresentar respostas antecipadas de enfrentamento, buscando a preservação ou a reestruturação de sua identidade (Félix, 2020).

A identidade é mais que um rótulo conveniente, apresenta-se continuamente liminar, como uma colagem de fragmentos e vínculos temporários (Brown, 2022). Pode-se afirmar assim que, ao preservar sua identidade, os indivíduos tendem a apontar como alvo a origem da percepção do dano à sua identidade e não buscar alterações nestas, o que nem sempre ocorre de modo tão simples assim. Como resposta alternativa, o indivíduo pode apresentar a reestruturação de identidade, com intuito de promover mudanças em sua identidade a fim de manter a estabilidade do “eu” (Félix, 2020). Desse modo, a articulação entre o que é atribuído, transformado e o que é incorporado representam a chave do processo de construção de identidades sociais, e necessita, portanto, do reconhecimento das instituições escolares com os sujeitos envolvidos e não sua desaprovação ou imposição regulamentar (Dubar, 2005).

Nesse conjunto de circunstâncias, as configurações identitárias constituem uma transação entre a autoidentidade, a identidade atribuída e a identidade visada, evolutivas, e não resultados de identidades preconcebidas (Dubar, 2005). Comumente, o que se nota é que as dinâmicas de poder presentes nas organizações escolares e que fazem parte da construção de identidade dos sujeitos costumam ser sutis, imperceptíveis e apresentam resultados ambíguos e

conflituosos, que muitas vezes restringem, excluem e reproduzem desigualdades (Brown, 2014). Logo, há a necessidade de que estes espaços reconstruam as identidades ofertadas aos indivíduos, a fim de que as transações realizadas sejam verdadeiras entre seus demandantes e fornecedores, ultrapassando rotulagens autoritárias e carregadas de estigmas predefinidos (Dubar, 2005).

As organizações escolares, em suas socializações, devem rejeitar a ideia de que as identidades são unificadas ou coerentes, bem como a percepção de que trabalhando em uma padronização conseguirá reduzir inconsistências. Antes, devem reconhecer que as identidades estão distantes de serem consideradas integradas, mas apresentam rachaduras e fissuras, são frágeis e maleáveis em suas composições e que estes estados temporários promovem aos sujeitos ferramentas para lidar com suas crises identitárias (Brown, 2022). Tal constatação implica fazer da qualidade das interações um elemento essencial na dinâmica e formação das identidades, pois a natureza destas relações é fator primordial para a concessão de reconhecimento identitário (Dubar, 2005).

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de retirar ações dominantes que contestam ou ignoram histórias de identidades (Brown, 2014), uma vez que negar a identidade de um indivíduo ou não a reconhecer, influencia a vida deste de variadas maneiras (Obodaru, 2012), e desconsidera que a construção de identidade é requisito para a vida social (Brown, 2022). Salienta-se que quando os indivíduos estabelecem interações em contextos que validam suas identidades, este ambiente torna-lhe mais seguro, o que reduz a necessidade de adaptar-se de forma mais extensiva em ambientes mais hostis. O que se ganha com isto são indivíduos com sentimentos de maior autenticidade e menos pressionados a conformar-se às normas sociais impostas em contextos ameaçadores (Félix et al., 2023).

A organização escolar sendo uma das primeiras organizações sociais destinadas à construção identitária, educação formal, desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, espaço público de convivência e trocas culturais, projetada para o acolhimento e diversidade (Rodrigues et al., 2022) reproduz, desde seu início, ações que disseminam diferenças e desigualdades, delimitando espaços, separando sujeitos, classificando-os, ordenando-os e estabelecendo hierarquização. A escola não apenas transmite conhecimentos ou os produz, mas fabrica indivíduos, produzindo suas identidades étnicas, de gênero, de classe através de relações de desigualdade (Louro, 2014). O poder estabelecido por ela, apesar de todo seu controle, não apenas nega, reprime, condena ou reprova, ele produz sujeitos, modula comportamentos, incita pensamentos (Foucault, 2022).

Nessas relações, as identidades seguem modelos preestabelecidos que ditam o que cada um pode ou não fazer e informa-lhes a razão de existir (Louro, 2014), gerando assim, fortes ameaças às identidades dos indivíduos (Félix et al., 2023). As identidades não são meramente escolhidas ou simplesmente concedidas, são implicações da construção de identidade que ocorrem nos espaços de dominação e resistência (Brown, 2014). A modernidade é uma ordem pós-tradicional em que a indagação “como devo viver” deve ser respondida por meio do desdobrar temporal da identidade e ser representada através do portar-se, vestir, falar, e muitas outras coisas (Giddens, 2002).

Meninos e meninas não são construídos apenas por instrumentos de repressão e censura, constituem-se também nas práticas e relações que delimitam suas posturas e movimentos, modos de ser e estar no mundo, o que falar e pensar. Portanto, nestas relações de poder, os gêneros se constituem, seus lugares são instituídos e seus corpos formados (Louro, 2014), a fim de que, por meio de regras de condutas, práticas de governo e autogoverno sejam garantidas e as diferenças e desigualdades sejam instituídas (Foucault, 2022).

Ao atentar para as paredes, corredores, pessoas, gestos, roupas, sons e silêncios no interior das organizações escolares atuais, onde rapazes e moças estão presentes, pode perceber-se a formação de distintos agrupamentos. São grupos divididos por raça, classe, etnia, sexualidade e gênero que, muitas vezes, refletem ações naturais, mas não o são, obedecem a certa lógica (Louro, 2014), sendo fabricadas por um processo calculista e pragmático, limitando a liberdade (Brown, 2014).

As práticas reguladoras de formação e divisão de gênero estão presentes nas organizações escolares e constituem uma identidade ideal, pressupondo coerência interna do sujeito, ditam um ideal normativo e governam noções culturais de identidade inteligíveis (Butler, 2022). Logo, os sujeitos ali presentes apresentam certo ritmo, cadência e postura que integram suas identidades escolarizadas e tornam-se parte de seus corpos. Neste espaço, todos os sentidos são treinados, se aprende a ouvir e a calar, a quem ou o que tocar, se aprende a preferir, sendo todos estes ensinamentos marcados pela diferença, que a confirmam e a reproduzem. (Louro, 2014).

Os processos de formação de identidade nas escolas envolvem não apenas o discurso, mas o trabalho e reprodução de aparência física, como também a seletividade com outros indivíduos e grupos (Brown, 2014). Assim, a identidade nas organizações escolares é assegurada pelo sexo, gênero e sexualidade, os quais caracterizam a pessoa e qualquer descontinuidade ou incoerência apresentada gera questionamentos a esta personificação. Por

consequente, aqueles que não obedecem a uma matriz cultural de gênero são proibidos de existir, aparentando ser meras falhas do sistema, pelo fato de não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural (Butler, 2022).

Não mais como antes, quando as marcas da escolarização de forma tão profunda se inscreviam nos indivíduos, sendo possível distinguir uma normalista apenas pelos seus trejeitos, ou um rapaz que cursou escola militar e outro que frequentou seminário apenas pelo jeito de andar; as organizações escolares ainda marcam seus sujeitos, sob novas formas, por meio de instrumentos discretos e sutis, pelos quais são diferenciados e rotulados. Este processo de inscrição de sujeitos se dá nas práticas rotineiras e comuns, nas palavras banalizadas e nas atitudes entendidas como naturais (Louro, 2014), só disfarçando uma parte de si mesmo que o poder é suportável, seu sucesso está na medida daquilo que consegue esconder dentre seus mecanismos. O poder está em toda parte do ambiente escolar, não porque englobe tudo, mas porque flui de todos os lugares (Foucault, 2022).

Currículos, regras, estratégias de ensino, teorias, modos de falar, materiais didáticos, avaliações, o que se ensina, como se ensina, porque se ensina, são lugares de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, são constituídos por estas distinções e são seus produtores. Tais dimensões estão presentes em todos os espaços escolares e precisam ser problematizadas, principalmente no campo da linguagem, que é o mais eficaz e persistente, atravessa e constitui todo nosso cotidiano e parece, quase sempre, normal (Louro, 2014).

O discurso pode ser, ao mesmo tempo, ferramenta e efeito de poder, como também obstáculo e ponto de partida, uma vez que o veicula e o produz, o expõe e permite barrá-lo (Foucault, 2022). Além disso, tão ou mais importante do que o escutar o que foi dito, é dar ouvidos ao que não foi pronunciado, seja porque não corresponder ao esperado ou porque não pode ser enunciado, uma vez que nossa linguagem nos usa mais do que nós a utilizamos (Louro, 2014).

Um exemplo para este tipo de violência é o ocultamento ou negação àqueles que não correspondem ao ideal normativo baseado na heteronormatividade, sendo este o parâmetro de “normalidade” em relação à sexualidade, à atração e comportamentos de indivíduos de sexos opostos (Louro, 2014). A invisibilidade atrelada aos transgêneros é um mecanismo de poder frequentemente utilizado e, quando se referem a eles nos discursos, são tratados como “o outro”, “o estranho” (Bento, 2011). Assim, a ausência da fala tende a apresentar uma garantia da norma, mantenedora dos bons costumes e valores, como se ao não falar sobre estes “problemas” a

sexualidade ficasse fora das organizações escolares, (Louro, 2014) e em entrelinhas fica suspenso um desejo de eliminar e excluir aqueles que destoam do espaço escolar (Bento, 2011).

2.2 Corpos, Gêneros e Sexualidade Dissidentes

A produção de corpos “normais”, a reprodução de valores hegemônicos (Bento, 2011) e a negação dos estudantes trans nos espaços escolares permitem que outros se sintam livres para praticar qualquer tipo de agressão e insulto, o que afeta a formação da identidade de sujeitos transgêneros, fazendo-os se reconhecerem como errados, desviantes e exilando-os de si mesmo (Louro, 2014). Os estudantes inseridos nestes ambientes de poder e agressão passam a interiorizar tais discursos como verdades, e acabam perpetuando que a sexualidade “normal” e natural é a heteronormatividade, ou seja, vislumbram um mundo a partir de lentes heteronormativas. Este discurso produz nos sujeitos transgêneros a certeza de que são anormais, que não devem expressar sentimentos ou desejos, lhes retira o pertencimento ao grupo, provoca-lhes a sensação de que não têm lugar nestes ambientes, reações que lhes causam sérios conflitos identitários (Bento, 2011).

Na medida em que seus pensamentos e desejos se dirigem para práticas consideradas desviantes para seu gênero, o sujeito trans é direcionado a aprender a lição do silenciamento e da dissimulação. Para que possa vir a se reconhecer será preciso que seja capaz de desvincular sexualidades dissidentes dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será necessário deixar de percebê-los como desvios, patologias ou modos ilegais de sexualidade. Nesse contexto, cabem os questionamentos elaborados por Louro (2014): Como se reconhecer naquilo que aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso nesses discursos heteronormativos, é possível articular sua sexualidade com algo que pode ser exercido sem culpa?

Todo esse cenário cria uma difícil barreira de ser superada pelos indivíduos trans na formação de sua identidade, que é a desvinculação de sua sexualidade a sinônimos como desvios, ilegalidade, patologias ou formas não naturais. Em vista disso, reconhecer-se nesta identidade é uma questão política, indo no caminho inverso às normas regulatórias de uma sociedade opressora e, para isso, faz-se necessária a desconstrução dos processos normalizadores e problematizar os discursos que ditam o que se deve ou não fazer, como se deve ou não falar, os modos de ser e viver (Louro, 2022).

A sexualidade está presente nas organizações escolares porque faz parte da constituição do sujeito e não é algo que possa ser disfarçado ou algo que alguém possa retirar. Ao reconhecer

que todas as apresentações de sexualidades são construídas, que todas são legítimas, talvez seja possível entender que diferentes sujeitos fazem escolhas diversas e que vivem múltiplos prazeres e desejos. Do mesmo modo, ao admitir que a organização escolar não se limita a apenas disseminar conhecimento, mas que também cria identidades e ao reconhecer que estas identidades são frutos de relações desiguais, que promovem a divisão, discriminação, preconceito e proliferação de um discurso de ódio, talvez os olhos de muitos possam problematizar a conformidade com o natural, fazendo com que as organizações escolares superem estigmas e promovam mudanças sociais (Louro, 2014).

Nessa lente, torna-se apropriado enxergar a criança não apenas como um ser, mas como um “ser sendo”, que deve ser “chamado à existência” por aqueles que dela cuidam, a fim de despertar-lhe a confiança e manter-lhe a esperança e a coragem diante de circunstâncias inesperadas ou constrangedoras que possam experienciar mais tarde. A sensação de segurança é uma necessidade que surge desde muito cedo na vida de uma criança e é muito mais importante que os desejos de fome e sede. Estar seguro é ter “respostas” para questões existenciais que são colocadas ao longo da vida humana (Giddens, 2002).

Assim sendo, são nas organizações escolares, ambiente de formação e troca, que se deve transmitir a estes pequenos indivíduos a confiança e a estabilidade para seus processos de transformações e construções pelos quais vivenciam com tanta intensidade nesta faixa etária. Tais medidas cerceiam as normas que ditam como as vidas devem ser vividas e maximizam do as possibilidades para uma vida mais verdadeira (Butler, 2022a).

As relações de poder não se dão em único lugar, mas se manifestam de variadas formas e em espaços múltiplos, dentre eles podemos citar a família, a escola, o modo como se tratam os loucos, a vida sexual, as relações entre homens e mulheres e a exclusão dos homossexuais. Imbuídos nestes dispositivos de poder e nestes espaços sociais, os discursos sobre comportamentos e práticas sexuais resvalam sobre conceitos como a sexualidade, tema que sempre despertou fascínio na humanidade, tornando-se objeto de investigação científica, cultural e religiosa (Foucault, 2022).

Assim, a sexualidade marca presença em todas as fases da vida humana e não se associa, apenas, ao sexo, aos aparelhos genitais ou ao ato sexual. Ela abrange, para além disso, um dispositivo histórico (Foucault, 2022) e se entrelaça a temas como a identidade, o gênero, a orientação afetivo-sexual na qual indivíduos se identificam por meio de reflexões, desejos, valores, atitudes e interações sociais (Silva et al., 2019; Franco-Assis et al., 2021). Logo, é

fundamental compreendê-la como produto de uma cultura que perpassa por transformações e, por isso, são instáveis, múltiplas e provisórias (Louro, 2023).

Incutida de conflitos de interesses e manobras políticas, a sexualidade perpassa pelas relações de poder e, por isso, ocupa um lugar importante na sociedade, uma vez que interroga o sexo sobre a verdade dos seus prazeres e a verdade sobre o indivíduo e, mais além, inscreve nos corpos uma sexualidade revelada, diagnosticada e normalizada por discursos de patologização que acaba por nomear “perversões”. Em tentativas de regulação, imposição e disciplina dos corpos, elabora processos de análise, de políticas e intervenções sociais, que objetivam a construção de ideias binária sobre normal/ anormal e certo/errado no que tange ao comportamento e conduta sexual (Foucault, 2022; Nunes, 2021). Os tabus surgiram a fim de auxiliar nesta regulação e com o intuito de demarcar limites ao sexo, bem como condenar práticas que não tivessem como finalidade a procriação, constituindo-se em heranças culturais herdadas dos séculos anteriores e são causas de insegurança e insatisfações dos indivíduos (Franco-Assis et al., 2021).

As relações travadas entre os sujeitos compõem o domínio social e salientam o investimento político dos corpos. Além disso, há na sexualidade um caminho para a formulação de novos modos de existência, resultantes do trabalho que os indivíduos realizam sobre si mesmos. Assim, no território da sexualidade o que se nota são políticas internas que promovem a desigualdade e modo de opressão. Estas formas institucionais que definem a sexualidade são aspectos que derivam da atividade humana, inserida em uma sociedade que sustenta regimes de verdades que objetivam a diferenciação dos discursos tidos como autênticos daqueles qualificados como falsos, ofertando aos primeiros seus efeitos de poder (Rubin, 1984; Foucault, 2006, 2021; Nunes & Pereira, 2022).

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem são sempre impostas e promovidas socialmente, constantemente são renovadas, reguladas e condenadas cada vez mais de forma mais explícita (Louro, 2022). Portanto, as definições acerca da sexualidade foram formuladas no decorrer do tempo, desde a Antiguidade, e cada cultura estabeleceu suas próprias normas e padrões sobre o assunto (Franco-Assis et al., 2021).

Assim sendo, deve-se discutir a respeito das sexualidades dissidentes, aquelas que diferem da heteronormatividade binária, que segrega homens e mulheres, organiza e controla a vida social, equacionam o sexo à função reprodutiva e sancionam a homossexualidade como um modo compulsório de ser, a fim de refletir sobre os processos de marginalização e exclusão dos padrões socialmente legitimados e vivenciados por estes indivíduos (Rubin, 1984; Nunes

& Pereira, 2022). Deve-se, igualmente, compreender o conceito de corpo, gênero e sexualidade nas organizações e a influência destas sobre aqueles, com o propósito de problematizar as hierarquizações estabelecidas corriqueiramente nestes lugares que privilegiam corpos cis, normais, neutros, heterossexuais e que, em contrapartida, produz (não) lugares que marginalizam corpos trans, anormais e abjetos (Gomes & Fantinel, 2022).

Gênero, sexualidade e corpo são conceitos que frequentemente são confundidos, assim como outras definições que permeiam estas questões. Em vista disso, torna-se importante conceituar que a noção de corpo não se limita a apenas a um objeto natural regido por mecanismos biológicos e, tampouco pode ser considerado como algo universal e padronizado, mas que antes carrega consigo subjetividades e especificidades que não o tornam de fácil definição (Rampazo et al., 2022). Cada vez menos o corpo é uma máquina extrínseca, operando fora dos sistemas internamente descritos da modernidade, mas passa a ser reflexivamente mobilizado como parte essencial da manutenção de um sentido coerente de autoidentidade (Giddens, 2002). Mais que um objeto representacional, caracteriza-se como parte constitutiva da pessoa, sendo capaz de construir a história e a cultura do espaço onde habita, sendo *performance*, o corpo não é inerte, mas ativo, particular, subjetivo, contingente e histórico (Ferretti & Moreira, 2022).

A consciência dos contornos e das propriedades do corpo se aprende no encontro com o mundo e com os outros e por meio dele que são experimentadas e enfrentadas situações e eventos exteriores (Giddens, 2002). Depreende-se daí que pessoa não habita corpo, mas ela mesmo é o corpo (Ferretti & Moreira, 2022) que se apresenta como uma força simbólica poderosa, que carrega inscrito consigo regras, hierarquias e compromissos de determinada cultura, expressando-os por meio de sua linguagem concreta (Bordo, 1992). Construído e moldado, o corpo é constrangido e regulado pelo social, transformando-se e sujeitando-se a ele enquanto símbolo e modelo, representa a sociedade que o abriga, o hierarquiza, dociliza e o classifica, sendo assim, simultaneamente, biológico e sociocultural (Dale, 2000; Cregan, 2006; Flores-Pereira, 2010; Ferretti & Moreira, 2022; Foucault, 2022; Rampazo et al., 2022).

Ademais, o corpo não deve ser compreendido como algo estático e realizado, antes deriva-se de um processo de amadurecimento, um modo de vir a ser (Butler, 2022a), é instrumento de socialização da cultura (Dubar, 2005) e por meio de aparatos de ensino e aprendizagem sobre ele são dispensados dispositivos de poder que coexistindo formam sujeitos e determinam sua existência (Foucault, 2022; Louro, 2022). Assim, a experiência do sujeito no mundo está vinculada a como seu corpo é entendido no meio social, cultural e histórico em que

está inserido (Rampazo et al., 2022). Portanto, o modo como se experiencia o corpo sofre influência das expectativas, da cultura e das normas sociais que cercam o sujeito, sobretudo, daquilo que é considerado como normal (Dale, 2000). Não se adaptar a esse modelo é ser rejeitado como um corpo abjeto (Butler, 2022).

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: Como se deve pensar o corpo em relação à sexualidade? A sexualidade humana sempre esteve envolta por preconceitos e tabus, apesar de ser elemento constitutivo da subjetividade individual e social do indivíduo (Nunes, 2021). Não se deve aceitar a ideia de que a sexualidade é algo dado naturalmente e que está inerente ao ser humano, antes deve-se compreender que se constitui uma categoria construída por meio de experiências que relacionam aspectos sócio-histórico-culturais (Foucault, 2022; Louro, 2022; Nunes, 2021). Nenhuma identidade sexual, mesmo normativa, é automática, autêntica ou existe sem negociação, uma vez que não está pronta ou acabada. Em vez disso, toda identidade sexual é instável e contraditória (Britzman, 2022).

Inicialmente, cabe aqui esclarecer a diferença entre sexo e sexualidade, sendo o primeiro referente não à prática sexual, mas à composição genética da pessoa, definindo assim, seus caracteres sexuais. O sexo, sendo a composição fenotípica, anatômica, cromossômica, genética, hormonal, incitará a compreensão de masculino e feminino, designados no nascimento. Já a sexualidade é uma característica humana, composta por variações culturais que são experienciadas de maneira distinta entre sociedades, perpassando a cultura e o momento histórico vivido (Bonato & Baccharim, 2023). Ela não compreende apenas o âmbito individual dos sujeitos, mas é questão que adentra o ponto de vista histórico, social, político e cultural, construída ao longo da vida, de muitas maneiras, por todos os indivíduos, adentrando suas percepções sobre si (Bento, 2016; Louro, 2022).

Estudos apontam que a sexualidade, além da biologia, é expressa e vivida constantemente no cotidiano dos indivíduos e está relacionada tanto com pensamentos, crenças, atitudes, valores, palavras, imagens, comportamentos, rituais e fantasias como com o próprio corpo, ganhando sentido por meio de processos inconscientes manifestados conforme a interação de fatores psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, históricos, religiosos e espirituais (Louro, 2014; Bento 2016).

Seguindo nessa ótica, Foucault define a sexualidade como algo pertencente à invenção social, por se constituir de múltiplos discursos sobre o sexo que buscam a regulação, normalização, instauração de saberes e produção de verdades (Foucault, 2022). Os sujeitos podem experienciar sua sexualidade de diversas maneiras, uma vez que suas identidades

sexuais se formam através dos muitos modos como a vivem. (Louro, 2014). Torna-se viável, então, afirmar que não é o corpo que define o sujeito, mas sua autopercepção é que deve ser considerada. O que importa na definição do que é ser homem ou mulher não são as questões biológicas, e sim a forma como a pessoa se apresenta socialmente (Lima, 2020). Levando-se em conta o exposto, torna-se possível afirmar que a sexualidade não pode ser facilmente simplificada ou reunida por qualquer categorização (Butler, 2022a). Compreendida como identidade, a sexualidade deve ser vista como fragmentada e múltipla, pois mesmo grupos minorizados têm suas identidades interligadas a outros papéis identitários e, frequentemente, desafiam as estruturas opressivas objetivando quebrar as dicotomias (Carrieri et al., 2014).

Interpretada como identidade, a sexualidade perpassa tanto pelo nível pessoal, interpessoal e institucional. No nível pessoal, a sociedade estabelece o que é compreendido como normal para uma pessoa em termos de identidade de gênero e sexualidade, ressaltando as categorias socialmente construídas, levando o sujeito a sentir-se coagido a enxergar-se e classificar-se como pertencendo a uma determinada categoria. No nível interpessoal, na interação entre duas pessoas, aparência, comportamento, gestos, corpo e normas sociais atuam de modo conjunto a fim de construir atribuições e categorias fundamentadas no gênero e na sexualidade.

Por fim, no nível institucional, gênero e sexualidade são hierarquizados, em que homens, masculinidade e heterossexualidade são valorizados em relação a mulheres, feminilidade e homossexualidade (Carrieri et al., 2014). Dessa forma, homens e mulheres são formados pelas práticas e relações que ditam gestos, modo de ser e estar no mundo, jeitos de falar e de agir, condutas e posturas. Os gêneros, portanto, se produzem nas e pelas relações de poder na atribuição existencial, cultural e social do sujeito, constituindo-se como uma formulação ficcional e a instabilidade dessas categorias relaciona-se ao inconformismo e às tentativas de opor-se aos binarismos de gêneros (Butler, 2022; Foucault, 2022; Louro, 2014).

Pressupor que gênero sempre e, exclusivamente, significa as matrizes “masculino” e “feminino” é desprezar o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as transposições de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (Butler, 2022a). O gênero refere-se aos comportamentos, pensamentos e características esperadas socialmente e que se relacionam a um determinado sexo biológico (mulher - feminino - feminilidade; e homem - masculino - masculinidade). Isto é, representa como a sociedade espera de uma mulher e de um homem com seus respectivos órgãos genitais, por isso, é compreendido como feminino e

masculino. Ressalta-se que gênero ou papel de gênero estão vinculados às construções sociais e não às características naturais do ser humano (Nunes, 2021).

Ainda mais, gênero é o dispositivo pelo qual o entendimento de masculino e feminino são produzidos e naturalizados, é igualmente possível gênero ser o mecanismo por meio do qual esses conceitos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. Sustentar a terminologia “gênero” em separado de masculinidade e feminilidade é proteger uma base teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino restringiu o campo semântico de gênero, pois ele se move além do binarismo naturalizado. A relação entre gênero e masculino/feminino, homem/mulher, macho/fêmea, atua assim para manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar. Logo, gênero é uma espécie de fazer, às vezes, inconsciente e involuntária, não significando assim algo automático, porque gênero não se faz isoladamente, está sempre sendo construído com e para alguém. Os termos que constituem o gênero como algo coletivo estão no exterior e além dos sujeitos, entranhados em uma sociedade que contesta radicalmente qualquer autoria (Butler, 2022).

Vale ressaltar que enquanto sexo é uma terminologia principalmente biológica, gênero é uma definição essencialmente social, sendo sua elaboração e demonstração apresentada dos mais diversos modos, pelas diferentes culturas e indivíduos e, como categoria história, exige entendimento de seu funcionamento e de seus variados enquadramentos que transitam no espaço e no tempo (Butler, 2022a). Gênero, assim, vai além das questões biológicas, não se restringindo ao sexo, mas abarcando a autopercepção e a maneira como a pessoa se expressa socialmente. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas e aos rituais presentes nas interações sociais (Souza & Costa, 2016).

Portanto, o reconhecimento se torna lugar de poder em que identidades são diferentemente construídas, implicando que as normas sociais estão vinculadas às questões de poder. Neste cenário, o indivíduo pode a todo tempo perguntar-se se será incluído em determinado meio, se este vai se expandir para incluí-lo, se seus desejos lhe darão capacidade para viver, se haverá um lugar para sua vida ou se esse lugar será reconhecido por outras pessoas pelas quais dependem sua existência (Butler, 2022a). Por isso, o discurso se constitui dispositivo de poder, porque mesmo não sendo anterior às diferenças sexuais, é por meio dele que se constrói o sentido da realidade e se ditam os padrões a serem seguidos (Foucault, 2022). Exposto isto, destaca-se que a sexualidade não se restringe ao sexo, mas relaciona-se às questões mais amplas como a identidade, relações, afeto, gênero, papéis sociais, tabus, a orientação sexual, a intimidade, dentre outros aspectos da vida humana. Esta performatividade

sofre influências sociais, culturais, religiosas, familiares, históricas e educacionais que por meio de seus processos tendem a atribuir papéis aos corpos (Butler, 2022; Bonato & Baccarim, 2023).

Nessa ótica, compreender gênero como categoria histórica é aceitar que este é uma maneira de estruturar culturalmente um corpo, que é aberto a um refazer contínuo. As terminologias masculino e feminino são explicitamente mutáveis, existindo histórias sociais para cada uma delas, seus significados se transformam dependendo das fronteiras territoriais, bem como a partir dos constrangimentos culturais sobre quem fantasia quem e para que fins. Desse modo, não registra uma mesmidade, porém depende da repetição que constitui uma das dimensões de sua performatividade (Butler, 2022a).

De igual modo à identidade sexual, a identidade de gênero é caracterizada pelo modo como o sujeito assimila ou se identifica com os papéis de gêneros estabelecidos socialmente e, está continuamente se construindo e se transformando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe. O papel de gênero pode ser conceituado como o conjunto de *performances* que demonstram e são validados em uma sociedade como pertencentes a este ou aquele gênero, as características formadoras destes papéis são tão múltiplas quanto o número de culturas existentes (Souza & Costa, 2016; Nunes, 2021). Assim, o gênero é compreendido como uma das identidades que constituem as pessoas e está relacionado à afinidade com os gêneros masculino e/ou feminino, sendo que esta compreensão traz consigo muitos elementos sociais e culturais do ambiente em que se está inserido (Jesus, 2012). Em síntese, é a maneira como se identificam, se sentem e se situam no mundo que se estabelece a identidade de gênero, assim como a transexualidade (Lima, 2020).

Acrescenta-se, ainda, que identidade de gênero é o modo como a pessoa se sente, entende e percebe, bem como a maneira com que deseja ser reconhecida e respeitada em suas interações sociais. Vale destacar que todas as pessoas possuem identidade de gênero (Nunes, 2021). Por meio das relações sociais, permeadas por discursos, símbolos, representações e práticas, os indivíduos vão se formando como masculino ou feminino, ocupando ou desocupando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. No entanto, não se pode pensar que estas múltiplas identidades não podem ser consideradas como camadas que se sobrepõem, como se fossem somando ou agregando antes, se interferem mutuamente, se articulam, se provocam, são contraditórias e conflituosas (Louro, 2014).

A compreensão da transgeneridade exige, inicialmente, desvincular as definições de feminino e masculino de uma relação direta com os aspectos biológicos, dissolvendo assim, o “ser mulher/feminina” ou o “ser homem/masculino” com uma relação específica com os corpos

e suas capacidades reprodutivas, uma vez que tal definição restringe o entendimento do processo social de construção de gênero. Ainda, tal concepção binária – homem e mulher – desconsidera múltiplos fatores, como individualidades internas a cada gênero e suas expressões plurais, como a transgeneridade (Butler, 2022; Bonato & Baccarim, 2023). É possível pensar no termo transgêneros como algo mais abrangente que inclui todas as formas de indivíduos que não se ajustam às relações normativas entre sexo e gênero (Carrieri et al., 2014).

Por conseguinte, transgênero se refere aos indivíduos que se identificam ou vivem, de modo cruzado, como outro gênero, tendo ou não passado por tratamentos hormonais ou cirurgias de redesignação sexual (Butler, 2022a). Os indivíduos trans sentem que seus corpos não se adaptam à identidade de gênero a que gostariam de pertencer (Carrieri et al., 2014).

Assim, há duas possibilidades de percepção do próprio gênero, a primeira dela diz respeito à cisgeneridade (o termo “cis” significa do mesmo lado), isto é, quando o gênero ao qual se identifica corresponde ao que foi atribuído no nascimento por meio da observação dos sexos biológicos. Já a segunda percepção, compreende a transgeneridade (o prefixo trans significa atravessar ou ir ao lado oposto), que ocorre quando a representação de gênero ao qual se identifica não confere àquela que foi atribuída após o nascimento (Souza & Costa, 2016).

Os indivíduos transgêneros são aqueles que possuem uma identidade de gênero diversa àquela designada ao nascer, ousando assim, romper com as normas e cruzar limites socialmente impostos (Bento, 2008). A palavra transgênero é um termo “guarda-chuva”, pois representa pessoas binárias (mulher trans e homem trans) ou aquelas não binárias (indivíduos em que a sua identidade de gênero e expressão de gênero não são restritas ao masculino e feminino), cada uma dessas práticas sociais trazem consigo diferentes fardos e promessas (Butler, 2022). Logo, a transgeneridade representa um conjunto de vivências subjetivas e intersubjetivas associadas à ruptura com as normas binárias e essencialistas de gênero (Brasil, 2021).

Destaca-se que identidade de gênero e orientação sexual não são termos equivalentes, uma vez que aquela é a forma com que o indivíduo se enxerga, enquanto a orientação sexual diz respeito a quem a pessoa possui desejo sexual, afetivo e emocional (Nunes, 2021). A transgeneridade é uma condição identitária e não orientação sexual (Souza e Costa, 2016). Se gênero é uma norma, isso não estabelece que funcione como um modelo pelo qual os indivíduos busquem se aproximar (Butler, 2022a).

Cabe aqui ressaltar o conceito de disforia de gênero como sendo o desconforto/sofrimento forte e recorrente de um indivíduo em relação às suas características biológicas sexuais e condições relacionadas à sua identidade de gênero. Tal comportamento

pode comprometer o desenvolvimento funcional da parte do corpo na qual o indivíduo é disfórico, além de trazer prejuízo social, acadêmico ou em outras importantes áreas da vida (Nunes, 2021).

A disforia de gênero se manifesta de forma diversa e se diferencia de acordo com grupos etários distintos. É possível que meninas pré-puberais com disforia de gênero expressem o desejo de serem meninos, afirmando que são meninos ou declarando que serão homens quando crescerem. Podem demonstrar tal disforia, negando o uso de roupas de meninas e preferindo a utilização de roupas e cortes de cabelo de meninos, com frequência são reconhecidas como meninos por estranhos e podem solicitar que a chamem por um nome de menino. Essas meninas podem demonstrar forte identificação em brincadeiras e jogos direcionados aos meninos (Nunes, 2021). Tal inadequação entre genótipo e identidade de gênero não deve ser interpretada com uma anomalia, uma vez que apenas não corresponde aos ditos padrões de normalidade estabelecidos pelas convenções sociais, e com isto surge a diferença baseada apenas em um parâmetro hegemônico ou mais forte (Souza & Costa, 2016).

Tendo em vista toda a multiplicidade da sexualidade humana, a transgeneridade é uma das mais incompreendidas. O indivíduo transgênero está submetido – talvez de forma mais severa do que qualquer outro – a diversas tensões e conflitos nas interações sociais, em virtude de sua identidade de gênero (Souza & Costa, 2016). Devido aos padrões cisheteronormativos impostos, indivíduos transgêneros que vivenciam uma identidade de gênero diversa à biológica, tornam-se alvos de todos os tipos de violações, reforçadas pelos preconceitos do machismo, o racismo e a misoginia. (Bento, 2008). Os problemas vivenciados por tais indivíduos, originados muitas vezes na infância, se acentuam na adolescência e se intensificam a partir do momento em que não recebem reconhecimento de seu círculo social (Souza & Costa, 2016).

Nas organizações escolares, o que se percebe é que os estudantes transgêneros são submetidos ao isolamento social, deboches e violências por parte de seus colegas, são estigmatizados e ficam à mercê de certa fragilidade emocional que os levam ao silenciamento. Estas ações são expressas por meio da inclusão de apelidos, perseguições e até agressões verbais ou físicas. Estes indivíduos que não se enquadram nas normas estabelecidas são subjugados, levando a uma declaração implícita de que merecem desprezo. (Brasil, 2021). Muitas destas vivências não trazem consigo discussões que visam mitigar tais problemas, demonstrando assim a relutância por parte da organização escolar, mesmo sendo plural, acolher o diverso (Bento, 2011). Desse modo, a organização que deveria educar, incita aos que são marcados

como diferentes a silenciar sobre si mesmos, criando uma imagem de que são inadequados e ofensivos (Brasil, 2021).

Em vista do exposto, discutir gênero e sexualidade nas organizações escolares é primordial a fim de questionar modelos que continuam a coagir, oprimir, dominar, discriminar e marginalizar estudantes que fogem à heteronormatividade, sobretudo para emergir daquilo que ainda é considerado tabu, mesmo sendo constituinte deste ambiente (Silva et al., 2019; Souza Monteiro & Ribeiro, 2020). Ainda mais, torna-se prática importante ao fornecer amparo para o trabalho identitário tão necessário para os atores nela incluídos, propiciando assim o reconhecimento que estes indivíduos existem, sempre existiram e não devem ser invisibilizados. Esta percepção proporciona grande significado ao processo identitário destes sujeitos para que possam ser quem são e não quem a sociedade impõe (Brasil, 2021).

2.3 A Transgeneridade e o Dilema do Reconhecimento e da Redistribuição

Alguns sujeitos são reconhecíveis; no entanto, outros se deparam com maiores resistências, sejam elas as mais diferentes e diversas possíveis, para a conquista de um reconhecimento. Há muitas lógicas nas quais os sujeitos podem ser vistos, lidos, interpretados e analisados como detentores de vidas humanas, outros não. O reconhecimento é concedido diferencialmente aos sujeitos (da Silva & Masi, 2021) e, por isso, a “luta por reconhecimento” está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conflito político dos últimos tempos em um mundo de exacerbada desigualdade (Soares, 2021).

As demandas por “reconhecimento da diferença” impulsionam as lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nestes conflitos “pós-socialistas”, a identidade de grupo excede o interesse de classe como o meio principal da mobilização política. A dominação cultural ultrapassa a exploração como a injustiça fundamental e o reconhecimento cultural suplanta o lugar da redistribuição socioeconômica como solução para a injustiça e objetivo da luta política (Simões & Fraser, 2006).

Nesse contexto, para que haja tanto redistribuição como reconhecimento faz-se necessário compreender a injustiça em suas duas faces. A primeira delas, a injustiça econômica, está imbricada na estrutura político-econômica da sociedade, tendo como exemplos a exploração (ter os frutos de seu trabalho apropriados por e para outros); a marginalização econômica (ser limitado a trabalhos indesejáveis ou mal remunerados); e a privação (não ter

acesso a um padrão de vida adequado). A segunda face apresenta a injustiça cultural ou simbólica sendo enraizada em padrões de representação, interpretação e comunicação, abrange a dominação cultural (estar submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura e que são alheios à sua), a ausência de reconhecimento (ser invisibilizado por práticas interpretativas, comunicativas e representativas que dispõem de autoridade em sua própria cultura) e o desrespeito (ser rotineiramente difamado ou rebaixado em representações sociais culturais públicas estereotipadas e/ou em interações da vida cotidiana) (Simões & Fraser, 2006). Dessa forma, cultura e economia política estão sempre conectadas, sendo que as lutas contra a injustiça ao serem realmente compreendidas, geram reivindicações tanto de redistribuição como de reconhecimento (Fraser, 2022).

Apesar das diferenças entre a justiça cultural e a justiça econômica, ambas são veiculadas na sociedade e estão consolidadas em processos e práticas que desfavorecem alguns sujeitos em benefícios de outros. Na prática, as duas estão entrelaçadas e se reforçam dialeticamente, em que normas e significações são institucionalizadas no Estado. Apesar desses entrelaçamentos, elas se distinguem e para elas há dois tipos de solução. Para a injustiça econômica o “remédio” é a “redistribuição” como sendo algum tipo de reestruturação político-econômico que envolve a redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, sujeição do investimento a decisões democráticas ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas (Fraser, 2022).

Assim, a concepção de redistribuição se estrutura na atuação da sociedade como um complexo organismo onde sujeitos, atuando de uma maneira racional, livre e associativa, mostram-se preocupados com o todo, com o bem público. Logo, a redistribuição é a garantia de uma estrutura básica onde possam ser consolidadas as bases primárias de uma democracia e, sem isso, a própria estrutura democrática corre risco, por negar os princípios básicos da justiça. Remontando à esfera educacional, entende-se que a oferta de escolarização está inserida neste bem comum, indispensável a qualquer cidadão pertencente à complexa teia social (Soares, 2021).

Por sua vez, o “remédio” para combater a injustiça cultural seria o “reconhecimento” que compreende algum tipo de mudança cultural ou simbólica, em que se exige a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos difamados, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural, a transformação completa dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação de modo que se alteraria o senso de si mesmo de todos (Fraser, 2022). Reconhecer significa um processo realizado com o outro, repleto de

ações de respeito; o contrário disso, o não reconhecimento ou o falso reconhecimento, tem como máxima o desrespeito individual. O falso reconhecimento não mais seria uma não observação das identidades e passa a ser visto como uma negação de alguém (ou um grupo) no direito de expressar, de forma igualitária, sua opinião ou seus valores na arena pública (Soares, 2021).

As reivindicações de reconhecimento têm como objetivo chamar atenção para a “especificidade” de um grupo para assim assegurar seu valor e, portanto, caminham para a diferenciação do grupo. Já as reivindicações de redistribuição lutam pela extinção de mecanismos econômicos que sustentam a especificidade de grupo. A consequência é que a política de reconhecimento e a política de redistribuição “aparentam” ter finalidades opostas, uma vez que a primeira tende a promover a diferenciação de grupo, enquanto a segunda tende a enfraquecê-la. Dessa maneira, estabelece-se um dilema, em que uma tensão é criada entre as duas reivindicações, podendo interferir ou mesmo prejudicar uma à outra (da Silva & Masi, 2021; Fraser, 2022)

A busca para tornar mais amplo o conceito de justiça exige tanto redistribuição quanto reconhecimento, tornando indispensável a acomodação tanto das reivindicações defensáveis de igualdade social quanto das reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença, uma vez que pessoas sujeitas às injustiças cultural e econômica necessitam de ambas as representações. A justiça deve promover tanto o reconhecimento quanto ser redistributiva, levando-se em conta que a redistribuição não pode desaparecer no reconhecimento (Fraser, 2022).

Ao falar sobre a sexualidade, em específico a transgeneridade, pode-se perceber um modo de diferenciação social devido ao fato de sua coletividade ser o da sexualidade menosprezada, enraizada na estrutura cultural-valorativa da sociedade e, portanto, a injustiça sofrida torna-se uma questão de reconhecimento. Mulheres e homens trans sofrem com normas que dispõem de autoridade e que privilegiam a cisheteronormatividade, sofrem transfobia, isto é, uma desvalorização cultural da transgeneridade. Ao terem sua sexualidade rebaixada, ficam sujeitos a humilhações, assédio, discriminação e violência, e suas proteções e direitos são negados, representando negação de reconhecimento (Fraser, 2022).

Ao lidar com coletividades que se associam ao tipo ideal da sexualidade menosprezada, visualizam-se injustiças de não reconhecimento. Portanto, o “remédio” para esta injustiça é o reconhecimento, pois, superar a transfobia requer mudanças das valorações culturais que privilegiam a cisheteronormatividade, negam igual respeito aos dissidentes como modo

legítimo de ser sexual. Trata-se, então, de revalorizar a sexualidade menosprezada e conferir reconhecimento positivo à especificidade sexual trans (Fraser, 2022).

Por outro lado, ao se aproximar de coletividades situadas no centro deste espectro entre o reconhecimento e a redistribuição, encontram-se modos híbridos que combinam características da classe explorada com características da sexualidade menosprezada. Sendo bivalentes, tais coletividades assumem a estrutura político-econômica e a estrutura cultural-valorativa, sofrendo opressão ou subordinação que podem ser atribuídos a ambas as injustiças. Neste caso, apenas um dos dois “remédios” não são suficientes, pois demandam reconhecimento e redistribuição ao mesmo tempo (Simões & Fraser, 2006).

Duas abordagens para solucionar as injustiças que atravessam a redistribuição-reconhecimento são a afirmação e a transformação, respectivamente. Os “remédios” afirmativos são aqueles voltados para corrigir efeitos desiguais de mecanismos sociais sem estremecer a estrutura latente que os constitui. Em contraponto, os “remédios” transformativos, referem-se àqueles voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. O ponto principal da contraposição são os resultados em relação aos processos que os produzem (Fraser, 2022).

O “remédio” afirmativo para a transfobia é hoje associado à política de identidade trans, cujo intuito é valorizar esta identidade. Em contraponto, o “remédio” transformador é relacionado à política *queer*, que visa desconstruir a dualidade de gênero de modo a desestabilizar as identidades fixas. O objetivo não é eliminar toda diferença sexual em uma única identidade humana universal, e sim assegurar um campo sexual de diferenças múltiplas, desbinarizadas, fluidas e sempre instáveis (da Silva & Masi, 2021). Os “remédios” afirmativos de reconhecimento buscam a promoção de diferenciações existentes de grupos, enquanto “remédios” transformadores têm como objetivo desestabilizar tais diferenças, a fim de abrir espaços para futuros reagrupamentos (Fraser, 2022).

No entanto, é necessário dar atenção ao fato de que os “remédios” redistributivos afirmativos poderiam marcar a classe desfavorecida como incapaz e instáveis, pois uma abordagem que tem intuito de corrigir as injustiças de distribuição poderia criar injustiças de reconhecimento. Para evitar tais impasses deve-se refletir quais combinações de “remédios” funcionam melhor para reduzir ou até mesmo eliminar as interferências entre reconhecimento e redistribuição.

Tabela 1 – Combinações de remédios para a redistribuição e reconhecimento

	Afirmação	Transformação
Redistribuição	<i>Estado de bem-estar liberal</i> Realocação superficial de bens existentes para grupos existentes; reforça a diferenciação de grupo; pode gerar não reconhecimento.	<i>Socialismo</i> Reestruturação profunda das relações de produção; borra a diferenciação de grupo; pode ajudar a solucionar algumas formas de não reconhecimento.
Reconhecimento	<i>Multiculturalismo dominante</i> Realocações superficiais do respeito para identidades existentes de grupos existentes; reforça as diferenciações de grupo.	<i>Desconstrução</i> Reestruturação profunda das relações de reconhecimento; desestabiliza a diferenciação de grupo.

Fonte: Fraser, 2022.

Observando o quadro acima, pode-se estabelecer até que ponto os pares de “remédio” estabeleceriam contraste, se buscados simultaneamente. Pode-se identificar pares que se colocam diretamente no centro do dilema reconhecimento-redistribuição, bem como encontrar pares que cumprem a promessa de possibilitar o refinamento do dilema. Para o autor Fraser (2022), uma economia socialista integrada com uma política cultural desconstrutiva é o que funciona melhor para refinar o dilema para coletividades bivalentes. Assim, a intersecção de classe, raça, gênero e sexualidade intensifica a necessidade de soluções transformadoras, a fim de que ao transformar as estruturas da economia política e da cultura possa se fazer justiça a todas as lutas.

Diante do exposto, uma concepção adequada das organizações escolares, pertencentes à esfera pública, é aquela que requer não a suspensão, e sim a eliminação da desigualdade social. Uma concepção sustentável de esfera pública deve negar a exclusão e possibilitar a inclusão de questões e interesses que a cisheteronormatividade qualifica de “privados” e considera “não admissíveis” (Fraser, 2022). Assim, torna-se pertinente questionar o silêncio instaurado em sala de aula sobre os assuntos como a transgeneridade e diante da inércia fazê-los serem entendidos como uma mensagem que ecoa a favor da heteronormatividade e se posiciona ao lado de

relações opressoras e discriminatórias, sobretudo binárias. Quando não se discute o não dito, o tabu ou o diferente, abre-se o campo do proibido, do sujo e imoral, da aberração. Logo, a tarefa a ser cumprida, tendo como intuito o reconhecimento dos sujeitos trans, é questionar como tem se desencadeado a socialização dos estudantes e como os processos de formação de identidade têm-se dado (Louro, 2014).

A ausência de reconhecimento ou o não reconhecimento constituem forma de opressão que aprisiona alguém em um modo de ser falso e reduzido. Para além do desrespeito, isso pode impor uma ferida dolorosa, sobrecarregando os sujeitos com uma visão distorcida de si mesmos. O devido reconhecimento, portanto, não é mera cortesia, e sim uma necessidade humana vital (Fraser, 2022). A identidade de um indivíduo é o que ele tem de mais importante e essencial, perdê-la ou não a ter reconhecida resulta em alienação, angústia, sofrimento e morte (Brown, 2014).

Assim, a identidade representa o modo como as pessoas pensam, agem e sentem a respeito de si mesmas, funcionando como estruturas permeadas de significados que direcionam a compreensão de mundo apresentada pelo indivíduo. Da mesma forma que satisfazem a necessidade de percepção positiva de si, as identidades auxiliam o alcance de uma estabilidade emocional, mesmo que não estáveis ou homogêneas, e cognitiva necessária para a promoção das relações sociais (Félix, 2020).

Desse modo, o universo institucional da escola apresenta-se como um espaço de socialização dos indivíduos ali inseridos, permite a elaboração de condutas sociais bem como a legitimação de determinados saberes que lhes asseguram a formação de “um eu” e de “um mundo”. No entanto, estes saberes, para serem incorporados em uma identidade subjetiva, dependerão não somente daqueles já adquiridos, primeiramente no seio familiar e, em seguida, nas relações escolares, como também das conexões estabelecidas com os adultos responsáveis por sua socialização e formação (Dubar, 2005).

Logo, nota-se que estes “possíveis eus” apresentam-se de maneira múltipla e dinâmica, escolhendo as formas mais apropriadas de interação por se submeterem em constante avaliação por meio das interações sociais. Assim, evidencia-se que as identidades sofrem influência das reprovações da sociedade, porque a reflete e por ela é construída (Obodaru, 2020). O não reconhecimento compreende a desqualificação de tal identidade pela cultura dominante e o decorrente dano à subjetividade e reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento” (Fraser, 2007), como questão de justiça (Fraser, 2022), que requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; pois nenhum deles, sozinho, é suficiente (Fraser, 2007).

2.4 Legislação Educacional e a Diversidade

A atual Constituição Brasileira institui um Estado democrático e de direito, tendo como base os princípios da igualdade e liberdade. Em seu art. 1º estabelece os fundamentos da democracia citando os valores orientados à soberania, cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Já em seu art. 3º, prescreve como objetivos principais da República a formação de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e a marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E, no art. 6º engendra como forma de garantia constitucional a educação como direito social e direito de todos, sendo elemento indispensável à concretização da cidadania, intencionando uma sociedade mais justa e humanizada (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, a sociedade democrática é aquela em que se percebe, em todos os grupos, um idêntico respeito mútuo e que em suas relações seja expressa a percepção de que todos têm a receber e algo a dar, proporcionando assim um instrumento de desenvolvimento de cada um e de todos. Da mesma forma, a escola democrática é aquela que vivencia esse mesmo ideal democrático proposto na Carta Magna, em que o direito à educação é um requisito social que proporciona a igualdade e o bem-estar do indivíduo (Taveira et al., 2015). Sendo assim, a despeito de diferenças individuais, o que nos propõe a Constituição em seu art. 205 como direito imprescritível, inalienável e irrenunciável é a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ir ao encontro do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

Ainda, o art. 206 define que a educação se baseará nos princípios de igualdade de condições para o acesso, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, mas que sobretudo, será pautada no pluralismo de ideias (CF, 1988). Desse modo, toda ação desempenhada deve buscar o fomento à tolerância e à liberdade de expressão de ensino e das relações estabelecidas nas organizações escolares, promovendo o dever estatal de igualdade e não discriminação quer sejam elas de raça, gênero ou sexualidade, a fim de democratizar, incluir e proporcionar-lhe experiências formadoras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), em seu art. 15, dispõe que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos

na Constituição e nas leis”. Inseridos nos arts. 16 a 18 são citados alguns dos direitos à liberdade como a opinião e expressão; crença e culto religioso; participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; buscar refúgio, auxílio e orientação. Neste mesmo entendimento, a criança e o adolescente possuem direito ao respeito à sua integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação de sua imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças. Portanto, constitui dever de todos, principalmente das organizações escolares, zelarem pela dignidade destes, salvando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Nesta seara, os documentos que regulam o sistema educacional em nosso país estão de acordo com a Constituição Federal de 1988, assim como com o Estatuto da Criança e do Adolescente e apresentam que as crianças e adolescentes devem ter seus direitos respeitados e assegurados. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), em seu art. 1º, considera que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” devendo se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. Estabelece, ainda, entre alguns de seus dezesseis princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a consideração com a diversidade étnico-racial e o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária.

Por conseguinte, os currículos da educação básica, de acordo com o art. 26 da LDB, devem permear uma base nacional comum e ser complementados por cada sistema e estabelecimento de ensino por uma parte diversificada que abarque as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, dos educandos, sendo que a promoção de temas transversais, já tratados na lei, deve integralizar e incluir toda a forma de diversidade existente na territorialidade pertencente às organizações escolares. Assim, como diz o § 9º deste mesmo artigo, devem estar presentes nos currículos como temas transversais, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher (LDB, 1996).

Do mesmo modo, os arts. 27 a 32 complementam que a educação básica se norteará por diretrizes que promovam a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, tendo como objetivo

alcançar o desenvolvimento habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Pensar em diversidade nas organizações escolares, não abrange apenas permitir o pluralismo de ideias, mas também promover a tolerância entre as relações e o aprimoramento do educando como pessoa humana, a fim de que respeite os variados modos de ser, viver e conviver em sociedade.

Em consonância, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE, 2018), tendo como objetivo orientar as políticas públicas em território nacional e estadual, buscam estabelecer prioridades, diretrizes e metas para a educação ofertada aos nossos educandos. Estes dois planos estabelecem como diretrizes a universalização do atendimento e direito à educação; buscam a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação; propõem a formação para a cidadania com ênfase nos valores morais e éticos fundamentados pela sociedade e dentre outros direcionamentos objetivam o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar.

Nessa mesma trajetória caminha a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um documento de caráter normativo em conformidade com o que preceitua o PNE e a LDB, que define aspectos essenciais que devem ser desenvolvidos pelas crianças e adolescentes, ao longo de sua trajetória escolar. Ao ser orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dentre as competências abarcadas pela BNCC é perceptível sua preocupação com a diversidade humana, o respeito ao outro e aos direitos humanos, o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017).

Por meio de uma leitura inicial deste documento orientador, o que se percebe é um discurso muito generalizado referente à diversidade e ao considerar a sexualidade na BNCC, nota-se um retrocesso ao que foi proposto pelos PCNs, uma vez que a temática sexualidade se restringe à seção de Ciências da Natureza, mais precisamente no componente curricular Ciências, não estando presente nas demais áreas do conhecimento. Igualmente, este documento orientador associa a sexualidade a definições relacionados à saúde e à qualidade de vida, sendo delimitados ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Esta ocorrência evidencia que os diálogos referentes à sexualidade apresentaram pouco progresso durante os vinte anos entre estes documentos da Educação Básica. Sem fazer referências a debates relacionados às questões de

gênero, a BNCC acaba silenciando discussões sobre gênero, essenciais para erradicação de práticas discriminatórias nas organizações escolares (Silva et al., 2019; Souza Monteiro & Ribeiro, 2020; Franco-Assis et al., 2021).

A BNCC propõe as competências e diretrizes comuns e estabelece que os currículos são e devem ser diversos, estando a serviço do desenvolvimento de competências próprias da realidade em que se está inserido, devendo ser contextualizado e promovendo a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural manifestadas por cada comunidade. Reforça-se que a formação deve dar-se com olhar inovador e inclusivo, sendo assim “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Desse modo, o que se busca é uma educação comprometida com a construção intencional de conhecimentos atrelados às necessidades, possibilidades e interesses dos educandos, mas sobretudo, com os desafios das relações sociais (BNCC, 2017).

Propondo o enfrentamento às fragmentações do conhecimento e das relações sociais, a BNCC ressalta a importância de dar sentido ao que se aprende e conceder protagonismo ao estudante, a fim de que a ele sejam abertos caminhos para a construção de seu projeto de vida. Ademais, o documento explicita que a igualdade deve se valer para as oportunidades de ingresso e permanência nos espaços escolares, os projetos escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, reconhecendo as diferentes necessidades dos estudantes, revertendo a exclusão histórica que marginaliza grupos. As propostas pedagógicas devem abordar temas contemporâneos impactando a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

No que se refere aos adolescentes, o documento chama atenção para as transformações vivenciadas nesta fase da vida, e para que eles sejam compreendidos como “sujeitos em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social” (BNCC, 2017). Ressalta, ainda, que por parte dos educadores deve haver maior disposição ao entendimento e diálogo frente às diversidades. Preocupado com o desinteresse por parte dos alunos e a alienação e, não raro, a agressividade e o fracasso escolar, o documento enfatiza ser necessário desnaturalizar qualquer forma de violência presente nas interações sociais, o que inclui a violência simbólica que dita como universais normas, valores e conhecimentos pertencentes à visão de uma parcela da sociedade,

que não estabelece diálogo entre diferentes culturas inseridas na comunidade e na escola (BNCC, 2017).

O documento também destaca que não se pode tratar os adolescentes e jovens como um grupo homogêneo ou simplesmente reduzir esta etapa da vida a um rito de passagem da infância à maturidade. Antes, defende que é preciso considerar as múltiplas dimensões desta faixa etária e suas próprias especificidades que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se articulam com aspectos sociais e culturais, construindo múltiplas culturas juvenis e muitas juventudes. Toda esta compreensão requer a prática de acolhimento às diversidades, a promoção intencional e permanente do respeito à pessoa humana e aos seus direitos, valorizando os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificando os processos de construção de suas identidades.

A BNCC prega que uma escola que acolhe a juventude é aquela que permite aos estudantes:

- Conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
- Promover o diálogo, o entendimento, bem como a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- Combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- Valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito (BNCC, 2017).

Apesar de haver base legal para a discussão ou tratativa sobre a diversidade e discriminação nas organizações escolares, pouco se observa sobre discursos relacionados à sexualidade e ao gênero nos documentos orientadores, o que permite a perpetuidade da misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, entre outros, nas organizações escolares. Os silenciamentos de políticas públicas educacionais delimitam a discussão sobre gênero e sexualidade (Silva et al., 2019), dando a entender que a sexualidade ainda é entendida como um grande tabu, encontrando-se dificuldades para lidar com tal temática nas organizações escolares (Franco-Assis et al., 2021). Então, cabe questionar: Afinal, a que se refere esta diversidade amplamente discursada, mas tampouco aprofundada? É importante salientar que gênero e sexualidade são elementos presentes nas organizações escolares, e estão nela porque constituem

parte dos sujeitos e que dela não se ausentarão por se deixar de mencioná-los, discuti-los ou evidenciá-los (Louro, 2014).

Acerca de tal dimensão, é possível compreender que as organizações escolares apresentam em sua composição as múltiplas expressões da sexualidade e a partir disso, deve buscar a promoção de um campo crítico reflexivo que visa mitigar relações negativas contra a diversidade, impedindo assim quaisquer violências motivadas por discriminações e preconceitos (Silva et al., 2019; Franco-Assis et al., 2021). Não reconhecer a diversidade e multiplicidade de pessoas, gêneros e sexualidades é suprimir todo um contexto político e pedagógico. Dessa forma, torna-se pertinente pensar e refletir em como as organizações escolares compreendem estes conceitos e como efetivamente lidam com eles em suas práticas pedagógicas e nas vivências que em seus espaços são compartilhados (Butler, 2022a).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta os caminhos e pressupostos metodológicos que guiaram o presente estudo.

3.1 Classificação e Definição da Pesquisa

O objetivo deste estudo foi analisar como se deu a construção de identidade de estudantes transgêneros egressos de Escolas Estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis/Minas Gerais. Para tanto, a pesquisa se classifica como Básica, também denominada como pesquisa Pura ou Fundamental, e que apresenta descrição, interpretação, entendimento e identificação dos padrões habituais na forma de temas ou categorias e, portanto, capaz de delinear todo um processo. Seu intuito é a geração e ampliação de conhecimento para o avanço da ciência e progresso da sociedade, mas sem, necessariamente, efetuar uma previsão de aplicabilidade prática, isto é, o conhecimento pelo conhecimento (Teixeira, 2003).

O presente trabalho realizou-se mediante uma pesquisa exploratória que possibilitou a geração de oportunidades para análise de comportamentos e necessidades dos objetos de estudo (Creswell, 2014). Quanto à abordagem foi aplicada uma pesquisa qualitativa, indicada para as investigações de perspectiva crítica ou interpretativa, ocupando um lugar entre as opções de se estudar os fenômenos que envolvem os sujeitos e suas relações sociais (Bauer & Gaskell, 2002). Nesse sentido, a abordagem qualitativa permitiu compreender aspectos subjetivos e complexos sobre como os estudantes transgêneros egressos interpretam suas experiências em relação à construção de identidade elaborada nas organizações escolares. Desse modo, foi possível levantar a reflexão de como a escola, como corpo social, auxilia na elaboração de identidade daqueles que nela habita e como percebe se o processo de construção do reconhecimento que o indivíduo faz de si e dos outros, individual ou coletivamente (Brown, 2022).

Quantos aos métodos procedimentais, esta pesquisa foi construída a partir da História Oral, sendo essa um procedimento que “busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006), procurando ouvir e conceder voz aos indivíduos excluídos da história oficial, quer seja ela “tradicional” ou contemporânea, e inseri-los nela. Ao permitir que estes indivíduos narrem suas trajetórias, cria-se possibilidades para aqueles que antes não apresentavam formas suficientes fortes para que o enfrentamento das injustiças sociais possa se manifestar (Guedes-

Pinto, 2002). Buscou-se, também, tornar secundários os eventos por eles vivenciados e dar lugar aos seus significados, ao valorizar as narrativas e subjetividades dos indivíduos, (Joaquim; Carrieri, 2018).

A memória não é um celeiro passivo de fatos, pelo contrário, constitui-se um campo em [re]construção de significações pertencentes ao passado a partir do tempo presente. A presença do passado no presente do entrevistado constitui assim a razão de ser da história oral. A história oral não só disponibiliza uma mudança na definição de história, como também dá sentido social na vida de entrevistados e leitores, que ao compreenderem determinada sequência história, passam a se sentir parte dela. Logo, a história oral é um processo conjunto elaborado por narrador e pesquisador, de forma que o que é perguntado afeta aquilo que é [não] dito. Cabe enfatizar que a história oral é um ato político, devido à provocação intencional por parte daquele que realiza a entrevista (Meihy, 2011);

Para esta estratégia de pesquisa, ressalta-se que existem quatro conceituações de história oral:

- 1) História Oral de Vida – o sujeito entrevistado, por meio de narrativa, (re)constrói suas experiências pessoais;
- 2) História Oral Temática – o sujeito entrevistado opina sobre um fenômeno, tema ou acontecimento específico;
- 3) Tradição Oral – as entrevistas buscam aprofundamento em um passado distante, no qual a tradição e mitos são passados de geração a geração;
- 4) História Oral Testemunhal – os entrevistados relatam questões traumáticas de suas vidas e socialização (Meihy, 2011).

Considerando tais pressupostos, como também o fato de que os sujeitos desta pesquisa possuem suas histórias marcadas pelo estigma relativo às suas identidades, este estudo foi conduzido por meio da tradição da história oral testemunhal, uma vez que se propõe a trabalhar as vivências que excedem a individualidade. Ao apresentar entrevistados minorizados e com momentos conflitantes, a História Oral Testemunhal foi utilizada para maior clareza dos questionamentos. Dessa forma, a História Oral Testemunhal traz eventos que interferem nas relações sociais e, por isso, fazem jus ao tratamento especial e fundamentam o trabalho de memória que ganha caráter de dever social (Meihy, 2011).

3.2 Unidade de Observação e Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi composto por 12 indivíduos transgêneros, maiores de 18 anos egressos da Rede Estadual de Ensino da Superintendência Regional de Divinópolis/Minas Gerais. A escolha destes sujeitos que já concluíram sua trajetória educacional se justifica pela ótica do distanciamento temporal concernente à sua vivência nas organizações escolares, circunstância esta que lhes permitiu maior criticidade e elucidação sobre suas experiências. Ao dar voz às suas narrativas, foi possível não somente aprofundar o entendimento dos mecanismos de poder atuantes nas organizações escolares, como também buscar indícios sobre possibilidades para a construção de um contexto escolar acolhedor para todas as diversidades de gênero.

O recorte da faixa etária dos entrevistados foi de 23 a 60 anos, e ao considerar esta temporalidade possibilita-se um maior enriquecimento para análise das construções identitárias destes indivíduos. Estes entrevistados estabeleceram uma narrativa sobre a fonte de informações subjetivas, abordando a construção de identidade desenvolvida nas organizações escolares, detalhando suas memórias e histórias vivenciadas neste ambiente. Em suas narrativas, buscou-se compreender os sentidos e os significados que estes diferentes sujeitos elaboram sobre o processo de construção da identidade no contexto escolar, assim como na possibilidade de ampliar narrativas e resgatar possibilidades.

Do mesmo modo, também se buscou reconhecer como as ameaças recorrentes às identidades destes indivíduos transgêneros ocorrem nas organizações escolares, ameaças estas definidas como um sentimento de dano potencial ao valor, aos significados e a representação do “eu” destes sujeitos (Petriglieri, 2011; Félix et al., 2023). Trabalho este que teve como objetivo o rompimento de privilégios de grupos hegemônicos, suas formas de opressão, exploração, hierarquização e exclusão. Privilégios estes que ocasionaram nos estudantes momentos de crises e tensões em que se manifestaram sentimentos de confusão, contradição e insegurança que conduzem a autoavaliação (Brown, 2014).

3.3 Plano de Coleta de Dados

Considerando os aspectos éticos da pesquisa, o presente projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Unihorizontes, sob o número de Protocolo: 2024022022323. Em seguida, foi encaminhado à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis para análise e cumprimento de diligências elucidativas, sendo aprovado

por meio do Termo de Anuência número 93468283. Antes da coleta de dados, foi apresentado a todos os entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B), estabelecendo os objetivos da pesquisa e seus possíveis riscos.

Os primeiros participantes desta pesquisa foram escolhidos a partir de um coletivo de sujeitos trans, em que foi possível perceber a partir de suas narrativas que os sujeitos pertencentes a este grupo não apenas usufruíam de um espaço de acolhimento, mas também de construção e produção de conhecimento crítico. Além disto, partir de um coletivo possibilitou uma pluralidade de experiências, retratadas pela diversidade de trajetórias de vida, expressões de gênero e formas de enfrentamento das violências por eles sofridas.

Após o primeiro contato com alguns entrevistados, foi utilizada a técnica “bola de neve”, em que estes indicaram novos contatos com as características desejadas para este estudo. A técnica de bola de neve, ao utilizar as redes de referência, foi a principal forma escolhida para localizar os sujeitos desta pesquisa. Tal técnica se mostrou útil por permitir que os sujeitos indicados se tornassem mais propensos a participar da pesquisa (Vinuto, 2014) e a partir de alguns sujeitos já conhecidos pela pesquisadora, iniciou-se o processo para o encontro dos demais sujeitos da pesquisa. À medida que as entrevistas aconteciam, estes sujeitos indicavam novos contatos de sua própria rede pessoal com os perfis desejados.

Embora o uso da técnica de bola de neve tenha facilitado a localização dos sujeitos da pesquisa, a maior dificuldade encontrada foi a alegação de que suas histórias e narrativas, ao serem solicitadas para fazer parte de estudos acadêmicos, seriam utilizadas sem que houvesse um retorno significativo. Tal percepção demonstra um sentimento de desvalorização, como se suas experiências de vida fossem abordadas meramente como dados a serem coletados e não como narrativas humanas que carregam em si um valor subjetivo e histórico. Ainda, ficou claro que estes sujeitos buscam por reconhecimento e respeito, e que a escuta de suas vozes deve reverberar como alerta e fator de mudança para a sociedade como um todo. Logo, a partilha de suas experiências e vivências que carregam consigo, opressões e resistências que constituíram sua identidade, devem buscar romper ciclos de marginalização e exclusão social.

A coleta de dados deu-se por meio de aplicação de entrevista semiestruturada (Apêndice A) em local público, porém livre de ruídos excessivos. Sendo esta entrevista aquela que é realizada a partir de pontos de interesse do entrevistador, possui caráter flexível que permite a retomada das questões ao longo do percurso da entrevista, ao mesmo tempo que o entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto proposto (Rashid et al., 2019). Seguindo uma lista de tópicos que, quando necessário, foram alterados de acordo com o andamento da

entrevista, em suas observações a pesquisadora se posicionou frente ao entrevistado a fim de estabelecer diálogo sobre o assunto em questão de modo profissional, utilizando-se daquele como fonte de informação (Vergara, 2005).

A entrevista semiestruturada foi composta por quinze perguntas que versavam sobre o objetivo do estudo, além de questões sociodemográficas, como idade, identidade de gênero, orientação sexual, raça/cor, religião/credo, situação conjugal, nível de escolaridade, profissão e renda mensal. Os questionamentos tiveram como intuito obter a compreensão de como se deu a construção de identidade de sujeitos transgêneros maiores de idade e egressos de organizações escolares pertencentes à Superintendência Regional de Divinópolis/Minas Gerais, assim como analisar como sexualidade e identidade se conectaram no contexto escolar; como os discursos sobre transgeneridade produziram conflitos e dificuldades no acesso, permanência e no desenvolvimento das elaborações identitárias dos estudantes; como as ideologias e relações de poder perpassaram as práticas discursivas e sociais observáveis no ambiente escolar, e como os reflexos da transgeneridade interferiram no processo da socialização escolar e na constituição do “eu”.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, os quais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confirmando sua participação de forma espontânea nesta pesquisa. Ao iniciar as entrevistas, a pesquisadora fez uma breve contextualização sobre o tema, seguidas por agradecimento pelo tempo disponibilizado e o pedido de autorização para gravação. O total de minutos gravados de entrevista foi de 21 horas e 58 minutos, o que representa uma média de 1 hora, 49 minutos e 10 segundos por entrevistas, as quais foram transcritas em um total de 243 páginas impressas, fonte *Times New Roman*, espaçamento 1,5 entre linhas e margem superior e esquerda 3 cm, inferior e direita 2 cm. Assim, este conjunto de dados compôs o *corpus* discursivo submetido à técnica de análise de dados adotada.

A pesquisa utilizou o procedimento metodológico História Oral Testemunhal e buscou, a todo tempo, entender o fenômeno sob a lente de seus participantes, com suas falhas, erros e acertos, para que surgisse o enredo para a própria estruturação do estudo. O intuito foi estabelecer o caráter dialógico dentro das formas de trabalho da história oral, que se constituiu como o discurso entre o que disseram os entrevistados e a análise destes dizeres pela pesquisadora e, dessa forma, toda afirmação feita por esta se deu em função do dizer daquele (Portelli, 2001).

A pesquisadora, ao coletar os dados, levou em consideração a intencionalidade da pesquisa, não generalizando o objeto, mas percebendo-o em sua essência, tendo, sobretudo, consciência de que a história oral se constitui como “percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado” (Meihy, 2011). Procurou interferir o menos possível na fala do narrador, apenas direcionando sua memória para acontecimentos específicos que se relacionavam diretamente ao tema em questão, deixando-o com maior liberdade para selecionar as memórias que julgasse significativas. Assim, a própria seleção realizada pelo entrevistado constituiu um elemento a ser explorado na análise (Portelli, 2001).

3.4 Plano de Análise e Interpretação dos Dados

Os dados foram analisados utilizando-se a Análise Crítica do Discurso, estratégia que compreende uma abordagem epistêmica, teórica e metodológica de pesquisa e que apresenta preocupação com o discurso em si mesmo, seja ele qualquer forma de fala e textos ocorridos naturalmente nas conversações ou entrevistas; tem uma visão da linguagem como construtiva e construída em que esta é tomada como clara e transparente a partir da construção do modo como as coisas realmente são; enfatiza o discurso como forma de ação, é pensada assim como prática cultural; e uma convicção eloquente do discurso, isto é, da forma como é organizado para tornar-se persuasivo (Fairclough, 2001; Bauer & Gaskell, 2008).

A Análise Crítica do Discurso não visa apenas captar como uma mensagem é apresentada, mas sobretudo, compreender seu sentido, envolvendo tanto o emissor como o ambiente em que estão inseridos, não apenas no que se fala, mas como se fala (Vergara, 2005). Uma vez que o discurso está além do uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, o discurso estrutura o social, e nele três dimensões são consideradas: o conhecimento, as relações sociais e a identidade social. Logo, o discurso é elaborado por relações de poder e é investido de ideologias (Fairclough, 2001).

A Análise Crítica do Discurso é uma alternativa que contribui para a avaliação de questões sociais do mundo atual e busca desnaturalizar crenças que dão base às estruturas de dominação que, frequentemente, são criadas ou representadas na linguagem e oriundas de práticas sociais. Por meio da Análise Crítica de Discurso, assume-se o reconhecimento de três importantes dimensões: primeira que a linguagem é algo coletivo, e que através dela os sujeitos agem sobre o mundo e sofrem interferência dele; a segunda dita que o discurso e estrutura social

operam em duas direções, o que faz com que alguns discursos sejam aceitos em determinados contextos e rejeitados em outros; e por fim, a terceira aponta que os recursos sociocognitivos dos indivíduos atuam na elaboração, apreensão e interpretação de textos. Sendo assim, as palavras emitidas pelos sujeitos representam o contexto em que foram geradas e a visão de mundo que está sendo (re)produzida. Ao analisar os dados a partir de discursos que se caracterizam como construções sociais, pode-se questionar e denunciar a sociedade e suas práticas centradas na desigualdade (Salles & Dellagnelo, 2019).

Tendo como base a Análise Crítica do Discurso, são consideradas as ações e os efeitos que os discursos estão produzindo ou reproduzindo; o reconhecimento e o efeito de expressões não verbais manifestadas pelos entrevistados; sua capacidade argumentativa e persuasiva; a identificação do repertório temático e identificação das oposições nos discursos apresentados. Portanto, a partir da realidade apresentada pelos indivíduos, torna-se possível criar uma reflexão crítica em torno do fenômeno a ser estudado (Vergara, 2005).

Após repetidas leituras, os dados foram categorizados analiticamente por meio da utilização de quadros e referência, a fim de que a pesquisadora tomasse decisões e extraísse conclusões provenientes deles, sempre tendo em mente os conteúdos manifestos e aqueles latentes, isto é, aquilo que foi silenciado ou que está implícito. De acordo com a estratégia desta pesquisa, foram realizadas constantes releituras nas fontes primárias, atentando-se sempre com pressuposições da pesquisadora, com o intuito de capturar a essência do fenômeno descrito pelos entrevistados. Reforça-se que o período de coleta de dados e a análise destes, embora descritos separadamente, não ocorreu tão facilmente, uma vez que a pesquisadora interligou esses momentos frequentemente (Battistella, 2006).

Por conseguinte, a interpretação dos dados seguiu o modelo tridimensional da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001; 2003; 2008) e composta por categorias analíticas como texto, prática discursiva e prática social. Em primeira instância, o texto caracteriza-se como a prática social do uso da língua ou de diversas línguas para que, a partir dele, se elabore o discurso. Por sua vez, a prática discursiva é a extensão do uso da linguagem que compreende os processos de produção, distribuição e consumo de textos, modificando dentre os tipos diferentes de discurso e conforme os fatores sociais (Fairclough, 2001; 2003; 2008).

Esta prática se concretiza por meio da linguagem falada ou escrita e pelo elemento semiótico. Já a prática social, é a medida relacionada às definições de ideologia e de poder, o discurso assim é visto como hegemonia. Ideologias neste olhar são vistas como significações

ou construções da realidade, elaboradas nas diversas dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas. Tais significações da realidade contribuem, portanto, para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001; 2003; 2008).

Para a análise crítica dos discursos produzidos pelas entrevistas desta pesquisa, a pesquisadora, a fim de trazer à tona as formações ideológicas dominantes entrelaçadas nas articulações discursivas, atentou-se ao vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual presentes nas falas dos entrevistados. Mais ainda, ateu-se à força dos enunciados, ou os tipos de atos de fala que eles constituem, a coerência e a intertextualidade dos textos narrados pelos respondentes. E, sobretudo, investigou as práticas sociais a qual o discurso pertence em termos das relações de poder, investigando se estas reproduzem, reestruturam ou desafiam as ideologias e hegemonias existentes (Fairclough, 2001; 2003; 2008).

Optar pela Análise Crítica do Discurso em uma pesquisa sobre construção de identidade em estudantes transgêneros apresenta-se como adequada, pois esta metodologia disponibiliza as ferramentas analíticas necessárias para desenredar as complexidades e sutilezas das relações de poder presentes na linguagem. Dessa forma, é possível entender não apenas o que é dito, mas também como e por que é dito, bem como as implicações disso no contexto organizacional mais amplo. (Souza & Carrieri, 2014).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo abarca a análise dos dados e discussão dos resultados desta pesquisa considerando os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos que envolvem a Análise Crítica do Discurso.

A partir dos discursos dos entrevistados, foi possível identificar alguns percursos semânticos referentes à construção de identidade destes sujeitos. Definiram-se, inicialmente, três categorias *a priori*: O olhar de si e para si; Entre o ser criança e o olhar do outro; Um olhar para o gênero e a sexualidade. E, ainda, a categoria que emergiu do campo de pesquisa: Um olhar para as violências nas organizações escolares. A categoria identificada como axial foi: Evasão ou exclusão: Onde estão os olhares para a justiça social?

4.1 Perfil Sociodemográfico dos Entrevistados

O primeiro bloco de perguntas do roteiro da entrevista semiestruturada utilizado na coleta de dados teve como intuito levantar alguns dados sociodemográficos para a identificação dos sujeitos transgêneros entrevistados. Com as informações obtidas, produziu-se a tabela 2, referente à descrição dos sujeitos de pesquisa.

Ao serem questionados sobre suas práticas religiosas, a maioria dos participantes desta pesquisa declarou-se adepta às religiões de matriz africana, práticas que apresentam não somente uma dualidade ao serem frequentemente marginalizadas, como também representam uma herança cultural e são de importância para a elaboração de identidade dos sujeitos que as adotam. A escolha dos pseudônimos de origem africana para cada um dos entrevistados buscou trazer uma conexão com as identidades religiosas e culturais apresentadas pelos próprios sujeitos, além de preservar o anonimato destes. Os nomes foram escolhidos seguindo algumas características descritas pelos respondentes na coleta de dados, visando garantir que os pseudônimos não fossem apenas códigos ou rótulos, e sim que representassem uma valorização das identidades e fortalecessem o vínculo entre a pesquisa e as narrativas de vida que ela pretende revelar.

Tabela 2 - Descrição dos sujeitos de pesquisa

Nome	Idade	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Raça/ Cor	Religião/ Credo	Estado Civil	Nível de Escolaridade	Profissão	Renda Mensal (Salário Mínimo)
Akin	27	Não-Binário	Pansexual	Preta	Candomblé	Solteiro	Superior Incompleto	Desempregado	1
Janna	60	Mulher Trans	Bissexual	Branca	Candomblé	Solteira	Superior em Andamento	Aposentada	3
Diara	30	Travesti	Pansexual	Branca	Candomblé	Solteira	Superior Completo	Autônoma	2
Ekon	33	Homem Trans	Pansexual	Branca	Candomblé	Casado	Superior em Andamento	Autônomo	2
Maha	39	Travesti	Pansexual	Preta	Evangélica	Solteira	Ensino Médio Completo	Autônoma	1
Rasul	28	Homem Trans	Heterossexual	Parda	Sem Religião	Casado	Ensino Médio Completo	Almoxarife	3
Tayla	27	Mulher Trans	Heterossexual	Parda	Sem Religião	Solteira	Ensino Médio Completo	Porteira	1
Niara	23	Mulher Trans	Heterossexual	Parda	Sem Religião	Solteira	Ensino Médio Incompleto	Repositora	1
Taj	31	Fluido	Pansexual	Preta	Candomblé	Casado	Ensino Superior Completo	Artista	2
Zulai	23	Homem Trans	Bissexual	Branca	Espírita	Casado	Ensino Superior Incompleto	Desempregado	1
Shany	30	Fluido	Pansexual	Mestiça	Candomblé	Solteiro	Ensino Superior Completo	Artista	2
Zaki	38	Homem Trans	Heterossexual	Preta	Sem Religião	Solteiro	Ensino Médio Incompleto	Autônomo	1

Os dados referentes ao perfil dos entrevistados revelaram que estes sujeitos se encontram na faixa etária de 23 a 60 anos de idade. Em relação à raça, quatro sujeitos se declararam pretos, quatro brancos, três pardos e um mestiço. Quanto à identidade de gênero, um entrevistado se identifica como não binário, duas como travesti, três como mulher trans, quatro como homem trans e dois como gênero fluido. No que diz respeito à orientação sexual, seis se declaram como pansexual, dois como bissexual e quatro como heterossexual. Em relação ao estado civil, quatro sujeitos afirmaram serem casados e oito solteiro, apenas um dos entrevistados solteiros possui filho. Em referência à religião, um sujeito se declarou pertencente à umbanda, cinco ao candomblé, um à religião evangélica, quatro afirmaram não seguir nenhuma religião e um se declarou espírita.

O nível de escolaridade dos entrevistados é bastante heterogêneo. Três deles apresentam nível superior completo, dois ainda estão cursando o ensino superior, dois afirmaram terem abandonado o ensino superior por questões relacionadas à sua identidade de gênero, três dos entrevistados possuem ensino médio completo e dois sujeitos também abandonaram o ensino médio devido à ausência de reconhecimento de seus corpos transgêneros. Em relação à atividade econômica, quatro entrevistados são autônomos, dois estão desempregados, um exerce a profissão de almoxarife e um é aposentado. No que tange à renda mensal, sete entrevistados apresentam rendimento de um salário mínimo, dois recebem três salários mínimos e três possuem renda de dois salários mínimos.

4.2 O olhar de si e para si

As identidades constituem cada vez mais pontos centrais na compreensão dos indivíduos e são importantes pois apresentam-se como um meio em que os sujeitos atribuem sentido às suas vidas e ao significado que elaboram reflexivamente sobre si, desenvolvidos e sustentados por meio da socialização. Todos estes processos visam responder a questões existenciais como “Quem sou eu?”, “Quem eu quero me tornar”, “Como devo agir?” “Como devo me relacionar?”, entre outras (Brown, 2014). Na elaboração destas respostas, os indivíduos constroem as suas identidades objetivando experienciar um sentimento de autenticidade e assim sentem vivenciar seu verdadeiro “eu” e, paralelamente, elevarem sua autoestima (Félix et al., 2023). Sendo assim, o “eu” é elemento crucial para o entendimento do pensamento, sentimento e comportamento humano, uma vez que para elaborarem autoconceito, os indivíduos estabelecem relações entre seus “eus” passados, “eus” atuais e “eus” possíveis, estruturando dessa maneira, como pensam, agem e sentem sobre si mesmos (Obodaru, 2012).

Nos relatos apresentados pelos entrevistados, percebe-se como a construção de identidade é um projeto em andamento (Brown, 2022), e que sua dinâmica perpassa por voz e silêncio, assim como muitos ainda demonstram dificuldade em expressar quem são a partir de seus próprios olhares. Nesse sentido, a identidade para si e a identidade para o outro possuem um elo inseparável e estão ligadas de forma problemática. Inseparáveis, porque a identidade para si é paralela ao outro e sua aprovação, uma vez que o indivíduo nunca sabe quem é, a não ser pelo olhar do outro. Problemática, porque a experiência é vivenciada por cada um e necessita das comunicações para verificar a identidade que um faz do outro, para levantar uma identidade para si mesmo. É nessa dualidade entre a identidade tomada para si e aquela formulada pelo outro que se desenvolvem todas as estratégias identitárias (Dubar, 2005):

Essas perguntas sobre quem a gente é são bem difíceis. A gente tem uma parte da visão do outro de certa forma, o pessoal me chama de engraçado, então eu devo ser! Mas quando eu olho para mim, sou aquela pessoa que está buscando autoconhecimento, não em relação à sexualidade ou identidade, mas mais de espírito e consciência mesmo, de melhorar algumas atitudes (Rasul).

Eu acho que às vezes é tão difícil falar da gente! Mas a Maha estava em um corpo que estava transitando, num processo de encontro, de descoberta, de manifestação e de expressão de gênero. Então, a Maha existia no corpo dessa criança, desse adolescente, sabendo que em um momento ela iria surgir. Por muito tempo, ela não teve forças para poder gritar, devido ao medo de decepcionar a família, medo do que poderia acontecer com seus avós, medo de carregar a culpa pela morte deles. Então, independente de quem eu era, eu coloquei meu desejo no bolso e me preocupei com eles. Mas um dia, eu estava em um desfile de rua como *drag queen*, me filmaram e eu apareci na televisão. O meu avô estava na sala, ele gritou minha avó e falou ‘Corre, *! Corre, *! É nosso neto (sic)! Ele é artista!’. Quando eu fiquei sabendo disso, mas me deu um alívio tão grande! Porque a partir daí eu entendi que o papel da arte também está nesse lugar de desconstrução, num lugar de comunicação com as pessoas para poder levar a transformação. Então, a minha arte trouxe essa possibilidade para os meus avós entenderem que a Maha, enquanto artista drag queen, ela também se reconhece enquanto uma mulher travesti. Neste momento, eu criei força e eu fui para a escola passando pela varanda da casa do meu avô que sempre ficava por lá lendo jornal. Nesse dia, eu até lembro que eu estava muito feminina indo para a escola e ele falou ‘Eu já

sabia há muito tempo. O meu medo é só com o que o mundo possa vir a fazer com você! Então, se cuide, pelo amor de Deus!’ e aí mais uma vez ele chegou a me surpreender bastante. Então, hoje, eu sou esta pessoa do afeto, das possibilidades, eu sou aquela que consigo ir para o mundo e gritar sobre minha existência porque eu tive com quem contar. Hoje, mesmo depois de ter passado pelo sistema prisional, por um ato falho meu, que eu já paguei por ele, hoje eu consigo entender a potência da minha vida, da minha existência (Maha).

O excerto da fala de Rasul “o pessoal me chama de engraçado, então eu devo ser!” traz consigo uma dualidade na percepção de si mesmo ao dar voz à influência do olhar do outro em sua construção de identidade; em contraponto, sua busca por autoconhecimento o coloca em uma posição mais consciente deste processo. Seu relato expressa os jogos de identidades realizados entre a identidade interna e àquela que lhe é atribuída externamente, estabelecendo assim constantes negociações entre o que se busca ser e o que apresentam as projeções de outros (Brown, 2014).

Maha, por sua vez, por meio de metáforas como um “corpo que estava transitando”, “não teve forças para poder gritar”, “coloquei meu desejo no bolso”, elucida um contexto de expressão de sua identidade de gênero que é, inicialmente, omitida por receios de como seus familiares poderiam agir ou que poderiam sofrer. Manter-se em silêncio, como mencionou, aponta como ela enfrentou uma situação de ameaça à construção de sua identidade. Seu “grito” silenciado encontra expressão através da arte, reforçando o conflito instaurado entre o silêncio por ela imposto e a voz que está presente em si como afirmação identitária. A revelação de sua identidade, não intencional, por meio de uma cobertura de um evento em um canal de televisão, seguida pelo acolhimento de seu avô como sendo “um” artista, simboliza a manifestação de sua voz e a afirmação de sua identidade como mulher travesti (Félix, 2020).

Enquanto a prática discursiva de Rasul delinea um conflito pessoal entre a identidade construída pelos outros e sua busca por afirmação, Maha, por outro lado, esbarra nas normas sociais que tardam a construção de sua identidade. A postura de seu avô em compreendê-la apresenta uma forma de subversão contra a cisheteronormatividade, possibilitando à Maha reconstruir sua identidade por meio de validação e reconhecimento (Fraser, 2022). Ter a arte como forma de expressão aponta o potencial do discurso artístico como instrumento de subversão e transformação social, alinhando-se com a ideia de que práticas discursivas podem servir como veículos de mudança social (Fairclough, 2008).

A narrativa a seguir, apresenta fragmento de fala de Niara, demonstrando, mais uma vez, que o olhar do outro pode apresentar-se como um dano potencial na construção de identidade de um sujeito, pois a tentativa de silêncio instaurada acarreta consequências indesejadas, como os riscos ao senso de autovalor dos sujeitos em questão e seu autorreconhecimento (Gomes & Felix, 2019):

Nossa! Eu acho esta pergunta muito difícil! Quando eu consultava na psicóloga, ela me fez esta pergunta e eu não tinha muito para responder. Quando chega nesta pergunta diretamente me dá um pânico, porque o que eu sei, o que eu tenho certeza é que eu sou uma pessoa trans! Mas, quando me pergunto ‘quem eu sou?’ eu fico um pouco na dúvida do que eu sou para além disto. A Niara sempre foi essa menina meiga, simpática, mas muito reprimida, tinha medo de se expressar, e chegou uma época que aquela Niara começou a ficar muito depressiva com essas questões de não se assumir trans. Antes de assumir tudo, antes de me assumir como trans, eu vivia bem com os meus familiares, mas com o passar do tempo eu fui crescendo e fui entendendo certas coisas, eu ouvia comentários sobre mim. Por ter crescido em uma família cristã e no meio religioso, eu via aquilo que sentia como errado, a gente começa a achar que aquilo é pecado, a gente começa a se culpar, estava me fazendo muito mal, porque eu era de um jeito, mas não podia ser daquele jeito! Então comecei a ficar quieta na minha, não queria fazer mais nada, não queria sair de casa, faltava muito de aula por causa disso, tudo aquilo me fazia muito mal, não estava vivendo direito e eu acabei entrando em depressão porque as pessoas não me enxergavam da maneira como eu queria ser enxergada, mas eu também não me sentia da maneira como os outros achavam que eu era. Então, eu ficava neste balanço ‘O que eu sou?’ porque eu me identifico com as mulheres, mas não sou mulher, as pessoas acham que eu sou homem, mas não me identifico com eles. Então, eu tentava mudar esse meu jeito de ser para não ouvir comentários sobre mim, eu fui me reprimindo ao longo do tempo, eu não tinha expressão nenhuma. Então, esta minha questão da depressão ela estava ali comigo durante todo o processo. Eu não tinha muito contato com pessoas LGBT, então eu ficava tipo assim ‘O que tá acontecendo?’. As pessoas me julgavam de algo que eu não tinha muita ideia, e quando eu olhava para mim eu sabia que era algo ruim. Só quando eu tive mais contato com a internet, que eu comecei a descobrir. Foi um momento mágico que eu comecei a identificar algumas pessoas e eu falava assim ‘Caramba! Essa pessoa é igual a mim, eu sou assim!’, foi lindo! Eu fui descobrindo mais por meio de jogos, eu gostava muito de jogar, ali era meu mundinho,

onde tudo ao meu redor sumia e eu podia ser mais comunicativa, eu podia ser eu, uma pessoa carinhosa, simpática, amiga de verdade (Niara).

As falas de Niara ilustram a complexidade de suas identidades por meio de escolhas lexicais e estruturas gramaticais que demonstram incertezas e as dificuldades intrínsecas ao processo de construção de identidade. Ao fazer uso de termos como "pânico", "dúvida", e "reprimida", a enunciativa quer reforçar esta insegurança. A escolha dos pronomes e substantivos relacionados ao "eu" e "ser" reproduz introspecção e questionamento identitário. Ao levantar a afirmativa "eu sou uma pessoa trans", a entrevistada reafirma sua identidade, no entanto, ao dar prosseguimento ao seu discurso traz novamente questionamentos que vão além da identidade transgênera com a frase "mas quando me pergunto 'quem eu sou?' eu fico um pouco na dúvida do que eu sou para além disto". O discurso de Niara traz repetição de temas centrais como "repreensão" e "descoberta", elucidando conflitos entre a identidade imposta e a identidade desejada. Portanto, a elucidação de Niara demonstra que aqueles que não obedecem a uma matriz cultural de gênero são proibidos de existir, aparentando ser meras falhas do sistema, apenas por não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural (Butler, 2022).

A narrativa da entrevistada é moldada tanto pelas expectativas daqueles que estão ao seu entorno quanto pelos discursos que ela mesma deseja construir acerca de si. Logo, as identidades nestas relações seguem modelos preestabelecidos que ditam o que cada um pode ou não fazer e informa-lhes a razão de existir (Louro, 2014). Dessa maneira, mais uma vez, é possível evidenciar como o processo de construção de identidade abrange constante negociação e reconstrução (Brown, 2022). Os discursos como de Rasul, Maha e Niara são intertextuais ao se entrelaçarem a temas como repressão e resistência, como também a busca por estratégias que objetivam a minimização das ameaças à sua identidade (Gomes & Felix, 2019). Nesse contexto, nota-se como as práticas discursivas são empregadas ideologicamente, à medida que tomam para si significações que colaboram para manter ou reestruturar relações de poder (Fairclough, 2003).

As falas da narradora estão inseridas em contextos de poder e opressão, exibindo as tensões entre a conformidade social e a expressão individual (Foucault, 2022). Igualmente, torna-se possível visualizar em sua narrativa os mecanismos em que meninos e meninas são inseridos e que delimitam suas posturas e movimentos, modos de ser e estar no mundo, o que falar e pensar. (Louro, 2014). Seu discurso apresenta a hegemonia das normas de gênero e a repressão ideológica que trouxe impactos à sua saúde mental, como também gerou crises identitárias (Brown, 2022).

A influência da família e da religião, como instituições sociais, age como mecanismos de controle e opressão, determinando que Niara internalize uma identidade que não corresponde ao seu verdadeiro “eu” (Foucault, 2022), sendo assim a enunciativa pressupõe que sua identidade era algo errado e que deveria ser escondido "eu me reprimia". Todo este cenário cria uma difícil barreira a ser superada pelos indivíduos na formação de sua identidade, que é a desvinculação de sua sexualidade a sinônimos como desvios, ilegalidade, patologias ou formas não naturais. Como assinala Louro (2014), é preciso que este inicie uma batalha para se reconhecer em algo que foi ensinado a rejeitar (Louro, 2014).

Ao relatar que “não tinha muito contato com pessoas LGBT, então eu ficava tipo assim ‘O que tá acontecendo?’. As pessoas me julgavam de algo que eu não tinha muita ideia.”, demonstra a ausência de relação com sujeitos semelhantes à Niara. Assim, lhe era negado compreender interações que poderiam validar suas identidades, bem como a concessão de sentimentos de maior autenticidade (Félix et al., 2023). Ao ter a possibilidade de ter contato com sujeitos semelhantes a ela, Niara relata que “foi um momento mágico que eu comecei a identificar algumas pessoas e eu falava assim ‘Caramba! Essa pessoa é igual a mim, eu sou assim!’”, implica fazer da qualidade das interações um elemento essencial na dinâmica e formação das identidades, pois a natureza destas relações é fator primordial para a concessão de reconhecimento identitário (Dubar, 2005). Logo, sua identidade é uma elaboração social e deve ser compreendida levando-se em consideração o contexto que lhe atribui sentido (Tajfel & Turner, 1979).

As narrativas a seguir apresentam elucidações de Akin, Ekon e Shany e demonstram a necessidade de compreender as condições sociais, históricas, culturais e políticas que intersectam os corpos trans que, por vezes, são razões de danos em suas experiências, resultando em múltiplos processos de adoecimento. As variadas formas de violências e abusos, a exclusão familiar ou permanência em ambientes familiares abusivos ou transfóbicos, o elevado índice de rejeição nas organizações escolares e no mercado de trabalho são alguns dos principais fatores que podem afetar a saúde mental de pessoas trans e levar ao autoextermínio (BG, 2023):

Eu me definiria como um homem jovem de 23 anos, apaixonado pelas artes de todas as formas, seja de poemas, teatro, música, qualquer que seja a forma de arte! Sou um cara trans tentando aprender a lidar com esse mundo e sobreviver. Sou um filho amado, um neto amado, um namorado amado. Mas, na verdade, eu fui uma criança que teve muita dificuldade para aprender a falar, ler, resolver problemas de matemática e coisas assim, e isso me custou muito dentro do ambiente escolar. Eu também tinha muita dificuldade

na questão de me comunicar com a minha família, eu era muito aquela criança que via um buraco e se escondia. Por causa destas questões, eu cresci com medo, então, eu diria que eu era muito tímido. Hoje, eu não sou mais assim porque hoje eu sei quem eu sou. Mas na minha adolescência, eu tentei reafirmar meu gênero e sexualidade, mas a minha família ficava muito estressada com aquilo tudo, então eu parei por um tempo com isso, mas eu fui ficando mais depressivo. Chegou um momento que eu não aguentei mais, não realizar a transição era um peso para mim, eu não queria mais viver naquele corpo, não queria viver daquele jeito fingindo ser lésbica, vivendo com uma coisa que eu não era, então eu tentei suicídio, fiquei internado durante 24 horas no hospital. Depois disso, a minha família aceitou me levar ao médico para iniciar meu processo de transição, o médico contou sobre todos os problemas que poderiam acontecer, mas eu falei assim ‘Tudo bem, eu só quero me sentir eu!’. Então assim, eu cheguei no padrão para mim, porque nem para a sociedade eu ainda cheguei, porque na visão deles, quando me veem de costas acham que eu sou mulher por ter o quadril grande. Mas, eu cheguei aonde eu queria, tenho barba, minha voz não é tão fina, não tenho mais seios e estou bem comigo (Zulai).

Como diz a música lá do Raul Seixas, eu sou uma metamorfose ambulante. Mas falando sério, é tão difícil quando alguém me pergunta hoje quem eu sou, porque isso depende muito de onde estou, com quem estou. Eu não sei responder muito bem quem eu sou, mas eu sou quem eu sou em qualquer lugar. Eu sou uma pessoa trans e sou uma pessoa com deficiência. Eu sou alguém que destoa de tudo, destoa do mundo. Isto é bom em um aspecto e é ruim em outro, porque não tem políticas públicas, não tem acessos, não tem espaços que sejam acolhedores ao meu corpo. Quando eu estou em um espaço de gêneros dissidentes, eles me acolhem enquanto corpo trans. Mas, quando me veem comportando enquanto autista, eu deixo de ser alguém bem recebido nos meus espaços, porque eu acredito que a gente tem que conscientizar as pessoas a não serem capacitistas e não a gente tentar se violentar. Eu já me cobrei muito em relação a isto, tive uma tentativa de suicídio e alguém se sentiu no direito de tornar isso público. E mesmo neste momento, as pessoas não me acolheram, o que ouvi delas é que ficam esperando a hora que eu vou me matar. Como se não houvesse todas as minhas outras questões, hoje sou cancelado nesses lugares de saúde mental, mas esse lugar nem é meu. A minha própria avó, a quem eu resumo minha família, tem dificuldades de me aceitar. Ela me ama e tudo mais, mas ela não sabe quem eu sou. Ela até sabe, mas ela não sabe. O que é isso?

Ela me ama, mas não entende quem eu sou, então ela ama a quem? Ela ama quem ela imagina e não quem eu sou! (Akin).

Eu passei muito tempo com uma solidão porque eu não entendia nada sobre quem eu era, tinha alguma coisa que não se encaixava, mas que eu não sabia nomear. Eu não tinha os recursos que hoje eu vejo em muitos garotos, como acesso à *internet*, poder manter relações de amizade com pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Eu não compreendia quem eu era por falta de informação e eu fui saber que existia essa possibilidade de ser um homem trans, só depois que eu participei de uma palestra e falei para todo mundo que queria que eles me chamassem de Ekon, mas neste momento todo mundo me virou as costas, eu fui expulso de casa, cheguei a morar em um barracão mofado e a passar fome. Mas depois de um tempo minha mãe percebeu que estava cometendo um erro e veio atrás de mim, eu voltei a morar com ela, mas eles são de uma família muito conservadora. Diante de toda pressão eu quase entrei nas estatísticas do suicídio e estou vivo porque meu santo é mais forte. Eu pulei do quarto andar, pulei de cabeça. Eu quebrei desde esse osso ao redor dos olhos, meu globo ocular ficou vermelho de sangue. Quebrei três costelas, rompei o ligamento do joelho e esse osso do pé. Enfim, eu fiquei paralisado do lado esquerdo todinho. Fiquei nove dias em coma. Quando eu recebi alta, a minha mãe me levou para *, me dizendo que ia me levar para o sítio, mas ela me enganou. Quando eu vi tinha chegado na ambulância do Hospital *, eles me levaram todo quebrado de um lado sem mexer. Eu fiquei 197 dias internado! 197 dias! Faz as contas, eu acho que são mais de 6 meses! Essa foi a quarta internação! Eles falaram que eu era esquizofrênico, e eu fiquei possesso! Mas neste momento eu decidi sumir daqui com R\$ 200,00 na mochila e rodar o Brasil. Voltei depois de um ano, neste período eu conheci muitas pessoas em um encontro nacional de pessoas trans e eu jurei que eu nunca mais ia pisar naquele lugar, nunca mais! E foi dito e feito, nunca mais pisei! Meu remédio foi encontrar meus pares, escrever poesia, pintar e desenhar. A religião, o candomblé, me ajudou (Ekon).

Sou uma pessoa racializada, entendendo todos os meus atravessamentos, tanto nos níveis de privilégio quanto nos níveis de acesso, como também nos níveis de violência sofrida. Fui uma criança muito precoce, que aprendeu a ler muito cedo e que queria se tornar adulta logo. Eu queria brincar de adulto, fazer coisas de adultos. Aos oito anos, eu sofri abuso por parte de um dos meus primos, e na época, eu entendi que não era algo

legal, porque ele disse que não podia contar para ninguém. Eu comecei a me desinteressar pela escola, não tive muitos amigos. Eu fui encontrar amigas já ali no quinto ano, hoje sexta-série, quando as pessoas foram forçadas a conviver comigo. Porque quando você é muito pequeno, você só é cruel mesmo. Quando você está na adolescência, você tem que compreender a convivência, vai aprendendo que você tem que aprender a conviver. Essa fase da infância e do início da adolescência foi um contexto delicado porque quando eu estava com 11 anos, eu comecei a passar por um processo abusivo com um tio também, que durou mais ou menos três anos. Também foi bem delicado porque era um tio muito próximo. Com 17 anos eu passo por um terceiro fluxo, uma terceira situação de abuso sexual com um professor de dança. Hoje eu sei que os processos abusivos pelos quais passei e muitos dos relacionamentos que eu mantive passaram pelo campo da sexualização de um corpo mestiço, que não é um corpo preto, não é um corpo indígena, mas também não é um corpo branco. Todos esses caminhos interseccionados com o meu quadro de bipolaridade e *borderline*, além de depressão diagnosticados, somados às mortes de minha avó e de minha bisavó, como também a uma estrutura que me rodeia que me gera sofrimento, foram gatilhos para quatro tentativas de autoextermínio. Um exemplo que posso te dar do que acontece nesta estrutura é que todo mundo ainda erra meu pronome e eu falo ‘Mano, o que que pega para vocês? É por que vocês me viram de um outro jeito? É por que vocês estão conectados com aquilo lá? Ou seja, vocês não estão me vendo agora? Vocês estão lidando só com o que vocês viram de mim lá atrás? Ou vocês estão se recusando a ver o que mudou?’. A invalidação de quem eu sou me mata mais que as minhas tentativas de autoextermínio (Shany).

O enunciado de Zulai, ao citar “tentando aprender a lidar”, “só quero me sentir eu”, “fingindo ser lésbica” e “eu cheguei no padrão para mim” exibem uma oscilação entre a validação de sua identidade e a busca por reconhecimento, demonstrando como alguns sujeitos são reconhecíveis. Outros, no entanto, se deparam com maiores resistências, sejam elas as mais diferentes e diversas possíveis, para a conquista de um reconhecimento. Dessa forma, o reconhecimento é concedido diferencialmente aos sujeitos (da Silva & Masi, 2021). Zulai demonstra que adotar uma identidade lésbica poderia ser lido como uma forma de libertar sua masculinidade, no entanto, só servia para que entendesse que o universo feminino não lhe cabia, momento este que o levou a um processo contínuo de reflexão e construção de sua identidade trans (Brown, 2022).

Em Akin, a metáfora da "metamorfose ambulante" associada à dificuldade em estabelecer-se de maneira fixa ("eu sou quem eu sou em qualquer lugar"), reforça a fluidez e a construção de sua identidade que ainda se dá. A intersecção entre sua identidade de gênero e sua deficiência é ressaltada por meio de expressões como "destoa de tudo", o que revela uma identidade que desafia as normas sociais tanto em termos de gênero quanto de deficiência. Nestes discursos, a normalidade, ou o que é imposto como normal e aceito como tal, gera a exclusão de vários grupos e constrói a visão de que, em função de seus corpos, estes são "anormais" ou "abjetos" (Carrieri et al., 2014). Ao se revelar como "abjeto", Akin situa-se em um espaço fronteiro entre lugares de pertencimento e desafia a construção de uma identidade fixa e única, lutando assim contra o repúdio provocado pela abjeção (Butler, 2022).

A fala de Ekon "Eu passei muito tempo com uma solidão porque eu não entendia nada sobre quem eu era, tinha alguma coisa que não se encaixava, mas que eu não sabia nomear", ilustra a crise identitária travada por ele a fim de reconhecer-se. A repetição do pronome "eu" aponta uma tentativa de reafirmação do *self*, de reivindicação de uma identidade que lhe é negada ou invisibilizada pelos seus (Félix, et al., 2023). Sua narrativa cronológica que delinea os eventos de sua vida também demonstra uma construção identitária elaborada com auxílio da arte e da religião. A utilização do tempo verbal no passado e a ênfase em suas tentativas de autoextermínio e internações formulam uma narrativa de resistência e busca por autovalor, respeito a quem se é e a possibilidade de mudanças ao longo do tempo (Petriglieri, 2011).

A narrativa de Shany traz consigo termos como "racializada", "atravessamentos", "abuso", e "autoextermínio" apontando uma vivência marcada por violências múltiplas bem como a consciência crítica destas intersecções e de como estes conceitos estão entrelaçados na constituição do seu ser. Nessa ótica, reconhece sua vulnerabilidade na hierarquização social por ser um corpo mestiço e trans, assim, o autorreconhecimento de que os marcadores sociais racialidade e transgeneridade, interseccionalmente, o inserem em vivências mais precárias na estrutura social de hegemonia branca e cis (Fairclough, 2003).

Seu enunciado gira em torno da invalidação social ao dizer que "a invalidação de quem eu sou me mata mais que as minhas tentativas de autoextermínio", Shany perpassa toda a sua narrativa, conectando sua experiência de abuso, marginalização e luta por reconhecimento. Essa estrutura exhibe o processo continuado de construção da identidade, em que acontecimentos passados reverberam diretamente as percepções e decisões atuais. Assim, evidencia-se que as identidades sofrem influência das reprovações da sociedade, porque a reflete e por ela são construídas (Obodaru, 2020).

O discurso de Akin ressalta a intersecção de sua identidade trans com sua deficiência, ressaltando as barreiras enfrentadas em ambos os contextos. Seu enredo é intertextual à fala de Shany “o meu quadro de bipolaridade *e borderline*, além de depressão diagnosticados, somados às mortes de minha avó e de minha bisavó e a estrutura que me rodeia e que me gera sofrimento foram gatilhos para quatro tentativas de autoextermínio”. Suas experiências conectam discursos sobre capacitismo, exclusão social e não reconhecimento. A repetição de termos como exclusão e a rejeição de espaços que não acolhem suas identidades demonstram a consciência sobre a necessidade de inclusão e reconhecimento. Já a fala de Ekon ilustra como a saída de um lugar de não pertencimento e a entrada em um espaço acolhedor de sujeitos que compartilham experiências semelhantes o auxiliaram na validação de sua identidade.

Nessa lógica, Ekon, ao decidir abandonar seu círculo familiar, buscou um nível de pertença grupal a partir do reconhecimento de sua identidade, a fim de que sejam positivos os quesitos de sua identidade social e que lhe tragam valores importantes para sua (Tajfel, 1981). Assim sendo, a articulação entre o que é atribuído, transformado e o que é incorporado representam a chave do processo de construção de identidades sociais, e necessita, portanto, do reconhecimento dos sujeitos envolvidos e não sua desaprovação ou imposição regulamentar. Nesse contexto, as configurações identitárias constituem uma transação entre a autoidentidade, a identidade atribuída e a identidade visada, precisam ser evolutivas e não resultados de identidades pré-concebidas (Dubar, 2005).

As falas dos entrevistados configuram e argumentam a hegemonia das normas de gênero e das estruturas de poder que marginalizam corpos e identidades transgêneros (Fairclough, 2001; 2003; 2008). A narrativa de Zulai sobre a transição e o desejo de "se sentir eu" é um ato de subversão contra a hegemonia das normas de gênero cisnormativas, que estabelecem um modelo de identidade e expressão de gênero. O corpo é reconhecido como um objeto de controle, um “corpo construído”, alinhado às regras e regimes externos em que a expressão do corpo é constrangida e regulada pelo social e que, ao mesmo tempo transforma o corpo assujeitado em símbolo e modelo, e é deste modelo que as enunciatórias tentam se afastar (Rampazo et. al, 2022).

O enredo de Shany sobre a invalidação de sua identidade é uma crítica às estruturas sociais que propagam a exclusão e a marginalização de corpos racializados e transgêneros. Sendo assim, poder e resistência coexistem em uma luta sobre os corpos, formando sujeitos e determinando a própria condição de suas existências (Foucault, 2022). A elucidação de Akin ao evidenciar a ausência de políticas públicas efetivas para corpos dissidentes e neurodivergentes presume que a sociedade erra ao não reconhecer e valorizar as identidades

que fogem às normas convencionais de gênero. As orientações ideológicas presentes nos discursos ressaltam uma forma de resistências às opressões e uma busca pela possibilidade de serem acolhidos em suas comunidades, movimentos sociais e culturais. Em vista disso, o corpo é visto tanto como construído quanto como o que constrói, logo está em constante negociação de sua identidade (Brown, 2022). Sabe-se que o poder nem sempre é externo ao sujeito; está nele mesmo pressionando-o, por certo, e ainda assim o trazendo à existência, uma vez que nem sempre produz o que pretende, e isso permite vislumbrar espaço para o enfrentamento e a transformação (Rampazo et. al, 2022).

As narrativas a seguir pertencem à Janna e Diara, e ilustram que, apesar das variadas tentativas de silenciamento e invisibilização, elas conseguiram e ainda lutam pelo direito de usufruírem de uma identidade diferente da imposta pela sociedade (Bento, 2011):

Eu fui uma pessoa bem sofrida devido a tudo o que o meu corpo representou e ainda representa enquanto mulher trans, ainda mais em uma época em que pouco se falava a respeito disto, em que a sexualidade era um grande tabu, mas isto nunca me impediu de ser muito sonhadora e muito lutadora. Eu tinha terminado a 5ª série quando fui expulsa da escola, isto me fez cair num mundo obscuro, porque fui para o mundo da prostituição com 12 anos. Eu era uma criança, tinha que estar com meus pais! Mas eu estava sozinha lutando pelo meu pão, para ter um lugar para ficar, porque muitas vezes precisei dormir na rua. Muitas pessoas me perguntam por que eu não trabalhei, mas quem ia dar trabalho para uma criança trans de 12 anos? Se hoje a gente vê tantas meninas trans qualificadas e formadas que não conseguem emprego, imagina naquela época! Até hoje mais de 90% das nossas vivem do trabalho sexual, infelizmente, essa é a nossa realidade. Eu fui trabalhadora sexual a vida inteira, mas hoje tenho a oportunidade de participar de muitos coletivos e conselhos para dar amparo às mulheres. Eu luto pela regulamentação do trabalho sexual no Brasil e talvez eu não vou estar viva quando isto for regularizado, mas, pelo menos, eu sei que eu dei o primeiro passo para que outras não precisem ficar escondendo atrás de um tabu, para que não precisem utilizar da profissão de outra colega para esconder a sua verdadeira. Hoje, eu continuo sendo esta pessoa lutadora e busco sempre lutar para além dos meus direitos. Então, apesar dos pesares, eu posso dizer que eu continuo sendo aquela menina sonhadora e batalhadora da infância, ninguém conseguiu me tirar isto. Esta sou eu, uma mulher trans de 60 anos. A palavra trans ainda causa muito incômodo nas pessoas, mas eu sou uma mulher normal, eu levo a vida normal de uma mulher, eu vivo a vida de uma senhora normal! Às vezes, eu tenho que

ter muito psicológico para ouvir as pessoas me falando que não imaginavam que eu era uma mulher trans, perguntando se eu sou mulher mesmo. Como assim? Estão me chamando de homem? Todas nós somos mulheres! Somos mulheres diferentes! Somos mulheres diversas! (Janna).

A Diara do passado foi minha versão mais forte, falo isto porque antes de passar pela transgressão do gênero era insustentável não ser a Diara ou tentar ser outra pessoa. Falo transgressão porque todo este processo de nascimento veio com uma série de necessidades de posicionamento, de uma forma até um pouco bélica em primeira instância, mas que me levou a conquistar as coisas que eu precisava conquistar. Então quando eu falo de força, eu falo nesse sentido de uma força de posicionamento, de uma pessoa que demorou tanto para nascer que a partir do momento que nasceu não parou mais! Por isso, eu sempre busco muito honrar essa Diara. A Diara atual é alguém que está buscando construir a si própria, levando mais em conta o seu próprio olhar do que o olhar dos outros. Eu percebo que muitas das escolhas que eu fiz foram numa tentativa de resposta para o outro, um esforço de tentar corresponder às expectativas que criaram sobre mim. Mas chega um ponto que a gente tem que se construir a partir das nossas próprias referências. Não é sobre o que fizeram com a gente. É sobre o que a gente fez com que fizeram com a gente (Diara).

O discurso de Janna ao utilizar termos como “lutadora” e “sonhadora” ilustra um cenário de persistência e conflitos. A utilização da palavra "mulher" referenciada em diferentes contextos ("mulher trans", "mulher normal") é central e destaca sua reivindicação de uma identidade feminina em oposição à negação daqueles que a cercam. Esta reafirmação constante ("sou uma mulher trans de 60 anos") demonstra sua tentativa de ir contra ao processo de marginalização e exclusão dos corpos trans, que privilegiam corpos cis, normais, neutros, heterossexuais e que, em contrapartida, produz (não) lugares que marginalizam corpos trans, anormais e abjetos (Gomes & Fantinel, 2022).

Assim como Janna, Diara trava batalhas contra os regimes de poder instaurados em nossa sociedade, ela reafirma sua luta ao fazer uso do termo "transgressão" para definir sua transição de gênero, trazendo assim uma conotação de ruptura e enfrentamento às normas estabelecidas, reforçando o caráter combativo e necessário de sua identidade. Ao referenciar que atualmente busca se construir a partir do que acredita em contraponto ao que fizera outrora, baseado nas expectativas de outrem, a enunciadora evidencia que as identidades e a construção

delas não são fenômenos distintos, pois apresentam profundas implicações individuais e sociais, uma vez que o tipo de identidade construída resulta em consequências para tomadas de decisões cotidianas, bem como para a reprodução, acomodação ou resistências às normas sociais (Brown, 2014). Ao utilizar expressões como “a Diara do passado”, “a Diara atual” e “chega um ponto que a gente tem que se construir”, a narradora demonstra que a construção de identidade é algo atemporal, está ligado ao passado, presente ou futuro, uma vez que o que se é hoje tem forte ligação com o que se foi e ao que se pretende alcançar, sendo o “eu” uma história perpetuamente reescrita (Obodaru, 2012; Brown, 2022).

Os discursos de Janna e Diara foram elaborados em contextos em que a identidade trans é constantemente questionada e invalidada. A narrativa de Janna, que destaca sua luta pelos direitos das mulheres trans e pela regulamentação do trabalho sexual, evidencia a produção de um discurso que emerge de uma necessidade de reconhecimento em um ambiente hostil. Da mesma forma, Diara, ao utilizar a palavra "transgressão", posiciona seu discurso no contexto de uma luta contra normas de gênero rigidamente estabelecidas. Logo, reconhecer-se nesta identidade é uma questão política, indo no caminho inverso às normas regulatórias de uma sociedade opressora. Seria necessária a desconstrução dos processos normalizadores e problematizar os discursos que ditam o que se deve ou não fazer, como se deve ou não falar, os modos de ser e viver (Louro, 2022). Estes mesmos discursos se intertextualizam na luta por reconhecimento e na “força de posicionamento”, demonstrando a importância de serem vistas e reconhecidas como mulheres, uma vez que o não reconhecimento causa dano à identidade, portanto, a luta citada abrange algum tipo de mudança cultural ou simbólica, em que se exige a revalorização das identidades desrespeitadas (Fraser, 2022).

Os fragmentos de discursos a seguir, assim como o discurso de Diara, também revelam o processo contínuo de negociação e construção de identidade elaborado pelos sujeitos. Este processo pela busca de identidade no qual os indivíduos estão imersos tem sido vivenciado nos trabalhos de identidade em que pessoas sinalizam quem são, como se mantêm e fortalecem estas construções na sociedade, demonstrando constante negociação de suas identidades nas interações sociais (Obodaru, 2012):

O Taj do passado foi uma figura muito interessante e eu acolho sua história, fico feliz de ter tido uma relação bacana com essa pessoa que eu fui, de sentir que se a gente se conhecesse a gente ia dar muito rolê junto! Quem eu fui, eu sou! Eu gosto de falar que sou um camaleão, porque gosto dessa possibilidade de fluir. Acho que eu tenho uma certa ansiedade de viver muito todas as coisas, nesse lugar de querer permear diferentes

espaços, sabendo que a vida é um pouco curta, e que a gente pode fazer muitas coisas, que a gente pode a todo momento da vida reiniciar, tenho um pouco de nervoso do estagnar em algumas coisas, em algumas decisões, em alguns pontos de vista. Sou a metamorfose ambulante, a famosa! Eu vim de uma família de artistas, de diferentes lados, de diferentes maneiras. Então, tem essas raízes que já confluem para eu ter uma criação onde a arte faz parte de que eu sou. Eu sou a arte e ela é um lugar onde eu me encontro muito, numa satisfação de expressão sobre o que a gente acredita na vida. Para além do que sou hoje, eu quero ser no futuro, gostaria muito de envelhecer e viver a velhice, de ver amigos envelhecendo, uma vez que o universo cisgênero tenta nos convencer que a gente vai morrer cedo. Eu quero ter filhos, e quero poder querer isso (Taj).

O Zaki é um cara bem tranquilo, para me tirar da minha paz, tem que ser uma coisa bem absurda. Mas a gente atravessa um pedaço, eu falo que eu e minha irmã atravessamos muitas coisas, mas graças às deusas, a gente teve muito apoio de muito amigo e mesmo minha mãe frequentando a igreja até hoje, ela sempre foi muito mente aberta. Eu falo que é uma relação de muito amor, cumplicidade e união, então são elas que me fizeram, por isso eu sou muito família. E eu sou pai, para mim é um prazer sem tamanho! Eu amo meu filho de coração e faço tudo por ele. O dia a dia com * é simplesmente maravilhoso! É lógico que eu enfrento algumas coisas pelo simples fato de ser pai dele, porque a vida de uma pessoa trans é difícil! Eu vou ao supermercado com meu filho, se meu filho me chama de pai, posso ficar dois minutos lá que já tem mais de 30 pessoas olhando para mim. As pessoas não entendem, as pessoas são transfóbicas de não entender que o * pode ter um pai trans da voz bem fina, porque o povo acha que quando a gente fala que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans, vão logo relacionar ao assassinato com arma e violência física, mas na verdade não são, são os olhares, são as palavras, são as risadas. São as coisas que matam a gente no dia a dia. Mas eu não vou deixar de ser pai dele! Eu ainda vou continuar sendo (Zaki).

Taj traz uma narrativa que o identifica por meio da utilização de metáforas "camaleão" e "metamorfose ambulante," o que lhe concede uma denotação de fluidez e conflito contra as normas hegemônicas. Ao se descrever como alguém que gosta de fluir, Taj absorve a *performance* de um corpo que não é inerte, mas ativo, particular, subjetivo, contingente e histórico. Ao dizer "quem eu fui, eu sou" e acrescentar que também quer vir a ser, o enunciador

reafirma que o corpo não é compreendido como algo estático e realizado, antes deriva-se de um processo de amadurecimento, um modo de vir a ser (Butler, 2022a). Zaki, por sua vez, demonstra que o apoio dos amigos e de sua família constituíram sua identidade, ao repassar esta identidade à sua posição “Eu sou pai”, ressalta a força da parentalidade em sua autoidentidade e como este papel ocupa posição central em sua vida. Desse modo, Zaki confirma como a construção de identidade está fundamentada e projetada nas observações e interações do seio familiar (Dubar, 2005).

O interdiscurso presente nas falas de Taj e Zaki se conectam na subversão das estruturas dominantes que ditam conceitos sobre masculinidade, feminilidade e parentalidade (Félix, 2020; Foucault, 2022). Ao demonstrarem o modo como fluem entre diferentes identidades, sinalizam como o processo de construção de identidade envolve tanto a adaptação quanto a resistência às normas sociais (Brown, 2022).

A luta que Zaki enfrenta ao lidar com a transfobia direcionada à sua relação com seu filho aponta para uma "injustiça de reconhecimento", uma vez que lhe furta o patamar de igualdade de direitos reivindicatórios em relação aos pais cis que, em geral, usufruem de dominação no debate público. Dessa forma, a ideia de respeito deve ser considerada como algo universal, porque estaria no campo do que é justo (Fraser, 2022). O que Zaki reivindica é sua possibilidade de existir, uma vez que afirma que “não vou deixar de ser pai dele! Eu ainda vou continuar sendo.”.

Nesse sentido, a identidade para si e a identidade para o outro possuem um elo inseparável e estão ligadas de forma problemática. Inseparáveis, porque a identidade para si é paralela ao outro e sua aprovação, uma vez que o indivíduo nunca sabe quem é a não ser pelo olhar do outro. Problemática, porque a experiência é vivenciada por cada um e necessita das comunicações para verificar a identidade que um faz do outro, para levantar uma identidade para si mesmo (Dubar, 2005).

Os termos pelos quais se estabelece o reconhecimento enquanto seres humanos são conectados socialmente e suscetíveis às mudanças, a problemática concentra no fato de que os mesmos termos que conferem “humanidade” a alguns indivíduos correspondem também aos motivos que privam outros indivíduos de alcançar tal condição (Butler, 2022), fato este ilustrado na fala de Zaki ao relatar que o que lhe mata não é apenas a violência física, mas são os olhares, são as palavras, são as risadas dos outros frente à manifestação de sua identidade. Isto demonstra que a sociedade se nega a reconhecer a presença dos dissidentes como elemento estruturante e indispensável de sua composição. Nesta esfera, buscam sua eliminação por meio de insultos, leis, castigos, assassinatos. As mortes destes sujeitos povoam a perversidade, pois

para os ditos “normais”, não basta matar uma vez, é preciso continuar atirando e golpeando tendo como instrumento as variadas formas de expressão, a fim de agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação do discurso hegemônico (Bento, 2011).

A seguir, o olhar do outro também será palco de análise deste estudo.

4.3 Entre o ser criança e o olhar do outro

Nas organizações escolares, a diversidade que se torna visível nos corpos, atitudes e pensamentos de estudantes se entrelaçam e é neste espaço social que esses sujeitos vivenciam boa parte de suas infâncias e juventudes (Ribeiro, 2020), elaboram uma identidade para si, construída nas relações com outro, por meio do “olhar e do tocar”, nas experiências vivenciadas, mas também constroem aquela identidade para outro, constituída pelas atribuições formadas por outros que, na maioria das vezes, tem a intenção de categorizar os indivíduos (Dubar, 2005).

Este ambiente, permeado por diversas formas de violências, quer sejam físicas ou simbólicas apresenta crises identitárias na compreensão de contextos discrepantes e, muitas vezes, inesperados e relacionados à sexualidade, principalmente no que tange à identidade de gênero (Bento, 2011). Neste espaço, os sujeitos são guiados por símbolos e códigos, há uma afirmação do que cada um pode (ou não pode) fazer, uma separação entre os pequenos e os grandes, entre meninos e meninas, existe uma sinalização dos modelos a serem seguidos e uma indução ao reconhecimento (ou não) desses (Louro, 2014).

Ao trazer à memória recordações do seu contexto escolar, Akin revela:

Meu ambiente escola era adoecedor e violento. Era um ambiente hostil, de medo, de incompreensão, de violência, de tudo. Acho engraçado, mas isso foi o meu percurso escolar inteiro. Eu acho que o momento mais difícil para mim foi a primeira infância, porque eu ainda não tinha noção de nada que estava acontecendo. Eu era só uma criança querendo brincar, não entendia a demarcação social, o lugar do meu corpo, nem nada disso. Embora na adolescência ainda não tivesse o senso crítico que eu tenho hoje das coisas, eu já conseguia entender o lugar que colocavam meu corpo e tudo mais. Começava a entender de onde vinha e tudo mais. Já dava para notar que tinha essa diferença, né? Agora, eu criancinha, não. Eu não entendia nada por que me separavam das meninas. O que eu via era que eu queria brincar, mas que ninguém queria brincar comigo e que os professores, no caso a professora, e os outros funcionários me

colocavam como se eu fosse errado. E eu não entendia. Eu o quê? Eu só queria brincar. O que tem eu? A questão era que eu estava totalmente errado. Por que eu estava errado? Eu não tava agredindo ninguém. No meu caso, por causa da minha existência, meu apelido na sala era demônio. Eu tive muitas violências, de me chamarem até de pervertido. (Akin).

Ao utilizar atributos como “adoecedor, violento e hostil” a fim de descrever o ambiente escolar, e a memória de ser rotulado como “errado”, “demônio” e “pervertido”, Akin traça, em sua narrativa, uma avaliação de como são múltiplas as violências cometidas no ambiente escolar, corroborando a visão de que a escola, muitas vezes, encontra dificuldade em lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como sentinela das normas de gênero e produtora da heterossexualidade, irradiando nestes sujeitos um processo de expulsão, e não de evasão, uma vez que são levados a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil materializado por vários tipos de intolerância. Ainda, é possível perceber em seu texto o estigma criado em determinados corpos, a delimitação de seus lugares e a formulação de um senso de inadequação e inferioridade (Bento, 2011).

Ao apresentar por repetidas vezes ‘eu era uma criança, só queria brincar’, nota-se como este ambiente alimenta os papéis e expectativas para os específicos corpos que o habitam, reforçado ainda pela fala ‘não entendia a demarcação social, o lugar do meu corpo’, trazendo a prática discursiva que rodeia tantas crianças e as direcionam para quais brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos futuro lhes são próprios e estão em conformidade com seu gênero (Butler, 2022a). Dessa forma, é ilustrado como as identidades destes sujeitos são ajustadas por preceitos normativos e excludentes, explicitando a construção social das categorias de gênero e a implicação disso na percepção de si mesmo e no relacionamento com os outros (Brown, 2014). Em sua fala, Akin demonstra como, muitas vezes, as crianças são sujeitadas a um processo de ‘outros’ e ‘diferentes’, tendo sua identidade desafiada e invalidada, pelo sentimento de não pertença a determinado grupo social e ausência de sustentação desta socialização que, por meios de suas normas sociais, estabelecem o que aceitável (Tajfel & Turner, 1979).

Fica evidente como a ausência de entendimento sobre a própria identidade e a sensação de inadequação na infância promovidos pelo ambiente escolar são aspectos centrais no discurso de Akin. Ao refletir como a infância caracteriza-se como um período importante para a formação da identidade, vale ressaltar que essas experiências de exclusão se tornam ameaças recorrentes às identidades destes indivíduos transgêneros, definidas assim como um sentimento

de dano potencial ao valor, aos significados e a representação do “eu” destes sujeitos (Dubar, 2005; Félix et al., 2023). No relato apresentado, a falta de um "senso crítico" na infância, contraposto com a percepção mais perspicaz na adolescência, preconiza um processo de tomada de consciência sobre as estruturas de poder que delineiam as interações sociais, indicando uma evolução na compreensão de todo seu controle, negação, repressão, condenação, reprovação, produção de sujeitos, modulação de pensamentos e incitação a pensamentos (Foucault, 2022).

A marginalização da criança é uma demonstração de como as instituições escolares e os sujeitos inseridos nela exercem poder de modo a reforçar condutas sociais e hierarquias. A experiência de Zaki ao ser isolado das meninas e ser estigmatizado reflete uma dinâmica de poder que, para além de excluir, disciplina e molda comportamentos por meio de condutas de normalização e controle, demonstrando como tais práticas estão enraizadas em sistemas e estruturas que perduram essas dinâmicas. Assim, é possível notar que tal vivência é uma projeção de tensionamentos mais amplos experienciados na sociedade, em que tais práticas são cotidianamente exercidas nas organizações escolares (Foucault, 2022).

Ao deparar com a experiência de Zaki, pode-se perceber como estas práticas, às vezes, permanecem sutis por uma boa parte da vida de um sujeito, mas que ao transitar da infância para adolescência são despertadas e causam crises identitárias neste:

Meu período na escola durante a infância foi de boa, porque é aquilo, até um certo tempo era legal. Quando eu era menor e eu ia para escola, eu podia jogar bola com os meninos de boa, que era o que eu gostava de fazer. Eu sempre gostei de ficar ali com os meninos cis jogando conversa fora, então era de boa, ainda não tinha esse negócio de você ficar apontando os outros, dividindo o que era para cada um fazer, onde cada um deveria estar. Mas chega uma parte que fica ruim, porque eles colocam a gente lá de acordo com o sexo que relataram quando a gente nasceu e a gente vive com isso, Mas, quando a gente sai dessa parte legal que a gente começa a se olhar no espelho e fala ‘Opa! Me enganaram!’. Quando eu fui para o ensino médio que acontecia um campeonato eu sempre ouvia ‘Opa! Pera aí! Você vai jogar com a gente?’. Aí começaram os meus problemas, foi no ensino médio que começou a transfobia do povo (Zaki).

A fala de Zaki é sinalizada por uma linguagem que contrasta, a princípio, sentimentos de conforto ("meu período na escola durante a infância foi de boa") com uma transição para o desconforto e a exclusão ("aí começaram os meus problemas, foi no ensino médio que começou a transfobia do povo"). A expressão "de boa" aponta para um período de aceitação e

normalidade que se desfaz à medida que as normas de gênero se tornam mais rígidas. A narrativa demonstra uma ruptura entre a liberdade inicial de expressão de identidade e a posterior imposição de normas de gênero, ilustradas no questionamento "Vai jogar com a gente?", uma referência direta à exclusão fundamentada na não conformidade de gênero.

A alternância de tom ao apresentar a "parte ruim" aponta para uma transição na vida de Zaki, da infância na organização escolar, onde as normas de gênero eram "menos rígidas", para a adolescência no ensino médio, onde essas normas se solidificam e tornam-se mecanismos de exclusão. Nota-se assim, como que em algum momento os processos de escolarização estão em função daquilo em que foram programados e se preocupam em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (Louro, 2014).

A indagação sobre sua participação em jogos exclusivamente "ditos" para os "corpos masculinos" reforça mais uma vez o processo de exclusão e a imposição de uma norma que não permite desvios. Assim sendo, a normatização do gênero é imposta paulatinamente, conforme a criança cresce, e as normas tendem a ser reforçadas com maior intensidade durante a adolescência (Bento, 2011).

O termo "transfobia" usado explicitamente por Zaki, demonstra sua consciência em relação à natureza discriminatória das ações enfrentadas por ele. Esta violência sofrida reflete uma negação ao reconhecimento da identidade construída pelo narrador e mostra como estas desvalorizações estão presentes no discurso público e nas práticas sociais (Fraser, 2022), sendo as organizações escolares um dos principais agentes responsáveis pela produção e reprodução da homofobia e transfobia, não apenas em relação aos conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, nas interações cotidianas (Bento, 2011).

O fragmento em que Zaki diz sobre "dividir o que era para cada um fazer, onde cada um deveria estar" evidencia como as organizações escolares exercem impõe normas de gênero, categorizando e hierarquizando os corpos de acordo com o sexo atribuído ao nascimento. Esta prática discursiva reforça a "performatividade de gênero", na qual a identidade de gênero é reiterada através de discursos estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o que cabe a cada um fazer (Bento, 2011).

Por meio dos discursos de Zaki, percebe-se como a imposição das divisões e as atribuições de gênero, desde o nascimento, são uma manifestação dos mecanismos de controle e disciplina dos corpos (Foucault, 2022). Em face disso, a imposição dessa disciplina constrói corpos submissos, cooperando para a manutenção da hegemonia identitária cisgênera e, ainda,

para a naturalização das relações assimétricas de poder nas organizações escolares (Fairclough, 2003).

Ao se “olhar no espelho” e dizer que “o enganaram”, o entrevistado demonstra como a construção da identidade é um processo contínuo de negociação e interação social. Ao apresentar crises identitárias provenientes de práticas de exclusão e violência simbólica, como a transfobia relatada, Zaki reafirma como a ausência de reconhecimento é uma injustiça social que necessita ser combatida, tanto no nível discursivo quanto social (Fraser, 2022).

É possível notar o mesmo discurso no depoimento de Janna em relação à instituição escolar na qual estava matriculada:

Eu posso falar que a partir da 6ª série eu me encontrei em um ambiente hostil, muito hostil! A diretora, acabava com a minha vida! Ela me perseguia muito! Todos os dias ela ia dentro da sala de aula. Sabe o que é todo dia?! Para saber como que eu estava, olhava a minha roupa, às vezes, eu estava no intervalo do recreio e ela ficava me perseguindo e dizendo ‘Olha, você tem que brincar com os meninos. Você não pode ficar brincando com as meninas! Você não é menina, não! Você tem que ficar brincando com ele lá, você tem que estar lá com os meninos! Sua mãe não te ensinou que você tem que brincar com meninos, não?’. Estas palavras me deixavam muito triste, porque, realmente, eu já era uma menina! Era uma frustração aquela pressão psicológica. Porque isso era uma pressão psicológica! Eu era criança, não sabia o que estava acontecendo, nem na minha cabeça direito eu sabia entender aquilo e aquela mulher fazendo aquela pressão toda em cima de mim! Para meus colegas o meu jeito de ser era normal. Porque a gente era criança! Então, quem via maldade eram os professores e os diretores da escola. As minhas coleguinhas, não! Eu ia para casa delas brincar. A gente brincava de boneca, mas era tipo brincadeira saudável, normal! E eu sempre sentindo aquela menina que tinha dentro de mim. Eu só não sabia o que eu era ainda! Porque eu era muito criança. (Janna)

O fragmento apresentado expõe mais uma vivência adversa em uma organização escolar, sendo ressaltada pela narradora por expressões fortes, como “muito hostil”, “acabava com a minha vida” e “pressão psicológica”, evidenciado pelo comportamento opressivo de uma gestora que exercia supervisão sobre a criança, monitorando seu comportamento e estabelecendo regras com quem a criança deve interagir. O destaque na repetição da vigilância (“todo dia”) acentua a sensação de monitoramento e opressão, marcados por um “olhar” que

tem como meta o “corpo transgressor” e sobre ele levanta julgamentos depreciativos que se materializam nas diversas advertências feitas pela gestora escolar. Esse discurso corporal de julgamento elaborado, em meio às práticas escolares, surge da relação entre materialidade física (corpo/estética) e fenômeno mental (crenças, ideologias, experiências, violências). Assim, nas falas contínuas da gestora, seu “olhar” violenta o corpo de Janna (Fairclough, 2003).

A narrativa de Janna revela um conflito central: a demarcação de normas de gênero que invalidavam a identidade da criança, uma vez que era dito a Janna que ela deveria estar junto aos meninos e que sua identidade feminina era rejeitada, gerando nela profunda frustração e tristeza. O sistema de vigilância instaurado pela gestora demonstra a perspectiva de que quando se diz que alguém “é um menino!”, não se está definindo um menino, mas elaborando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como “menino”. Portanto, o ato da linguagem não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados (Bento, 2011).

A fala de Janna, descreve a gestora escolar como uma figura autoritária que exerce um poder normativo, impondo um modelo de comportamento alinhado com a cisheteronormatividade (Butler, 2022a). Tal atitude reflete as tecnologias discursivas que objetivam à preparação do corpo para o desempenho exitoso de determinado gênero. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem o intuito de preparar os corpos para a vida aludida na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos e que marginaliza corpos que destoam destes padrões (Bento, 2011).

A pressão da gestora escolar em fazer com que a criança interaja apenas com meninos reproduz uma tentativa de disciplinar a identidade de Janna conforme as normas de gênero evidenciadas por aquele ambiente (Foucault, 2022a). Desse modo, os sentimentos de frustração e tristeza apresentados pela entrevistada indicam a violência presente nessa norma disciplinar em detrimento da diversidade e individualidade presentes neste ambiente, reduzindo e limitando o espaço para expressão da identidade pessoal (Dubar, 2005).

A gestora descrita por Janna mostra como, nos contextos sociais, espera-se que as “marcas” “falem” pelos sujeitos. Espera-se que elas apontem - sem ambiguidade - suas identidades. Gênero? Sexualidade? Estes deveriam ser evidentes. Espera-se que fosse preciso apenas ler ou interpretar marcas que, a princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Caso não as reconheçam ou não consigam encaixar alguém numa identidade a partir da aparência de seu corpo, estes “vigilantes” demonstram-se desconfortáveis. Afinal, o sujeito é masculino ou feminino? O corpo deveria indicar as garantias para tais identificações. Assim, a

sociedade é moldada a reconhecer a identidade - aquilo que o sujeito é - e, conseqüentemente, estabelecer o que ele não é - a diferença (Louro, 2000).

Ao visualizar o relato, nota-se como Janna estava inserida em um sistema educacional que reproduzia e reforçava a cisheteronormatividade e como a hostilidade apresentada pela gestora são indícios de uma estrutura social que estima a conformidade e marginaliza as expressões dissidentes (Louro, 2014). Tais ações reproduzem desigualdades e normas de gênero, mas, sobretudo, são excludentes e prejudiciais para aqueles que não se encaixam nos padrões da sociedade, ao afetar o bem-estar e a identidade destes indivíduos marginalizados (Tajfel & Turner, 1979). Ainda é possível visualizar que a percepção de normalidade entre os colegas de Janna e a diferença do tratamento ofertado pela diretora evidenciam as tensões entre a aceitação social e as práticas institucionais (Bento, 2008).

No relato de Shany também é possível visualizar um discurso delineado por mecanismo de exclusão e violência:

A escola era horrível! Horrível! Horrível! Era completamente sabotador! Eu só tinha amizade com os funcionários da escola e com os professores, tipo assim, no recreio, eu ia trocar ideia com o J., que trabalhava na limpeza, porque ninguém queria ficar perto de mim, ninguém queria brincar comigo. Eu tinha alguns coleguinhas que, às vezes, ficavam comigo, mas era naquele contexto, sabe, eles faziam comigo o que os outros faziam com eles. Esses meninos ficavam comigo, caíam em trabalho comigo e aí a gente fazia trabalho junto, a gente super conversava, super trocava ideia, mas na primeira oportunidade de serem violentos comigo, seja por gênero, seja por classe, sabe, já vinha assim me atacar. Então era todo mundo muito cruel! Eu queria só ficar de boa, aí os adultos conversavam comigo numa boa! Eles (os outros estudantes) espalharam para a escola inteira que eu tinha uma mutação, que eu tinha uma gosma e que ninguém podia encostar em mim. Então, por dois anos as pessoas não encostavam em mim. Elas tinham medo de que eu passasse alguma coisa para elas. Isso era horrível! Horrível! Horrível! Tipo, não foi um momento nada feliz assim. Não mesmo! Eu realmente achava que eu era aquilo mesmo que eles falavam! Então quando eu fui para a parte da manhã que isso foi mudando. E quando no primeiro ano eu saio do * e vou para o *, a minha vida melhora um pouco assim. É fato. Não tenho o que dizer. Mas no sentido de começar uma vida nova, de começar na escola nova, porque fiquei 11 anos no *, então era começar uma vida nova, conhecer outras pessoas, outras coisas. Eu fui começar a conseguir me relacionar melhor com pessoas da minha idade, mas isto reverbera para

mim até hoje, por exemplo, eu nunca me relacionei afetivamente, sexualmente com ninguém da minha idade, em nenhuma idade que eu tive, todo mundo era mais velho, sabe? (Shany).

A fala de Shany exprime uma linguagem sinalizada pela repetição da palavra “horível”, revelando a intensidade emocional e o sofrimento experimentado por ele no ambiente escolar. Nota-se também formas de violência simbólica exercida pelas organizações escolares quando este faz uso de expressões como "completamente sabotador" e "cruel". A escolha de termos como "mutação" e "gosma" evidenciam a desumanização e a exclusão baseadas em estigmatizações e preconceitos estabelecidos e sancionados por outros estudantes.

Os dizeres do entrevistado demonstram como atitudes de violência e normatização são replicados dentro dos contextos sociais, em especial nas organizações escolares, em que identidade de gênero e classe social são encaminhados a uma intersecção a ser julgada e regulada dentro do convívio dos estudantes. Pode-se, ainda, verificar como normas hegemônicas operam e se aplicam com o intuito de marginalizar aqueles sujeitos dissidentes. Assim sendo, a exclusão social firmada nestas organizações é reforçada pela reprodução de interdiscursos que especificam identidades sociais em relação ao “outro”, o diferente. Ao examinar o fragmento do discurso de Shany “Eu realmente achava que eu era aquilo mesmo que eles falavam!”, evidencia-se como as identidades nem sempre são uma questão de escolha, muitas vezes, são formuladas por processos socializadores que, frequentemente, conectam suas indagações às noções e discursos de poder. O que se nota então, é que as identidades, em grande parte, se inclinam às regras e normas, vigilância e punição exercidas sobre os sujeitos (Brown, 2022).

Por conseguinte, são nas categorizações dos outros, principalmente na escola, por meio de professores e outros pares, que a criança vive sua primeira identidade social, que não foi por si só escolhida, mas ditada pelas instituições que a cercam. As organizações escolares se constituem um instrumento importante para a construção da primeira identidade social, pois nelas, dizem o que ser e, ao mesmo tempo, é possível aprender sobre o que se é no fundo de si mesmos. É nessa dualidade entre a identidade tomada para si e aquela formulada pelo outro que se desenvolvem todas as estratégias identitárias (Dubar, 2005).

Ao pensar a repercussão das vivências de Shany, pode-se perceber como as injustiças sociais são perpetuadas através da distribuição desigual de reconhecimento e respeito. A injustiça sofrida pelos sujeitos dissidentes está relacionada às normas que privilegiam a cisheteronormatividade e que, além de privilégios, concede a este grupo autoridade para

praticarem todo tipo de humilhação, assédio, discriminação e violência, desvalorizando a identidade destes sujeitos como um modo legítimo de ser. A narrativa do entrevistado demonstra como a marginalização e a violência experimentadas por ele reverberam uma estrutura de exclusão que ultrapassa o ambiente das organizações escolares, afeta suas relações interpessoais e sua vida adulta (Fraser, 2022).

O relato de Diara traz consigo a percepção destas estruturas de poder também vivenciadas por Janna:

Na escola eu sempre fui muito solitária, eu tive uma vida escolar mais solitária com um ou dois amigos no máximo. Mas eu sempre vi muito nitidamente essa separação e eu sempre me senti contemplada por ela. Eu ficava meio alheia mesmo, voluntariamente, alheia. Esta coisa de ficar mais num lugar do meio, nem uma coisa nem outra, porque eu não estava com os meninos, mas também não me era possibilitado estar com as meninas. Então, era muito esse não lugar. O que me dava algum tipo de eixo, que me localizava era que eu desenhava. Sempre estive nesse lugar na escola, porque eu era muito retraída, para além da questão que hoje em dia eu consigo perceber, existia essa retração porque era muito sofrido, para mim a escola foi muito sofrida. Hoje em dia, chamam de *bullying*, mas a escola para as pessoas trans ela é um espaço de muitas violências, baseadas em estruturas, inclusive de micropoder de aluno para aluno. De um aluno que jamais vai sofrer qualquer tipo de violência, porque ele corresponde a um padrão social e, sendo assim, ele se sente no direito de violentar quem não está nesse padrão social, principalmente se tratando de pessoas trans. Então, por mais que ele não tenha ali algum nível de autoridade, ele se dá essa autoridade e ele se sente, muitas vezes, confortável em se dar essa autoridade, o que de alguma forma está sendo possibilitado e instrumentalizado a ele no ambiente escolar. (Diara)

A sensação de segurança é uma necessidade que surge desde muito cedo na vida de uma criança e é muito mais importante que os desejos de fome e sede. Estar seguro é ter “respostas” para questões existenciais que são colocadas ao longo da vida humana (Giddens, 2002). No entanto, o discurso de Diara, apresenta uma experiência de exclusão e solidão escolar. A narrativa demonstra uma sensação de não pertencimento, de insegurança em relação àquele ambiente. A repetição de termos como “solitária”, a ênfase ao “não lugar” evidencia a ausência de um espaço social seguro para a narradora. A expressão "voluntariamente alheia" denota uma tentativa de autoproteção em relação a este ambiente hostil. A utilização do verbo "desenhava"

representa uma estratégia de localização e sugere que a atividade artística lhe serviu como um instrumento de expressão e organização de sua identidade em um espaço que não lhe acolhia. A referência ao “*bullying*” e à “violências baseadas em estruturas de micropoder” expressa o reconhecimento das dinâmicas de violência e exclusão nas instituições escolares, especificamente, direcionadas aos indivíduos transgêneros.

Para ir em oposição às experiências vivenciadas por Diara, as organizações escolares, ambiente de formação e troca, devem transmitir a estes pequenos indivíduos a confiança e estabilidade para seus processos de transformações e construções pelos quais vivenciam com tanta intensidade nesta faixa etária.

Em seu relato, Diara salienta a construção e a manutenção das normas sociais através das interações no ambiente escolar. A experiência de Diara, marcada pela exclusão e pela violência, está diretamente relacionada às práticas e normas discursivas que sustentam a cisheteronormatividade, estabelecendo padrões a serem seguidos. Sua narrativa evidencia a maneira como a identidade trans é tratada como um desvio em um sistema que privilegia identidades cisheteronormativas. A sensação de estar “no meio” e a ausência de aceitação tanto no grupo dos meninos quanto no das meninas revela o tensionamento entre as expectativas normativas e a realidade da identidade trans (Louro, 2014; Brown, 2022).

O conceito de “micropoder” citado por Diara pode ser compreendido como uma manifestação das relações de poder que, embora não necessariamente institucionais, são instrumentalizadas e reforçadas pelas organizações escolares. Diante disso, pode-se constatar como a socialização e as práticas escolares podem reverberar normas sociais e hierarquias, colaborando para a exclusão e marginalização de identidades não normativas. O discurso de Diara sobre a violência, baseada em estruturas de micropoder, exprime como os estudantes que se conformam às normas sociais são passíveis de exercer violência sobre aqueles que não se obedecem aos padrões preestabelecidos. Portanto, nestas relações de poder, os gêneros se constituem, seus lugares são instituídos e seus corpos formados, a fim de que, por meio de regras de condutas, práticas de governo e autogoverno sejam garantidas e as diferenças e desigualdades sejam instituídas (Louro, 2014; Foucault, 2022).

A fala de Diara indica como sua vivência está entreposta em um contexto mais extenso de normas e estruturas sociais que moldam as interações e experiências nas organizações escolares. A exclusão e a violência experienciadas pela narradora são reflexos de uma estrutura social que não reconhece a diversidade de gênero e que privilegia a conformidade com padrões normativos. Essas práticas reguladoras de formação e divisão de gênero estão presentes nas organizações escolares e constituem uma identidade ideal, pressupondo coerência interna do

sujeito, ditam um ideal normativo e governam noções culturais de identidade inteligíveis (Butler, 2022).

A exclusão de Diara por não se encaixar nas categorias da cisheteronormatividade elucidada como estas definem quem pertence e quem é marginalizado. A concepção de que indivíduos podem exercer poder sobre outros, baseados em padrões preestabelecidos, sugere uma dinâmica de inclusão e exclusão que está profundamente enraizada na estrutura social. Assim, a identidade nas organizações escolares é assegurada pelo sexo, gênero e sexualidade, os quais caracterizam a pessoa e qualquer descontinuidade ou incoerência apresentada gera questionamentos a esta personificação. Desse modo, aqueles que não obedecem a uma matriz cultural de gênero são proibidos de existir, aparentando ser meras falhas do sistema, apenas por não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural (Butler, 2022; Brown, 2022).

O discurso de Niara, demonstra como sua vivência escolar foi marcada por sentimentos de deslocamento e não pertencimento ao ambiente desta organização:

Ai! Falar verdade? Quando alguém fala assim ‘escola’ me dá um pouco de pavor. Porque eu não tive muitos momentos agradáveis, na verdade, tive, mas foi o mínimo! Eu tinha meus amigos, mas não me encaixava em nenhum grupo. E no pouquinho ali que me encaixava com as pessoas com quem eu conversava, eu não me sentia totalmente à vontade, me sentia deslocada, isso mesmo, a vida inteira sempre me senti uma pessoa deslocada, não tinha um lugar para o meu corpo, as pessoas não me entendiam então eu ficava quieta na minha! Na escola tinha essas brincadeiras sem graça, bullying, eu não gostava! E eu me reprimia mais ainda para não ser vista, para ser invisível na escola. Não queria que ninguém me visse. Eu gostava muito de andar com as meninas, mas, às vezes, eu evitava de andar com elas para não ter comentários sobre mim. Eu tinha pavor! Eu chegava na escola torcendo para ninguém me enxergar! Mesmo assim, as pessoas me julgavam falando que eu não era uma menina, mas eu não me sentia um menino, eu tinha traços femininos, então o que faziam era me chamar de menino gay. E a todo momento eu me perguntava ‘Gente, o que tá acontecendo?’, então eu me sentia deslocada (Niara).

Ao atentar para os elementos linguísticos utilizados pela narradora percebe-se que a expressão "pavor" surge de forma central, sinalizando um sentimento de desconforto relacionado à vivência escolar. Termos como "deslocada" e "invisível" retratam a percepção de exclusão e a estratégia para evitar a atenção negativa sobre ela. A repetição da expressão "não

me sentia" demonstra uma luta interna frente ao modo como os outros a liam ou a julgavam e como ela se reconhecia. O sentimento de "pavor" e a busca por invisibilidade revelados por Niara apontam uma tentativa de sobreviver em um ambiente que não lhe oferece pertencimento. Na fala de Niara percebe-se como ela enfatiza a sensação de deslocamento, o sentimento de não pertença, ao relatar que não se encaixava em nenhum grupo e que não se sentia à vontade no ambiente escolar. Nota-se como as organizações escolares reproduzem ações que disseminam diferenças e desigualdades, delimitam espaços, separam sujeitos e estabelecem categorias, classificações e hierarquização (Louro, 2014).

Dessa forma, o poder estabelecido pelas organizações escolares busca a regulação e a disciplina de corpos, impondo regras que definem quem é "normal" e quem é "anômalo". Assim, as múltiplas formas de julgamento sofridos por Niara são exemplos de como estes mecanismos de controle se manifestam nas organizações escolares, tornando-se lugares de vigilância e punição para os sujeitos dissidentes, seja por exclusão social, seja por violência simbólica (Foucault, 2022). O relato da entrevistada ao dizer que evitava andar com as meninas para não ser alvo de comentários ilustra como essas regras marginalizam os sujeitos dissidentes e os encaminham à conformidade, silenciamento, repressão, medo da exclusão e invisibilidade (Butler, 2022a).

A experiência de Niara ao mencionar que era chamada de "menino *gay*", demonstra como a cisheteronorma está presente nas organizações escolares e como estas estabelecem categorizações rígidas a respeito dos sujeitos inseridos nelas, não reconhecendo assim as identidades de gênero que destoam do padrão estabelecido por elas (Butler, 2022a, Fraser, 2022). Ao relatar que era julgada por não ser lida como uma "menina" e, conseqüentemente, não se reconhecer como "menino", reflete uma dificuldade por parte da entrevistada em se enquadrar em uma estrutura que lhe exigia conformidade às normas de gênero, destacando também a violência simbólica presente nesta normatização (Butler, 2022a).

No discurso apresentado por Tayla, nota-se a complexidade das relações sociais nas organizações escolares, onde identidades são constantemente construídas, desafiadas e negociadas (Félix, 2020):

Estudei numa escola muito tranquila. Meu convívio com minha turma de sala era bem tranquilo, eu passava o horário de recreio com as meninas andando na escola, conversando com algumas pessoas. Eu tinha mais afinidade com as meninas, ficava mais perto delas, fazia mais coisas com elas, elas me acolhiam de boa, era bem tranquilo. Mas, mesmo assim, eu sofri violência verbal na escola, o pessoal ficava colocando

aqueles apelidinhos que eles gostavam de ficar colocando nos outros. Eles achavam que era bonito ficar colocando apelido nos outros na tentativa de deixar a gente para baixo, fazer a gente se sentir inferior, mas eu fingia que não escutava, não levava em consideração a opinião deles, tentava ficar longe, não dar motivo. Eu já me sentia como uma menina, mas eu vestia o uniforme normalmente, igual ao de todos porque não queria chamar atenção deles (Tayla).

Seu discurso utiliza repetidamente termos como "tranquilo" e "de boa", sugerindo um esforço para evidenciar uma normalidade ou neutralidade em suas experiências. O uso da palavra "apelidinhos" é uma maneira de minimizar os efeitos da violência verbal, mas paralelamente revela uma tentativa de suavizar a gravidade da situação. Tayla faz uso de expressões como "fingia que não escutava" e "não levava em consideração", insinua uma estratégia de resistência silenciosa e de autoproteção frente à violência verbal sofrida em sua trajetória escolar.

A narrativa de Tayla exprime um processo de socialização em que sua proximidade com as meninas é naturalizada por elas, mas problematizada por outros através dos "apelidinhos" que são expressões de violência de gênero, entendidos como uma forma de policiamento de gênero, ocorrendo uma tentativa de disciplinar ou corrigir identidades que fogem à cisheteronormatividade. A produção de corpos "normais", a reprodução de valores hegemônicos e a negação dos estudantes trans nos espaços escolares permitem que outros se sintam livres para praticarem qualquer tipo de agressão e insulto, o que afeta a formação da identidade de sujeitos transgêneros, fazendo-os se reconhecerem como errados, desviantes e condenando-os a uma morte em vida, exilando-os de si mesmo ((Bento, 2011; Louro, 2014).

Tayla demonstra uma tentativa de sobrevivência no ambiente escolar ao "fingir que não escutava" e "não levava em consideração" os "apelidinhos" dados por outros colegas de escola. No entanto, a violência verbal que ela vivencia é uma reprodução das normas de gênero hegemônicas, que buscam disciplinar comportamentos dissidentes. Muitas vezes, esta atitude de evitar confrontos diretos e se afastar dos agressores faz com que os estudantes passem a interiorizar tais discursos como verdades, e acabam perpetuando que a sexualidade "normal" e natural é a heteronormatividade, ou seja, vislumbram um mundo a partir de lentes heteronormativas. Este discurso eficaz produz nos sujeitos a certeza de que são anormais, que não devem expressar sentimentos ou desejos, lhes retira o pertencimento ao grupo na sensação de que não têm lugar nestes ambientes e lhes causam sérios conflitos identitários (Bento, 2011).

O relato de mais uma entrevistada também exemplifica instrumentos utilizados pelos indivíduos trans para se protegerem do olhar do outro:

O meu período estudantil no Ensino Fundamental, ele foi bem complexo também assim como é a vida de uma pessoa LGBT que não foge muito dessa realidade é... mas ao mesmo tempo, eu posso te falar que era um processo de cuidado, porque eu sempre preferi, escolhi andar em bando para essa questão de proteção e principalmente naquela época, quando eu realmente percebi, me reconheci enquanto o menino homossexual, *gay* afeminado, eu falava 'eu preciso de proteção! Porque eu sozinha, eu posso fazer um barulho, mas eu com as minhas... com os meus... com os meus pares, o barulho ele pode ser maior, sabe?' Então eu pensava muito nisso de querer andar em bando. E aí, eu sempre andei com um grupo de várias amigas, sabe, da escola que eram várias amigas mesmo. E aí eu lembro que realmente a gente sempre escutava essas piadinhas, né? 'Ah! um viadinho... um boiolinha. Ai, que que você tá usando essa roupa apertada! Ai se comporta como homem! Homem não rebola! Homem não anda assim! Senta direito!' Então assim... isso foram falas que eu fui escutando durante muito tempo na minha vida! Falas dos próprios alunos! Então eram assim... era passar no corredor da escola era essa piadinha, era esse deboche, era essa risadinha, era essa fofquinha (Maha).

Ao examinar os fragmentos de fala de Maha, pode-se visualizar a utilização de termos como "proteção", "bando" e "barulho" demonstrando a percepção de vulnerabilidade e a exigência de estratégias coletivas para enfrentar os obstáculos presentes nas organizações escolares. Maha recorre ao vocábulo "bando" para denominar o grupo de amigas com quem andava, o que preconiza uma tentativa de sobrevivência em grupo, oposta à individualidade que, para ela, representaria fragilidade frente aos muitos olhares e às constantes falas carregadas de agressividades de seus colegas.

O trecho "eu sozinha, eu posso fazer um barulho, mas eu com as minhas... com os meus... com os meus pares o barulho ele pode ser maior" revela uma consciência do poder coletivo e uma estratégia de resistência contra a marginalização. A repetição e hesitação na utilização dos pronomes pode apontar uma reflexão sobre a própria identidade e a importância de construção de alianças dentro de um contexto social hostil para elaboração daquela. Na narrativa de Maha percebe-se formulação de sua identidade, ela a elabora, efetua, bloqueia, institucionaliza e legitima sua mudança (Brown, 2022). Apesar da complexa visão que o indivíduo estrutura de si em relação ao mundo físico e social, esta visão é como uma

contribuição essencial de sua pertença a grupos e categorias sociais específicas. No entremeio dessas pertenças, há aquelas que são mais salientes que outras, sendo necessário sua estima subjetiva sobre os quesitos do comportamento do indivíduo pertinentes às relações intergrupais (Tajfel & Turner, 1979).

A experiência escolar relatada por Maha está interligada ao processo de construção e reconhecimento de sua identidade de gênero e sexualidade. O ambiente escolar, descrito como adverso, é também um espaço onde as condutas de gênero são policiadas, como demonstrado pelas "piadinhas" e "deboche" que Maha relata. As exigências para que ela "se comporte como homem" são tentativas de reforçar a cisheteronormatividade, estabelecendo um padrão que exclui comportamentos considerados desviantes. Em sua narrativa, evidenciam-se as reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade marcadas por um "terrorismo" permanente. A violência verbal que Maha sofre, expressa por apelidos como "viadinho" e "boiolinha", é uma medida que tem como intuito disciplinar e subordinar identidades de gênero desconformes às normas hegemônicas. Logo, nota-se um "heteroterrorismo" a cada enunciado que estimula ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. A cada uma destas reiterações a subjetividade daquele que é o objeto destas é minada e, assim, a bicha, o sapatão e o afeminado são instrumentos essenciais para realimentar a heterossexualidade (Bento, 2011).

A estratégia aplicada por Maha de constituir alianças e andar em "bando" pode ser vista como uma maneira de resistência coletiva. Essas microrresistências, embora possam aparentar pequenas atitudes no cotidiano, têm o potencial de desestabilizar as normas sociais dominantes. Ao se unir com outros que compartilham experiências semelhantes, Maha não apenas se protege das múltiplas formas de violência ocorridas nas organizações escolares, mas também, negocia, resiste e subverte as tentativas de imposição de uma identidade subordinada, demonstrando o poder subversivo da solidariedade de seus pares. Dessa maneira, o quanto o sujeito se sente pertencente a um grupo específico influenciará a percepção que tem de si, dos outros e de como cumprirá seu papel social, sendo assim, as identidades e as construções destas não são fenômenos distintos, pois apresentam implicações individuais e sociais, uma vez que o tipo de identidade trabalhada resulta em consequências para tomadas de decisões cotidianas, bem como para a reprodução, acomodação ou resistências às normas organizacionais (Tajfel & Turner, 1979; Brown, 2014).

Já na fala a seguir é possível notar uma dualidade entre pertencimento e exclusão, caracterizando crises de identidade que ocorrem nas organizações escolares e que são marcadas pela cisheteronormatividade:

Na escola, graças a Deus, eu sempre tive muitos amigos, a maioria homens, no meu caso eu sempre acabei me dando melhor com os meninos, com as brincadeiras mesmo de meninos. Eu desenvolvi bastante assim tendo amizade masculina mesmo. Quando eu penso em escola me vem diversão, me vem alegria! Como eu não tinha um entendimento... Acho que no final das contas, a gente sempre sabe que é um pouco diferente, porque igual eu te falei, eu sempre me senti meio deslocado, né, de tudo... porque quando a gente é criança não tem muita maldade. Mas muita gente me chamava de macho fêmea no ensino fundamental. Todo mundo meio que olhava diferente para mim, aí eu fico pensando, eu era inocente, como eu não sabia, né, das questões, eu tentei entrar, me encaixar em alguns padrões, mas no final eu sempre saía porque eu não me sentia representado ali. (Rasul).

A narrativa de Rasul traz vivências em duplicidade sobre seu contexto escolar, por um lado, a expressão “me vem diversão, me vem alegria!” aponta uma percepção positiva associada à organização escolar na qual estava inserido, remetendo com felicidade às amizades e brincadeiras tendo como ênfase e identificação o campo masculino. Em contraponto, sua narrativa ao dizer “sempre me senti meio deslocado”. também demonstra um sentimento de deslocamento e inadequação ampliados por termos pejorativos “macho fêmea” que eram utilizados por seus colegas ao se referirem a ele. Tal expressão carrega consigo a violência simbólica sofrida por aqueles que demonstram consigo comportamentos destoantes da normatividade de gênero. Sua fala, então, ora demonstra uma busca de pertencimento retratada pelo contato mais próximo ao grupo masculino; ora sinaliza a percepção de ser “diferente” ao tentar se enquadrar em padrões preestabelecidos. Esta oscilação, por sua vez, reflete a crise identitária vivenciada por Rasul ao tentar se conformar em padrões impostos pelo contexto educacional e social, mas ao mesmo tempo não conseguir manter tais normativas.

No discurso de Rasul, "a gente sempre sabe que é um pouco diferente" demonstra uma consciência da própria diferença em relação ao que é considerado como “normal” e aponta sua tentativa de reafirmar sua identidade performativamente ao estabelecer “amizades masculinas” e participar de “brincadeiras de meninos” (Butler, 2022a). No entanto, percebe-se que o papel da escola ultrapassa a transmissão de conhecimentos e torna-se também lugar de reforço de identidades de gênero, muitas vezes, de forma coercitiva. Ao tentar se encaixar em padrões que não correspondiam à sua identidade, o narrador ilustra as pressões institucionais aplicadas sobre aqueles tidos como diferentes e como estas dissidências deveriam ser corrigidas ou ocultadas (Louro, 2014).

A experiência de Rasul na escola com a categorização de "macho fêmea" indica como a disciplinarização dos corpos e a imposição de normas sociais são reforçadas por meio da linguagem e das práticas sociais, marginalizando aqueles que não constituem a estrutura da masculinidade hegemônica (Foucault, 2022). E esta linguagem, por muitas vezes, povoa até mesmo os corpos destes sujeitos como pode ser verificado quando o narrador se refere a determinada brincadeira como sendo específica de meninos, trazendo consigo interdiscursos que visam a fabricação do corpo para o mundo público de acordo com o que é feminino e masculino. (Bento, 2011). O fato do entrevistado sentir olhares diferentes para si e ouvir expressões como "macho fêmea" denotam a negação de sua identidade e a exigência de seguir um padrão que não lhe corresponde. A falta de reconhecimento da identidade de Rasul, por parte da organização escolar, é um exemplo das formas de opressão e injustiça social que acometem os sujeitos dissidentes nos contextos sociais (Fraser, 2022).

A fala de Zulai também traz consigo uma dualidade de sentimentos proporcionados pelas organizações escolares:

Sofri *bullying* da infância até a adolescência. Quando eu era pequeno, era um *bullying* sutil, eles implicavam muito comigo, com o meu jeito de ser, porque eu gostava de ficar perto dos outros meninos, coisa de criança... Hoje a gente sabe que não é normal, mas naquela época, eu era muito tímido, eu tinha poucos amigos. Na adolescência, eu sofri mais *bullying* do que o normal. Na adolescência, por muito tempo a escola para mim foi assim sofrido. Na escola, eu ouvi muito aquelas coisas horríveis, né, 'Ah! É menino ou menina? É sapatão, né?', por eu ter o corpo mais feminino, esses eram os xingamentos dados, sabe? 'Sapatão. Maria macho.', xingamentos assim horríveis. Não é uma época que eu goste, mas lá no final eu mudei de escola, eu sentia mais acolhimento nesta nova escola, eu sentia que a escola me dava mais abertura, não que o ensino era diferente, mas assim... os professores eram mais pacientes, me entendiam, conversavam mais comigo. E a D. ela sempre estava me protegendo, ela me enxergava de outro jeito, ela me acolhia. Foram os dois melhores anos de escola que eu tive assim em toda minha vida. Se eu pudesse ter tido apenas esses dois anos teria sido perfeito! Foram dois anos mágicos! Eu fui representante de classe, fundei também na escola o grêmio estudantil. Eu fazia um movimento com uma amiga minha que era sábado na escola, que aí a gente chamava *rapper*, ofertava palestra, a gente também fazia cadeira de debate com os alunos LGBTQs que lá fora não tinham essa ajuda. Assim... é até surreal falar isso agora,

porque eu nunca tinha feito esta análise assim para mim. Mas foram estes dois anos que definiram quem eu sou hoje em dia, sabe? (Zulai).

A narrativa de Zulai apresenta experiências que se contrastam no decorrer de sua vida escolar, a princípio marcada por sofrimento e marginalização, progride para uma história de acolhimento em um novo contexto escolar. A escolha dos termos utilizados pelo narrador como "sofrido", "xingamentos horríveis" e "não é uma época que eu goste", ilustram as consequências de tais vivências acometidas pelas agressões de seus pares. Ao ser questionado por outros sobre sua identidade de gênero "É menino ou menina?", nota-se a presença de uma violência simbólica proveniente de um conjunto de expectativas para aquele corpo que está em construção. O ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados. Quando se diz "menino/menina", não se está descrevendo uma situação, mas está produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas à características físicas (Bento, 2011).

Em contrapartida, o relato de Zulai ao descrever os dois últimos anos em uma nova escola, revela sentimento de alívio e satisfação, proporcionados pelos papéis desempenhados por seus professores que o acolheu e possibilitou-lhe o reconhecimento de sua identidade de gênero. A liderança em atividades escolares expressa este processo de reafirmação identitária promovida por uma organização que demonstra respeito às múltiplas identidades e dá voz aos atores que ali atuam, aumentando seu senso de pertencimento, propiciando ações que construam espaços seguros e acessíveis aos sujeitos, mas que, sobretudo, os conflitos intergrupais sejam cada vez mais reduzidos (Fernandes et al., 2023).

Na infância e na adolescência, Zulai experienciou a tentativa de disciplinamento de sua identidade através de violências que buscavam corrigir o "desvio" de sua expressão de gênero. Tais xingamentos apontados, como "sapatão" e "Maria macho", nada mais eram que mecanismos de controle social, destinados a reafirmar cisheteronormatividade presente nas organizações escolares. A mudança de ambiente escolar reflete uma ruptura com essa dinâmica de opressão. O acolhimento propiciado pelos professores, somado à possibilidade de se engajar em atividades sociais, permitiram a Zulai desenvolver resistência às estruturas de poder que antes lhe dominavam e, sobretudo, afirmação de sua identidade (Foucault, 2022).

A experiência do entrevistado, em que primeiro teve sua identidade negada e marginalizada para depois tê-la reforçada e valorizada, demonstra como a identidade é elaborada junto ao outro, em um processo constante de negociação. Dessa forma, é nessa dualidade entre a identidade tomada para si e aquela formulada pelo outro que se desenvolvem

todas as estratégias identitárias (Dubar, 2005). Logo, é nessa revalorização de identidade que o desrespeito a estes sujeitos dissidentes deve ser corrigido (Fraer, 2022a).

O relato de Taj, assim como de Zulai, também evidencia contextos educacionais que podem ser transformadores na vida dos sujeitos que por lá convivem:

Nossa! É confusão! É confusão, né? São muitas emoções, muitas energias, né? São metodologias que vão para sempre se elaborar de novo, porque o tempo dentro da escola, ele é lento demais para o tempo das pessoas, né? Acho que qualquer vivência escolar vai ser sempre muito particular e atravessada por sensações que vão além do que esse ambiente já proporciona, os contextos das pessoas proporcionam. Eu estudei num contexto muito focado em hierarquia e disciplina. Então todo esse rigor era algo que eu odiava, que eu odiava, a minha própria existência já era rebeldia frente ao que colocavam como certo e errado. Então tinha esse conflito com esse ambiente, esse rigor, que para mim era uma coisa “paia”, que não era confortável, não era saudável, não era boa, não era respeitosa, mas que eu só fui começando a elaborar isso depois... Só depois que eu fui entendendo os comandos que eram dados, a postura que era exigida, só depois eu percebi por que os olhares para mim eram diferentes. Mas quando eu lembro da escola é esse grande paradoxo para mim assim... de espaços muito colonizadores e agressivos, mas que dependendo de quem se encontra, dependendo do professor que se encontra, sua vida muda cabulosamente, velho! Às vezes até dentro desse contexto, né? Porque minha professora M. E. foi a grande transformadora do meu caminho, porque eu olhava para ela com os mesmos olhos que ela me olhava, ela era diferente, me fazia sentir bem diante de tudo. Então ela mudou o contexto do que que eu poderia ser! Então é isso, escola é um lugar fértil, né? A escola é fértil, ela é uma terra que muita coisa incrível pode brotar. Mas dependendo do que que você joga, né? Oxe! Dá dó, é triste! (Taj).

A fala de Taj é marcada por repetição de termos como "confusão" e "emoções" em uma busca de especificar uma experiência que lhe causou conflitos, inadequação e desconforto frente ao ambiente escolar. A elaboração de sua narrativa destaca a percepção da escola como um espaço ambíguo que paralelamente se apresentava como um contexto “colonizador e agressivo” quanto como um "lugar fértil". Essa dicotomia reflete a ideia de um espaço que ao mesmo tempo que oprime, oferta oportunidades de transformação. A referência à professora M. E., narrada como uma "grande transformadora" do caminho do entrevistado, reforça a

concepção de que as relações interpessoais podem desempenhar um papel crucial na ressignificação de experiências escolares.

É possível constatar interdiscursos em sua crítica ao "contexto educacional muito focado em hierarquia e disciplina" e a fala de que sua "existência já era rebeldia", denotando como sua identidade se opunha às relações de poder e controle de corpos presente nas normas sociais e educacionais impostas (Foucault, 2022). Ao relatar que os "olhares para mim eram diferentes", Taj demonstra uma consciência da inconformidade com as normas de gênero estabelecidas pela escola entre o que era certo e errado, e de como só mais tarde compreendeu que ali havia estruturas que direcionavam comandos, posturas e jeito de ser daqueles que estavam inseridos nela, perpetuando discursos que excluem e marginalizam os sujeitos dissidentes (Louro, 2014).

Descrevendo a organização escolar como um espaço onde "muita coisa incrível pode brotar", mas também como um local onde "dá dó, é triste", Taj demonstra que ali também é um lugar de transformação, em que o reconhecimento da identidade do outro pode oportunizar um espaço de transformação. A representação da professora M. E. é importante, pois apresenta a possibilidade de subversão das normas opressivas e a criação de um ambiente acolhedor em que o outro pode ser visto não por olhares e julgamentos diferenciados, mas como um espaço para se afirmar e persistir nas elaborações de identidade.

As questões dissidentes que muitas vezes atravessam o olhar do outro que define o que é certo ou errado para o gênero e sexualidade, serão assuntos abordados a seguir.

4.4 Um olhar para o gênero e para a sexualidade

A sexualidade marca presença em todas as fases da vida humana e não se associa, apenas, ao sexo, aos aparelhos genitais ou ao ato sexual. Ela abrange, para além disso, um dispositivo histórico (Foucault, 2022) e se entrelaça a temas como a identidade, o gênero, a orientação afetivo-sexual na qual indivíduos se identificam por meio de reflexões, desejos, valores, atitudes e interações sociais (Silva et al., 2019; Franco-Assis et al., 2021). Por sua vez, os gêneros são instáveis, não são fixos ou definitivos, mas estão em permanente construção, desenvolvimento e transformação. Assim sendo, não se restringe à binaridade de gênero, entre homens e mulheres, mas leva em consideração as diversas formas de vivências e reconhecimentos de identificação (Butler, 2022a).

As falas que seguem demonstram a percepção de Tayla e Diara acerca do que é gênero:

Gênero é o que eu sou, mas não é assim que a sociedade pensa. A sociedade ainda não aceita a gente porque acha que somos diferentes. Eles acham que estão numa posição mais alta e que podem determinar quem somos. Mas nós somos muitos. Somos muitos. E assim como nós, os gêneros são muitos, não são apenas o que eles querem. Gênero é o que eu sou, o que eu demonstro, como eu me mostro para as pessoas (Tayla).

Gênero não tem a ver com o direcionamento do outro. Gênero é quem eu sou. E quem eu sou hoje? Eu sou eu! Sou muitas coisas! Sou a Diara! Eu sou esse gênero, eu sou travesti! Eu sou esse corpo, eu sou essa pele, eu sou esse cabelo, sou essa boca. Então eu sou muitas coisas! O gênero ele é um constitutivo de quem a gente é. Então é uma coisa que é muito poderosa, mas eu sinto que ele precisa ser explorado de uma forma muito cuidadosa, porque o gênero passa por este caminho da construção social. Mas eu já construí, reconstruí e desconstruí tanta coisa no meu gênero (Diara).

Tanto a narrativa de Tayla quanto a de Diara demonstram o nível de consciência a respeito do que é gênero. Ambas, o definem utilizando a expressão “gênero é o que eu sou”, demonstrando uma visão intencional de sua identidade. A afirmação de Tayla, "Gênero é o que eu sou, mas não é assim que a sociedade pensa," exibe um conflito com o pensamento hegemônico de que o gênero é um dado biológico imutável. A repetição do pronome "eu" por diversas vezes ao longo de seu enunciado revela a centralidade do sujeito na definição de seu próprio gênero. Ao utilizar frases curtas e afirmativas, Diara ressalta a multiplicidade de sua identidade bem como a percepção de que o gênero é constituído por diversas camadas e manifestações corporais. Pode-se compreender o gênero como parte da identidade do sujeito e essa identidade é mutável, múltipla, e podendo até mesmo ser contraditória. Ao afirmar que o gênero compõe a identidade do sujeito, busca-se inferir, portanto, a algo que ultrapassa o simples desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (Louro, 2014).

Ainda mais, ao referenciar partes de seu corpo para definir gênero "sou essa pele, sou esse cabelo" e “eu sou muitas coisas”, Diara aponta que o gênero é vivido e sentido através do corpo, abrangendo assim o campo da performatividade, sendo uma maneira de estruturar culturalmente um corpo, que é aberto a um refazer contínuo, demarcado também em sua fala “eu já construí, reconstruí e desconstruí tanta coisa no meu gênero”. Desse modo, não registra uma mesmidade, mas depende da repetição que constitui uma das dimensões de sua performatividade (Butler, 2022a).

Os interdiscursos presentes nas falas de Tayla e Diara se conectam às narrativas hegemônicas e, simultaneamente, se afastam delas ao se posicionarem a favor de quem são. A fala de Tayla, "A sociedade ainda não aceita a gente porque acha que somos diferentes," demonstra uma reflexão quanto ao discurso heteronormativo, que perpetua a exclusão e marginalização das identidades trans, que nomeia como diferentes aqueles que não compactuam com seu modelo discursivo, sendo assim, não acatar esta ordem social ocasiona a perda de sua própria identidade (Butler, 2022). É possível afirmar que as narrativas de Tayla e Diara também se afastam dos discursos hegemônicos, pois elas ilustram a atuação de seu poder, mas, ao mesmo tempo, contestam tal hegemonia, resistindo à normalização cisgênera e reivindicam novos espaços de subjetividade (Foucault, 2022).

O enunciado de Tayla, "Eles acham que estão numa posição mais alta e que podem determinar quem somos," exhibe uma crítica aos dispositivos de poder que coexistindo formam sujeitos e determinam sua existência (Foucault, 2022; Louro, 2022). Ao acrescentar "Mas nós somos muitos. Somos muitos. E assim como nós, os gêneros são muitos, não são apenas o que eles querem.", assinala como a experiência do sujeito no mundo está vinculada a como seu corpo é entendido no meio social, cultural e histórico em que está inserido (Rampazo et al., 2022).

Portanto, o modo como o corpo é experienciado sofre influência das expectativas, da cultura e das normas sociais que cercam o sujeito, sobretudo, daquilo que a sociedade considera como normal (Dale, 2000). As narrativas de Tayla e Diara são, portanto, práticas discursivas que não apenas resistem a essa hegemonia de um controle simbólico do pensável e impensável, como também oferecem resistências às regulações sociais de gênero e sexualidade (Fairclough, 2003).

As narrativas a seguir, enunciadas por Akin, Zulai e Niara, revelam e contrapõem as estruturas de poder produzidas e veiculadas na sociedade:

Eu acho que gênero é uma construção social. Não acho que gênero existe. O que a gente tem é parte do corpo. Assim como eu tenho nariz, orelha, boca, língua, dente, eu tenho um genital. Toda ideia que a gente constrói em cima disso é cultural, a gente acha que esta divisão é supernatural, porque é cultural, as pessoas não questionam isso, porque quando algo é cultural, as pessoas elas não raciocinam. Mas a questão é que as coisas, quando elas são muito naturalizadas, muito enraizadas, as pessoas elas não dão atenção, as pessoas não questionam. Eu acho que é muito para esse caminho, porque se você

parar pra raciocinar um pouco, não faz sentido você dizer que uma parte do corpo de alguém vai definir quem ela é (Akin).

Gênero é como a gente se vê, vai muito além do jeito que a gente nasceu. Será que o corpo, necessariamente, precisa ter um gênero? Se a gente não definisse as pessoas pela genitália, seria muito mais fácil de se conviver. A gente pararia de dizer que o homem ganha mais porque ele é homem, mulher ganha menos porque ela engravida. eu acho que gênero vem mais para a sociedade querer dizer o que uma mulher vale, o que um homem vale, do que para quem eu sou. Gênero é mais uma caixa que a sociedade nos armou (Zulai).

Eu acho que não tem um jeito específico de ser. A mulher tem que agir daquele jeito, o homem daquele jeito, eu acho que não tem que ser assim, eu acho que a pessoa tem que ser ela mesma e ponto. A sociedade impõe às pessoas sobre o que elas devem ser. É tão marcado o papel de cada um. Hoje se você não comporta do que jeito que ela quer, você não é visto, não é respeitado. Se você não é de um jeito, você não é considerada como mulher (Niara).

Os enunciados de Akin, Zulai e Niara enfatizam a fluidez e a construção social do gênero. A escolha de termos como "construção social", "não acho que gênero existe", "será que o corpo, necessariamente, precisa ter um gênero?" e "gênero é mais uma caixa que a sociedade nos armou.", evidenciam que gênero está vinculado às construções sociais e não às características naturais do ser humano (Nunes, 2021). Pressupor que gênero sempre e, exclusivamente, significa as matrizes "masculino" e "feminino" é desprezar o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as transposições de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (Butler, 2022a). Mais ainda, gênero é um componente constitutivo de relações sociais que se estruturam nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma elementar de dar significações às relações de poder. Logo, representa figura simbólica do estereótipo do que vem a ser a feminilidade e a masculinidade, impendido e rejeitando, portanto, a multiplicidade de representações que vão além do que é ser homem e mulher (Foucaul, 2022).

A repetição de expressões "gênero é como a gente se vê" e "a pessoa tem que ser ela mesma e ponto", ressaltam o pensamento de que o gênero é uma questão de autoidentificação, e não uma norma social. Nessa perspectiva, é uma construção subjetiva da identidade pelos

sujeitos. Sendo assim, mais uma vez os narradores resistem ao pensar binário, que tem como tendência visualizar e compreender as coisas em termos opostos, o que gera gatilho para fontes de confusão, discriminação e limitações significativas de quem pode ser ou do que espera que seja o indivíduo (Félix et al., 2023). Ao dizer que “gênero vem mais para a sociedade querer dizer o que uma mulher vale, o que um homem vale, do que para quem eu sou”, Zulai estabelece interdiscurso e reivindica um olhar atento para que as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenciações biológicas (se é mesmo que estas podem ser compreendidas à parte de sua construção social), mas sim nas elaborações sociais, no processo histórico, nas condições de acesso da sociedade, nas múltiplas formas de representações sociais (Louro, 2014).

O discurso de Akin, ao afirmar que "toda ideia que a gente constrói em cima disso (gênero) é cultural," , acrescentado aos termos “não questionam”, “não raciocinam” e “não dão atenção”, aponta como os mecanismos de poder são eficazes, uma vez que determinam as diferentes maneiras de estabelecer o discurso, como são distribuídos aqueles que podem ou não dizer, que tipo de discurso pode ser propagado ou que forma de discricção é exigida (Foucault, 2022). Portanto, a identidade do sujeito é contestada, negada, reprimida ou ignorada pela regulamentação e normalização instauradas pelos discursos hegemônicos (Louro, 2014; Butler, 2022)

O discurso de Niara e Akin contrariam às imposições sociais ao dizerem, respectivamente, "não tem que ser assim" e “não faz sentido você dizer que uma parte do corpo de alguém vai definir quem ela é”, apresentam uma contestação à cisheteronorma binária que segrega homens e mulheres, organiza e controla a vida social, equacionam o sexo à função normatividade e sancionam a homossexualidade como um modo compulsório de ser, mas que, sobretudo, gera processos de marginalização e exclusão daqueles que destoam dos padrões socialmente legitimados e aceitados (Rubin, 1984; Nunes & Pereira, 2022). Ao ressaltar que “se você não comporta do que jeito que ela quer, você não é visto, não é respeitado. Se você não é de um jeito, você não é considerada como mulher”, Niara elucida o ideal normativo baseado na homossexualidade que nomeia como diferentes aqueles que não compactuam com seu modelo discursivo e que lhes acarreta perda de sua própria identidade (Butler, 2022).

Mais uma vez, as narrativas de Ekon, Maha e Taj vêm explicar que gênero é um conjunto de símbolos e significados construídos a partir de representações de papéis desempenhados por homens e mulheres a partir de discursos hegemônicos:

Pode acabar o gênero e a gente ser só seres humanos? É porque é muito complicado isso, você nasce e já tem a cor do quarto, já tem a profissão, já tem um papel social, mas

isso está falido, já deu errado! Eu acredito que essa divisão binária estabelecida para a gente é mais uma questão colonizadora. Isso é uma questão de poder, de colonização, de quem está pensando como que a sociedade deve funcionar (Ekon).

A sociedade empurra para a gente que existem só mulheres e homens e acabou, que a mulher está ali para a beira do fogão e para o homem ser provedor. Mas quando a gente fala em questão de gênero, a gente precisa pensar numa outra questão, existem as pessoas não binárias, os gêneros fluidos, pessoas que estão transitando nesses lugares de não se encaixarem na descrição do que é ser homem ou do que é ser mulher. A sociedade precisa entender que, independentemente de gênero, ela está lidando com pessoas e essas pessoas elas estão aí, elas existem, elas estão nesse lugar (Maha).

Gênero é uma palavra que ela não diz só de performatividade e identidade, eu entendo que ela é uma criação de poder. Eu falo que as pessoas cisgênero, são pessoas que se identificam com o gênero ao que foram designados, mas que quem vai determinar o que isso significa são só essas pessoas, pois não tem limite para o que seja uma mulher. Então o que define mulher? Não tenho a mínima ideia! Então, gênero é um caminho de imaginários, mas o povo não imagina que já tem mais de 60 identidades de gênero mais ou menos! Com uma bandeira, com um movimento, com as pessoas elaborando, com as pessoas vivendo isso, para além só do que a pessoa acredita que há. E mesmo com a sociedade não aceitando que existam todas estas variações de gênero, a pessoa está vivendo 24 horas esse mundo, porque ela é isso (Taj).

As narrativas de Ekon, Maha e Taj ao utilizarem termos como “divisão binária”, “colonizadora” e “criação de poder” visualizam que é por meio das relações de poder, os gêneros se constituem, seus lugares são instituídos e seus corpos formados (Louro, 2014), a fim de que, por meio de regras de condutas, práticas de governo e autogoverno sejam garantidas as diferenças e desigualdades sejam instituídas (Foucault, 2022). Em seus discursos, “você nasce e já tem a cor do quarto, já tem a profissão, já tem um papel social” e “a mulher está ali para a beira do fogão e para o homem ser provedor”, Ekon e Maha demonstram um nível de consciência crítica em referência às normas e regras impostas pela sociedade. O gênero é, portanto, uma norma regulatória, que, geralmente, permanece implícita, difícil de ler, discernível de forma mais clara e dramática nos efeitos que produzem. As normas se constituem de atos repetidos incessantemente ao ponto de se ter sua naturalização (Butler, 2022, a)

Ao fazerem uso de expressões como “acabar o gênero e a gente ser só seres humanos” “gênero é um caminho de imaginários”, “pessoas que estão transitando” e “não tem limite para o que seja uma mulher”, os falantes compartilham uma visão de que o gênero é uma construção social imposta sugerindo que atua como forma de dominação, mas também enfatizam a fluidez nas construções identitárias dos sujeitos apesar das imposições estabelecidas pela sociedade. Ainda persiste um questionamento nas falas destes entrevistados acerca dos limites que a sociedade define do que vem a ser gênero, sugerindo que o gênero pode ser continuamente reimaginado e reconstruído, em oposição às normas reguladoras. Assim, o gênero não é redutível à insistência normativa binária (Butler, 2022a), os discursos e representações dessas relações estão em constante mudança, as identidades de gênero estão continuamente se transformando (Louro, 2014).

As narrativas de Ekon, Maha e Taj buscam desafiar a hegemonia cisheteronormativa ao dizerem que “essas pessoas elas estão aí, elas existem, elas estão nesse lugar” e “a pessoa está vivendo 24 horas esse mundo, porque ela é isso”, suas falas demonstram a invisibilidade sofrida pelos sujeitos transgêneros, oriunda de um mecanismo de poder frequentemente utilizado para legitimar alguns corpos e a outros não (Louro, 2014; Bento, 2008). Para além disso, é possível visualizar a luta por reconhecimento positivo que visa chamar atenção e validação a um grupo de pessoas que existem, vivenciam e experimentam a fluidez e performatividade de seu gênero, afirmando assim seu valor (Fraser, 2022). Sendo assim, o interdiscurso presente entre os falantes é estabelecido em seus questionamentos às normas binárias de gênero e à concepção de que este é uma construção imposta.

As falas de Maha e Taj refletem uma crítica à hegemonia cisheteronormativa, que invisibiliza identidades não conformes. Ao dizer que "a sociedade empurra para a gente que existem só mulheres e homens", Maha apresenta como a cisheteronormatividade utiliza de um regime de verdade para definir o que é possível ou aceitável em termos de identidade de gênero. (Bento, 2008; Foucault, 2022). Há um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, em que homens e mulheres representam polos opostos se relacionando dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão, que gera a negação de todos os sujeitos sociais que não se enquadram nesta perspectiva. Desconstruir tal polaridade significa problematizar tanto a oposição quanto a ideia de que existem apenas estas duas representações (Louro, 2014).

Em relação às sexualidades, apesar de caminhar junto ao gênero, não detêm o mesmo significado. A sexualidade é, para além de uma preocupação individual, uma questão crítica e política, uma vez que, assim como o gênero, também faz parte de um constructo social, que envolve dimensões sociais e políticas. A sexualidade é 'aprendida', ou melhor, é construída, ao

longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. E, por ser construída de modo muito particular, para cada sujeito, envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (Louro, 2014).

Apesar de ser elemento constitutivo da subjetividade individual e social do indivíduo, a sexualidade humana está envolvida por preconceitos e tabus, (Nunes, 2021):

A sexualidade é um grande tabu para a sociedade. Mas não deveria ser assim, as pessoas deviam ter a mente mais aberta e entender que cada um tem o direito de viver e ser do jeito que é. A gente deveria estar preocupado com a felicidade e não com a sexualidade dos outros, porque a sexualidade é justamente isto, é minha relação comigo e com o outro. Então, nada mais justo que seja do meu domínio (Janna).

Sexualidade é algo simples e particular, mas as pessoas complicam querendo dizer o que é certo e errado, o que deve ou não ser feito, não pensando apenas nelas, mas querendo fazer que as outras pessoas sejam como elas são. Sexualidade é uma coisa íntima, é o que penso e sinto sobre mim, sobre com quem quero ficar. Sexualidade é meu sentimento. Já a sociedade tem um olhar muito agressivo, ainda é muito difícil para eles aceitarem quem a gente é, o que a gente sente, o que a gente pensa, porque querem mandar sempre em tudo sobre a gente (Tayla).

Sexualidade para mim é afeto. Afeto no sentido de como eu me relaciono com o outro e como o outro se permite relacionar comigo. Mas a sociedade empurra muitas regras para a gente de como isto deve acontecer. Que as pessoas têm que se relacionar com o gênero oposto ao seu. Mas não, as pessoas têm o direito de se relacionar com quem elas quiserem, da forma como quiserem e do jeito como se sentirem (Maha).

A sexualidade é o que eu sinto. E o que eu sinto sou eu. Então a sexualidade é como eu lido comigo, com o meu corpo, como eu me apresento ao outro e como eu me relaciono com as pessoas. Sexualidade não é algo a ser seguido ou imposto (Rasul).

A sexualidade para mim está no campo da pluralidade, porque ela é o caminho de encontro consigo mesmo, do momento que você consegue se perceber e perceber como isso atravessa a sua experiência no mundo. Sexualidade é o que eu quero, o que eu não quero, o que eu desejo, o que eu não desejo. É muito sobre ser e estar. A sexualidade é

muito do campo do eu, do desejo, do que eu quero, do que me afeta, do que me dá tesão e o que me dá gana (Shany).

As narrativas de Janna ao enunciar que “a sexualidade é um grande tabu para a sociedade” e de Tayla ao dizer que a “sexualidade é algo simples e particular, mas as pessoas complicam”, demonstram como a sociedade elabora mecanismos que impõem silêncio ou uma depuração rigorosa do que se pode discursar a respeito da sexualidade. Dessa maneira, a sociedade cria regras que filtram as palavras e estabelece onde, quando e como pode se falar sobre tal temática (Foucault, 2022).

O enunciado de Tayla, ao mencionar “a sociedade tem um olhar muito agressivo, ainda é muito difícil para eles aceitarem quem a gente é, o que a gente sente, o que a gente pensa, porque querem mandar sempre em tudo sobre a gente”, a afirmação de Rasul de que “Sexualidade não é algo a ser seguido ou imposto” e a narrativa de Maha “a sociedade empurra muitas regras para a gente de como isto deve acontecer”, ilustram a relação entre poder e controle sobre os corpos dispendidos pela sociedade, ao qual se dispõem inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas que, sutilmente, são hierarquizados e articulados a fim de controlar os sujeitos. A partir de seus relatos, o que se visualiza é uma repressão direta do poder instituído às identidades sexuais diversas, delimitando o que é permitido ou aceitável (Foucault, 2022).

As falas de Janna, Tayla, Maha, Rasul, Shany “Sexualidade é minha relação comigo e com o outro”, “Sexualidade é meu sentimento”, “sexualidade é como eu me relaciono com o outro e como o outro se permite relacionar comigo”, “a sexualidade é como eu lido comigo, com o meu corpo, como eu me apresento ao outro e como eu me relaciono com as pessoas” e “sexualidade é o caminho de encontro consigo mesmo”, indicam um movimento de resistência às normatividades sociais que impõem definições rígidas sobre o que a sexualidade deve ser.

Além disso, nas falas das enunciantes, o uso reiterado da oposição entre “sociedade” e “eu” reforça a polarização entre o individual e o coletivo no debate sobre sexualidade, no entanto, é preciso compreender que não há um abismo entre o que é individual e coletivo ao se tratar de sexualidade, uma vez que estes dois âmbitos não existem isoladamente. Assim, os sujeitos se alternam ora em consonância com as regras da sociedade, ora as desafia, mas sempre estão localizados neste ponto que estabelece rígida demarcação que os separa (Smith & Santos, 2017).

Ao falar que é muito difícil para a sociedade aceitar a multiplicidade da sexualidade e que “empurra” regras de como a sexualidade deve se manifestar, Tayla e Marra ressaltam como

a engenharia social modula os sujeitos para que logo ao nascer já sejam apresentados a uma única possibilidade de construir sentidos identitários para suas sexualidades. Consequentemente, os sujeitos passam a interiorizar essas verdades como se fossem algo que está em si desde sempre e neles é inculcado que a heterossexualidade é a única possibilidade humana de viver a sexualidade (Bento, 2011).

As falas dos entrevistados estabelecem uma relação dialógica que reflete um esforço para reconfigurar a sexualidade como uma questão de autonomia pessoal em contraposição às noções de controle e julgamento social sobre a sexualidade que, sendo uma construção social, se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Tais discursos regulamentam, normalizam, instauram saberes e produzem “verdades” a partir de uma prática hegemônica que naturaliza a cisheteronormatividade e marginaliza outras formas de expressão sexual (Louro, 2014).

Eu não sei bem o que dizer porque eu acho muito complicado. É tudo uma invenção da sociedade para rotular tudo. Eles querem rotular o nosso corpo, mas ainda não é o bastante, também querem rotular o que a gente sente, como a gente se entende e como a gente se relaciona com o outro. Não precisa ser assim, as pessoas podiam ser apenas o que são e sentem, mas a sociedade quer rotular tudo (Niara).

A questão de sexualidade é mais ampla. Ela também é uma questão de uma construção, só que ela é uma construção que vai por um caminho diferente, porque está diretamente ligada à construção de gênero. Ela não é uma escolha, mas é um reflexo desse lugar, dessa construção, é uma imposição da sociedade. Não é algo inato. Quando a gente é construído em determinado espaço, a gente nasce, a gente cresce de acordo com isso. E isso vai orientar inconscientemente a sua personalidade, do que você gosta, do que você quer, o caminho que você vai seguir (Akin).

A sexualidade é uma forma de posicionamento no mundo. Eu sinto que a sexualidade ela também tem um caráter de identidade muito forte, porque ela vem do desejo, do objeto que eu que eu me relaciono. Então eu sinto que a sexualidade é sempre muito flutuante. Eu fico muito com a sensação que ninguém é e todo mundo está alguma coisa sexualmente falando. É um assunto que tem as suas complexidades, mas que também tem uma certa simplicidade e essa complexidade está relacionada às construções sociais,

está muito enraizada nestas construções, e, por isso, em torno dela existem tantos preconceitos que são constitutivos da nossa sociedade (Diara).

A gente foi muito moldado, foi muito encaminhado, foi muito direcionado para determinados caminhos da cisheteronorma. Eu acho que não tem como a gente saber do que que a gente gosta nesse mundo, porque não tem muita brecha para descobrir, mas a sociedade não dá essa liberdade. Até a gente descobrir do que a gente gosta ou sente, o tempo já correu muito na vida! A questão da sexualidade está muita atrelada com outras coisas também, como raça, classe, religião. Porque se a gente parar para se perguntar, por que que a gente traça perfis de pessoas, qual é o nosso tipo, a partir de qual referencial que a gente acordou e falou ‘Ai, meu tipo é esse desde que eu nasci!’, a gente vai entender que este não foi um processo espontâneo, pois o tempo todo a gente está sendo bombardeado com modelos do que é bom, do que é bonito, do que é interessante, inteligente, bom para o meu círculo social, bom para o meu emprego, bom para constituir família. Mas a gente custa uma vida para se achar bonito, para achar outros como a gente bonitos. Então, muito da sexualidade que a gente vive pode passar pelo campo da ficção, porque a gente é encaminhado a criar um modelo. Mas quando a gente vai se descobrindo e vai analisando estas estruturas que tentam nos moldar, a gente descobre que a sexualidade não é o que nos falaram. Sexualidade é investigação. Investigação que passa pelo nosso corpo, pelo sentir, pelo jeito que a gente se relaciona com os outros (Taj).

A escolha de expressões como "invenção da sociedade" pronunciada por Niara, "construção de gênero" dito por Akin e "cisheteronorma" relatado por Taj, demonstra como os falantes reconhecem as estruturas sociais que impõem regras meticulosas sobre o exame de si mesmo assim como do outro. A utilização do termo "imposição" por Akin, as frases “A gente foi muito moldado, foi muito encaminhado, foi muito direcionado para determinados caminhos da cisheteronorma” e “não foi um processo espontâneo, pois o tempo todo a gente está sendo bombardeado com modelos” ditas por Taj, reforçam a ideia de que a sexualidade é produzida por uma série de mecanismos que funcionam em diferentes esferas da vida sociais, não se caracterizando como escolhas livres, mas são sujeitas às orientações determinadas por contextos sociais e históricos (Foucault, 2022).

A noção de "rótulos" utilizada por Niara e os dizeres de Taj que “a sociedade não dá essa liberdade” uma vez que “a gente traça perfis de pessoas, qual é o nosso tipo” evidenciam

uma crítica às categorias estanques que limitam a pluralidade de experiências individuais e que buscam a vigilância e controle dos corpos (Foucault, 2022). A elaboração de perfis a que a sexualidade deve se basear, representa assim a recusa pela diversidade, mas, sobretudo, a exclusão daqueles que não se conformam a cisheteronormatividade.

Ao falar que “sexualidade é investigação. Investigação que passa pelo nosso corpo, pelo sentir, pelo jeito que a gente se relaciona com os outros” e “ninguém é e todo mundo está alguma coisa sexualmente falando”, Taj e Diara contestam as convicções daqueles que acreditam que a sexualidade é algo definido e acabado. Mas trazem que a sexualidade é algo adquirido por meio da observação e da interação com seus corpos e o meio social, em um movimento dialético de percepção de si e interação com os outros. Pode-se dizer, assim, que esta dimensão da vida não está nem dentro nem fora dos seres humanos. Está no meio, na relação (Smith & Santos, 2017).

A narrativa de Taj, ao mencionar que "muito da sexualidade que a gente vive pode passar pelo campo da ficção", aponta uma crítica em como o indivíduo é autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com os demais sujeitos. Nesta ótica, muito do que si é, se faz, se esconde ou se oculta perpassa pelas questões normativas, uma vez que a instância da dominação não se encontra do lado do que fala, mas do lado de quem escuta e cala, não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora.

O discurso apresentando por Akin é intertextual, ao reproduzir influências de diferentes ordens do discurso, ao mencionar que “a sexualidade está diretamente ligada à construção de gênero. Quando a gente é construído em determinado espaço, a gente nasce, a gente cresce de acordo com isso”, demonstra como o reconhecimento da sexualidade é realizada a partir do lugar social que se ocupa. Assim, as sociedades realizam esses processos e estruturam os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma e aqueles que serão marginalizados (Louro, 2014). O que se percebe em sua narrativa é a tensão entre ordens discursivas que buscam naturalizar ou desnaturalizar o gênero e a sexualidade e discursos dissidentes que questionam a binariedade de gênero e as normatividades sexuais.

A produção de realidades originadas dos discursos hegemônicos é visualizada na fala de Akin ao descrever como a sexualidade "não é uma escolha, mas um reflexo desse lugar, dessa construção". Alinhado a esta fala, o discurso de Taj ao apresentar a metáfora “A gente foi muito moldado para determinados caminhos da cisheteronorma”, expressa o papel da hegemonia na construção das subjetividades, formulando aquilo que é aceitável e desejável (Foucault, 2022). Além disso, a intersecção entre sexualidade e outras categorias, como raça e classe, abordada por Taj, chama a atenção para estas mesmas estruturas que exercem múltiplas

formas de opressão, privilegiando, historicamente, o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Sendo assim, essa é a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (Louro, 2014).

Ao analisar questões referentes ao gênero e sexualidade, nota-se como uma gama de impedimentos é detectada ao se tratar de sujeitos dissidentes como a impossibilidade de manifestar a subjetividade; as agressões verbais, físicas e sexuais; a dificuldade em ter sua identidade respeitada, reconhecida e validada. Assim, discorre-se a seguir sobre estas dificuldades vivenciadas nas organizações escolares.

4.5 Um olhar para as violências nas organizações escolares

Sendo a socialização um processo interativo e multidirecional, reconhecida como apoio entre o que o indivíduo deseja, os valores que absorve nos diferentes espaços que compartilha, como também a reinterpretação do mundo em que está inserido a partir de personagens outros, percebe-se que o indivíduo, constantemente, negocia sua identidade. A construção de identidade nas organizações escolares deve ser baseada naquilo que não aprisiona e nem segrega os indivíduos de seus universos sociais e simbólicos a fim de que seu senso de *self*, ao ser afetado, possa ser protegido e/ou reestruturado em um processo de tentativa e erro (Cortez et al., 2019; Félix et al., 2023). Diante desta lógica, pertencente a uma escola que, como um espaço social historicamente construído, traz intrinsecamente imposições da sociedade que a estabelece (Lima, 2020) e no lugar de promover a cultura do reconhecimento de pluralidades e acolhimento, diferencia, distingue e promove a desigualdade (Louro, 2014), muitos dos sujeitos trans enfrentam resistência e descrença dos outros quando se expressam, têm seus processos de identidades contestados, negados, reprimidos ou ignorados por outros (Félix et al., 2023) por meio de discursos que regulam, normalizam ou silenciam saberes e verdades (Butler, 2022).

Eu sofri durante toda a minha escolar, mas só abandonei a escola no ensino médio e só concluí depois porque fiz aquela prova para poder conseguir diploma. Mas comecei matando aula num parque porque eu não estava mais conseguindo estar na escola. Eu não via mais sentido em estar ali, eu me sentia inferior. Tudo que eu falava era colocado como mentira, tudo não passava de invenção minha. Eles começaram a me colocar nestes lugares, que meu comportamento era do demônio. Então, a escola começou a proibir os alunos de falarem comigo falando que eu era lésbica, não foi uma proibição

direta, era velada, sempre que alguém se aproximava de mim, aparecia um funcionário e falava para a criança fazer outra coisa. Eles me colocavam neste lugar baseado no jeito que eu agia, porque diziam que eu era feminino demais para ser homem e masculino demais para ser mulher. Mas eu nunca me identifiquei assim, esse termo nunca fez sentido para mim. Teve até uma professora que um dia pediu para que eu saísse da sala, ela tentou intervir nesta situação. Ela quis questionar por que a turma não brincava comigo, por que ninguém interagiu comigo, por que eu estava sendo tão excluído, por que ninguém nunca estava perto de mim. E ela pediu para que a turma tentasse me acolher. Eu achei legal, embora ela não tenha feito uma intervenção que pudesse mudar esse lugar, porque isto não era suficiente. Mas essa foi a única que, pelo menos, fez isso. Depois disso, as meninas começaram a tentar interagir comigo, me ensinando a ser uma menina. Elas começaram a dizer como eu devia me sentar, como eu devia falar, como eu devia cruzar a minha perna. As meninas começaram a me dar aula de feminilidade. E assim, como eu trouxe, a minha infância inteira, eu nunca tive nenhum amigo, então, eu não questionava nada que elas falavam. Eu só fazia porque eu queria ter um amigo. Mas isto não durou muito, elas logo inventaram um motivo para que eu não ficasse mais do lado delas, disse que eu tinha outras intenções. Então minha vida escolar sempre foi isto, sempre fiquei sozinho, sempre fui considerado como o tímido, mas ninguém reconhecia que eu estava passando por muitas violências. Mais tarde, eu pude ver esta violência com outro menino trans, ele era bem passável, usava nome social e tal. Mas a administração da escola vazou o nome dele, então, às escondidas, todo mundo debochava dele. As chamadas tinham o nome social dele, ele era chamado pelo nome social, mas pelas costas todo mundo falava o nome de registro dele. Então, é muito difícil conseguir respeito na escola sendo trans, porque tem a lei e tal, mas é muito difícil controlar o que as pessoas vão fazer às escondidas. Parece uma ânsia, uma caça ao tesouro tentar descobrir o nome de registro da pessoa. Mas as pessoas não entendem que chamar uma pessoa trans pelo seu nome de registro é violência, dar como referência “o menino que agora é uma menina” é violência, que isto fere (Akin).

O discurso de Akin é construído em torno de termos que denunciam a exclusão e a violência enfrentadas por ele em sua experiência escolar. A utilização de termos como "inferior", "proibição" e "exclusão" apontam para a elaboração de uma narrativa que demonstra como a cisheteronormatividade se manifesta de forma institucional e interpessoal. Palavras como “demonizar”, “proibir” e “isolar” reportam como as organizações escolares, constituem

fontes resistentes de propagação de situações de desigualdade de gêneros e transgressora dos direitos daqueles que não se sujeitam aos discursos hegemônicos (Foucault, 2022).

A utilização de pronomes como "eu" e "eles" evidenciam a oposição entre o sujeito e a organização escolar, demarcando a dicotomia entre quem sofre a violência e quem a exerce, mesmo de maneira “sutil”. O que se vê é uma escola que cerceia espaços, dita o que cada um pode ou não fazer, separando e instituindo os sujeitos, informando-lhes seus lugares, sinalizando aqueles que lhes servirão de modelos e fazendo com que estes sujeitos se reconheçam neles ou deles sejam excluídos. Nesta imposição, informa a todos a sua razão de existir (Louro, 2014). Diante desse contexto, o que se nota é Akin, diante de processos de tentativas e erros, buscou reestruturar sua identidade frente a um elevado sentimento de inautenticidade como também incorreu em um elevado custo social ao se permitir fazer parte de um grupo de meninas para que pudesse estabelecer relações de amizade (Félix et al., 2023).

A narrativa exposta por Akin exhibe como a organização escolar, ao exigir que o falante adote comportamentos femininos, não apenas perpetua, como também legitima o ideal normativo baseado na heterossexualidade, que nomeia como diferentes aqueles que não compactuam com seu modelo discursivo, e sendo assim, não acatar esta ordem social ocasiona a perda de sua própria identidade (Butler, 2022). Nesse cenário, a negação do reconhecimento da identidade do sujeito acentua a posição de subalternidade a que ele é imposto (Fraser, 2022).

O discurso de Akin, além de evidenciar a disciplina dos corpos realizado pelas organizações escolares e imposições da sociedade que a estabelece (Foucault, 2022), também revelam as falhas de integração do sujeito ao campo social, ao tentarem adequá-lo a um padrão de gênero hegemônico. O que se nota é que a escola, como corpo social, não apenas reproduz ou espelha as definições e discriminações de gênero e sexualidade presentes na sociedade, mas que dentro dela elas mesmas são produzidas (Bento, 2011).

A narrativa a seguir também transpassa o pensamento de que as organizações escolares possuem papel de estabelecer normas e regras hegemônicas:

Eu tinha terminado a 5ª série e ia começar a 6ª série quando fui expulsa da escola. Eu já tinha comportamento feminino e não gostava de brincar com brincadeiras masculinas. Me recusava! Então, o professor de educação física, sempre me dava notas baixas, porque eu debatia com ele. Eu não queria jogar futebol, eu odiava futebol! Ele falava ‘Tira a camisa!’ e eu retrucava ‘Não vou tirar a camisa!’”. Uma vez ele me forçou a tirar a camisa e falou ‘O que que é isso?’ apontando para os meus peitos. Veio com maior falta de educação e pegou no meu peito, eu já estava com o peito grandinho de hormônio.

Ele chamou a diretora e os dois ficaram fazendo aquela pressão em mim, me perguntando coisas e me olhando com ar de desprezo. Naquela época mulher tinha que ser mulher e homem tinha que ser homem. Eu fiquei chorando sem entender nada do que estava acontecendo ali. Quando minha mãe e meu pai chegaram me abraçaram, mas logo ouviram da diretora ‘A partir de hoje a gente não quer “seu filho” aqui nesta escola. “Ele” é uma má influência para os outros alunos. A gente não quer “seu filho” aqui, não tem como mantê-lo aqui. Tem que fazer um tratamento psicológico, “seu filho” não está bem mentalmente!’. Mas eu disse para a minha mãe que eu não estava doente, que eu era daquele jeito e que era uma mulher. Hoje, eu recordo daquela cena com um misto de tristeza e revolta. Eu estava sozinha naquela época, eu era uma criança! Eu me senti num momento de tortura em frente ao professor e à diretora. Ela já me perseguia sempre, me inspecionava, controlava o que eu podia fazer, onde eu tinha que ficar. Mas dentro daquela sala foi o que de mais horrível aconteceu comigo na escola. Essas lembranças surgem em alguns momentos, mesmo depois de tantos anos, eu ainda vivencio aquela tortura em outros corpos, com outras pessoas que contam a mesma história que eu vivenciei (Janna).

O relato de Janna expõe a violência simbólica vivenciada por ela na organização escolar. Seu discurso traz elementos corporais de julgamento retratados em meio aos momentos da prática escolar e emerge de sua relação com a gestora e o professor. Dessa forma, ao fazer uso da palavra “olhando”, a narradora demonstra a violência que sistematicamente é acometida ao seu corpo desviante. A atitude da gestora escolar revela como sua linguagem corporal expressa o seu discurso falado, demonstrando assim a natureza dialética da relação entre discurso e mundo não-discursivo (Fairclough, 2008).

A utilização de termos como "expulsa", "má influência" e "doente" são empregados pela gestora escolar com intuito de marcar a dissidência de gênero como algo uma ameaça ao ambiente escolar normativo, reforçando o poder institucional sobre o corpo dissidente. Ao trazer a fala da gestora "não está bem mentalmente", fica nítido como a patologização das identidades trans é uma das formas utilizadas para a tentativa de apagamento e desumanização dos dissidentes (Bento, 2008) e que foi utilizada como justificativa para a exclusão do indivíduo do espaço escolar. Est narrativa mostra como as organizações escolares territorializam vidas trans e atenuam o potencial agentivo delas (Butler, 2022; Fairclough, 2003).

A narrativa apresentada por Janna de que “naquela época, mulher tinha que ser mulher, homem tinha que ser homem” somada ao enunciado “Eu já tinha comportamento feminino e

não gostava de brincar com brincadeiras masculinas” e “Ela já me perseguia sempre, me inspecionava, controlava o que eu podia fazer, onde eu tinha que ficar”, revela como as organizações escolares constroem um discurso de controle sobre os corpos e comportamento dos sujeitos. Ainda mais, pontam para os mecanismos de vigilância e disciplina manifestos no cotidiano escolar que visam garantir a manutenção da ordem social hegemônica dentro das organizações escolares (Foucault, 2022). O que se visualiza é que a exclusão dos sujeitos trans das organizações escolares estão vinculadas às ideologias normativas de gênero e sexualidade, que se estruturam como espaço de normatização, onde as identidades de gênero são rigidamente policiadas por um dispositivo ativo na construção de subjetividades que se não conformam às expectativas de gênero e sexualidade dominantes (Louro, 2014).

As falas de Diara, Tayla, Zulai e Taj evidenciam as múltiplas formas de violências simbólicas sofridas por sujeitos trans no contexto escolar:

As pessoas se sentem muito à vontade de nos hostilizar. E na escola passam muito pano para elas. Eles colocam numa certa categoria de infantilização falando que é coisa de criança, que quando crescer melhora. Mas, às vezes, quando crescer mata na esquina! Então, o meu primeiro ano foi um tormento, porque sofri violência atrás de violência o tempo todo! Eu tinha acabado de mudar de escola e minha psicóloga me ajudou a fazer um ofício para que eu pudesse usar o nome social na escola. E me foi possibilitado usar o nome social entre parênteses do lado do nome de registro nos documentos. Mas isto foi um paliativo, porque tinha professor que lia o outro nome de pirraça! Então esta questão do nome social foi uma grande violência, porque o outro nome estava lá. Não houve substituição, houve um acréscimo. O que é muito violento! Todos sabiam que eu era uma pessoa trans, não era segredo para ninguém, e mesmo com a minha imagem destoando do meu nome de registro, eles me chamavam por este nome. Além disso, eu fui expulsa do banheiro e a diretora da escola veio falar “Você pode usar o banheiro dos professores.’, e foi bem essa coisa do terceiro banheiro. Esse mito do terceiro banheiro, do terceiro gênero, do terceiro ser humano que tem que ser apartado dos demais. Mas eu retruquei falando que não queria usar o banheiro dos professores, eu queria usar o banheiro que toda mulher usa. Mas, em virtude disso, eu desenvolvi infecção urinária, porque eu não ia no banheiro masculino, porque nele eu era constantemente assediada. Então, eu não queria dar nenhum motivo para a pessoa achar que eu estava buscando alguma coisa em banheiro masculino. Então, quando a gente sofre muita violência a

gente fica com medo. Eu tinha muito medo! Medo do embate, medo do conflito, medo de me posicionar. Isto também me fez por muitas vezes sentir vontade de abandonar a escola (Diara).

As violências que eu sofri na escola foram verbais, os meninos ficavam implicando, colocando apelido na gente, tentavam me deixar para baixo, mas eu tentava não dar motivo para eles. Mas, lá na escola que eu estudei, tinha outras meninas trans, elas já eram hormonizadas, estavam mais à frente de mim, elas sim sofriam violência física. Elas eram puxadas pelos meninos para dentro dos banheiros, eles batiam nelas, eles faziam todo tipo de agressão, eles eram muito maldosos. Eu evitava ir ao banheiro justamente por isso, eu não queria ser agredida (Tayla).

Na escola, eu sofria violência por todos os lados, as pessoas me olhavam de cima a baixo e eu sempre ouvia as pessoas se referirem a mim como a “sapatão”, “Maria macho”, “é menina ou menino”, “menina que virou menino” ou “a menina que se diz menino”. Teve uma vez que a vice-diretora já de uma escola que eu estudei, virou para mim e falou assim “Ah, você não precisa ser assim!”, eu virei e perguntei “O que que é ser assim para você?” e ela respondeu “Desse jeito...” apontando de cima para baixo para mim. Eu perguntei “Você quer dizer homem trans?”, ela gaguejou “É... assim...”. Na mesma hora, eu fui à sala da diretora e falei que eu era menor de idade, mas que sabia dos meus direitos, que eu ia chamar meu pai e a polícia. Então, a diretora fez com que ela me pedisse desculpa. Eu falei “Ok!”, mas nunca mais olhei na cara dela, porque o dever dela era saber que aquilo não se faz! Além destas falas, dos olhares, eu sofria violências de outras maneiras, eu tentava ao máximo não usar o banheiro. Às vezes quando eu estava nos períodos de menstruação, eu usava uma tática que aqui de casa eu coloca absorvente interno e dois absorventes externos para ir ao banheiro só quando eu chegasse em casa de novo, por isso, tive infecção urinária várias vezes em minha vida escolar. Eu me sentia muito sufocado e não me sentia seguro dentro daquela escola, então eu abandonei os estudos por dois anos, tive uma tentativa de autoextermínio e voltei a estudar só depois que iniciei meu processo de hormonização e quando me mudei de cidade.

As violências sempre existiram, assim como as pessoas sempre existiram, mas para as pessoas como a gente pouco nos foi dado espaço para existirmos. O que era nos dado a

posição de errado, do feio, do pecado. A chacota era constante. A cisheteronorma, faz com que alguns grupos sejam vistos com maior *status*, os mais bonitos, mais interessantes e mais inteligentes, e segura este lugar para a gente, de fazer questão de nos ridicularizar, de nos fazer ser motivo de piada, fazendo com que nossas histórias não possam ser vividas. Então o que rolava muito era esta tentativa de discriminação, porque existia o medo de ser ousado e sofrer mais violência, porque é obvio, a gente já estava exposto, a gente não queria pagar para ver (Taj).

No depoimento de Taj, expressões como "posição de errado, do feio, do pecado" e "motivo de piada" reiteram a exclusão social, a marginalização dos corpos e identidades que não se alinham às expectativas cisheteronormativas. Assim também, os olhares mencionados por Zulai "as pessoas me olhavam de cima a baixo" apontam como os dispositivos de poder atuam de forma a ajustar os sujeitos em uma narrativa hegemônica. E mais uma vez, como a linguagem corporal dos sujeitos em um processo de semiótica traduz a relação entre o que é dito e o que não é dito (Fairclough, 2008).

A utilização de expressões como "sapatão", "Maria macho" e "a menina que se diz menino" por Zulai, expõe as formas de violência simbólica que perpassam o discurso social e são reproduzidas nas organizações escolares. Sendo o sujeito lido pela sociedade através da cisheteronormatividade, seu corpo é localizado em categorias binárias. Dessa forma, os sujeitos são "marcados" e denominados a partir dessa referência, considerados assim como desviantes da norma heterossexual (Louro, 2014). Ao citar a fala da vice-diretora "Ah, você não precisa ser assim!", o falante ressalta as distintas maneiras de disciplinas dos corpos estabelecidas pelas estruturas de poder presentes nas organizações escolares.

A referência à "infantilização" das agressões por parte daqueles que tratam a transfobia como "coisa de criança" utilizada por Diara, demonstra a manutenção de hierarquias de gênero, normalizando práticas excludentes sob o amparo de uma suposta neutralidade. Ao ser possibilitada de ter o registro do nome social "entre parênteses" nos documentos escolares fica evidente uma recusa de reconhecimento pleno da identidade pela escola, o que evidencia que mesmo diante de legislações que se posicionem pela diversidade, ainda é possível perceber como as organizações escolares podem se tornar um ambiente que responde de forma hostil às diferenças que não correspondem ao padrão socialmente imposto. E, por vezes, devido às dificuldades de aceitação, inserção e o isolamento social, estas ações intimidadoras, podem causar a expulsão destes estudantes do lugar que lhes é seu por direito (Lima, 2020).

A recusa de Tayla em ir ao banheiro com medo de ser agredida, a insegurança em estar no ambiente escolar apresentada por Zulai e a sugestão da gestora da organização escolar em que Diara estava inserida para que a estudante utilizasse o “banheiro dos professores” reforçam um mecanismo de segregação e marginalização de corpos dissidentes que lhe privam até mesmo de direitos fundamentais. Ao ser direcionada ao “terceiro banheiro”, Diara é pressionada a ocupar um lugar que a separa dos demais estudantes. Esta segregação reforça a ideia de normatização da cisgeneridade e aponta a transexualidade como desvio (Louro, 2014). Além disso, é separação que exclui de Diara a possibilidade de ser reconhecida enquanto mulher, e lhe oferta a diferenciação, distinção e promoção da desigualdade (Louro, 2014).

O direcionamento para se utilizar o banheiro dos professores demonstra o não reconhecimento e vigilância sobre os corpos trans. Ao escolher um banheiro frequentado por sujeitos que ocupam uma relação de poder mais hegemônica que os estudantes, estabelece um sistema disciplinar baseado no poder da vigilância. Através de dispositivos de poder, a organização escolar determina maneiras de realizar o domínio sobre os corpos, não para que apenas façam o que se quer, mas para que atuem como se quer (Foucault, 2022). Nesta seara, a imposição dessa disciplina constrói corpos submissos e destitui o poder dos corpos trans, colaborando para a manutenção da hegemonia identitária cisgênera e, ainda, para a naturalização das relações assimétricas de poder nas organizações escolares (Fairclough, 2003).

As narrativas de Diara, Tayla, Zulai e Taj ao enunciarem “quando a gente sofre muita violência a gente fica com medo. Eu tinha muito medo! Medo do embate, medo do conflito, medo de me posicionar.”, “Eu evitava ir ao banheiro justamente por isso, eu não queria ser agredida” e “Eu me sentia muito sufocado e não me sentia seguro dentro daquela escola, então eu abandonei os estudos”, “tentativa de discríção, porque existia o medo de ser ousado e sofrer mais violência, porque é obvio, a gente já estava exposto, a gente não queria pagar para ver”, apontam como as identidades trans são sujeitas ao ideal naturalizado de “normalidade” e muitos dos direitos concedidos a toda população a elas são relegados (Louro, 2014), gerando dor, sofrimentos e humilhações que, silenciosamente e, se transformam em um processo de autopunição (Torres, 2020).

Maha e Zaki que discursam os fragmentos a seguir, também narram a ausência de reconhecimento de sua identidade:

Eu nunca sofri uma agressão física na escola, graças a Deus! Mas eu precisei me defender de muitas outras formas de violência, porque na escola existia muitos grupos entre os alunos, o grupo dos zombadores, daqueles que não nos queriam ali, grupo dos

retraídos que preferiam não se manifestar porque tinham medo, mas até entre os funcionários e professores da escola eu percebia uma certa divisão, tinha aqueles que tinham um certo cuidado com a gente, mas também tinha aqueles que escancaradamente não nos respeitavam. Então, o que acontecia na escola não era apenas uma perseguição pela imagem que eu representava, mas uma falta de oportunidade de agregar os grupos, o que sobressaía era esse movimento de não aceitação. Mas vou te contar sobre a minha entrada na EJA (Educação de Jovens e Adultos), que foi um dos momentos mais complexos, principalmente, na questão da inserção escolar, não por eu ser uma ex-detenta, mas por eu ser uma mulher travesti já mega assumidíssima e superexistente! Eu lembro que quando eu liguei na escola para poder perguntar se tinha vaga e a pessoa perguntou o meu nome, eu já tive que falar o nome da identidade pois ainda não tinha retificado. Então, eu expliquei a situação ‘Sou uma pessoa trans, eu ainda não passei pelo processo de retificação de nome, mas eu preciso estudar.’. A pessoa falou ‘A gente não tem vaga.’. Neste momento, eu percebi realmente a falta de interesse. Mas quando eu virei e falei assim ‘Mas eu realmente preciso estudar porque eu acabei de sair do sistema prisional e eu preciso retomar o meu estudo!’, rapidinho a vaga apareceu. Então eu pensei ‘Opa, não tinha vaga enquanto uma mulher trans, mas tinha vaga para uma empresária?’. Eu lembro que no processo da EJA uma das coisas que mais me deixava chateada era não reconhecerem o meu nome social, por mais que eu não tivesse o nome retificado, a escola inteira via uma imagem feminina, então nada melhor do que me tratar como ela, para ela, dela. Então por que tratar naquele nome que estava ali na identidade? Por mais que existisse aquele cantinho na lista de chamada do nome social, eles ainda não me chamavam por ele. Não custava nada. Eu acho que não usarem meu nome social era uma das violências mais pesadas que tinha dentro da sala de aula. Saber que você vai ser chamada por um nome que você não se reconhece, parece que é como se estivessem me dando um tiro no meio do peito. É uma dor muito grande! O nome é algo básico, algo no qual eu me reconheço, que eu me afirmo. Se você não consegue me respeitar nesse nome, como você vai me tratar no dia a dia? Será que eu vou ter que ficar o tempo inteiro te corrigindo, chamando sua atenção, te alertando para isso? Isso realmente dói, porque você chegar num lugar de ensino, onde a gente está ali para se formar enquanto pessoa, mas me negam o direito de identidade, de me tratar pelo nome que eu me reconheço, isso é tapa na cara, é uma dor muito grande, machuca. Então, essa foi uma das maiores brigas que eu comprei na escola. Porque até então, tinha uma outra mulher trans lá, mas ela se sentia tão invisibilizada, mas tão invisibilizada que era aquela

que chegava e falava ‘Tenho medo das agressões, eu quero estudar, ficar quietinha no meu canto, ir embora pra minha casa e pronto.’. Ela não se manifestava e aceitava que a chamasse pelo nome que estava na identidade, ela não corria atrás para que o nome social fosse respeitado. Mas depois de um tempo, meu irmão que é um homem trans e outras amizades muito próximas chegaram na escola para estudar, a gente encontrou força e fizemos o nosso grupo. E neste momento, muitas coisas começaram a mudar, mas foi um processo difícil, muito difícil e eu me lembro porque eu só tinha duas pessoas ao nosso favor, que era a nossa diretora e o professor de matemática. Então foi a partir do nosso grupo que passou a ter este movimento de começar essa desconstrução e que eu acho que é a coisa começou a dar uma melhorada muito grande. Esse nosso movimento era para que não cometessem mais esta violência com a gente, mas também com aqueles que estariam vindo depois da gente! (Maha)

Eu e minha irmã sempre estudamos em escola iguais e, para onde a gente ia fazíamos questão de levar amigos com a gente, para a gente não estar só, para ter proteção, porque tinha alguns momentos na escola que não eram muito agradáveis, porque as pessoas que estavam ali na escola sempre procuravam nos ofender de alguma forma. Mas uma coisa que ficou muito marcada para mim foi a questão do nosso nome social. Na hora da chamada, a professora com a folha na mão e trinta alunos ali sentados, ela tinha o prazer, de chamar a gente pelo nome morto. Então, você vê que é transfobia e tem gente que tem muito prazer de fazer isso! Então, por muitas vezes, eu já botei o pé dentro da sala, ouvi meu nome morto e fui embora, voltei para casa. Quantas e quantas vezes eu via isso acontecendo comigo e eu pensava “Eu não quero estar aqui. Eu não quero ser tratado dessa forma!”. Eu fui um cara que eu ia para a escola, não dava trabalho para ninguém e mesmo se desse, lá era o lugar onde eu deveria ser acolhido. Por que ser tratado daquela forma? Eu não fui como minha irmã, por causa das várias situações de desrespeito que aconteceram comigo na escola, eu precisei abandonar os estudos (Zaki).

A dificuldade inicial para acessar uma vaga na Educação de Jovens e Adultos ressalta a exclusão institucionalizada de sujeitos trans nas organizações escolares e revela como a discriminação atua de maneiras distintas sobre as identidades destes sujeitos. Nessa esfera visualiza-se como as organizações escolares reproduzem as normas de gênero e sexualidade, marginalizando e excluindo dos padrões socialmente legitimados e vivenciados corpos dissidentes, aqueles que diferem da heteronormatividade binária, segregam homens e mulheres,

organizam e controlam a vida social, sancionam a heterossexualidade como um modo compulsório de ser (Nunes & Pereira, 2022), privilegiando corpos cis, normais, neutros, heterossexuais e, em contrapartida, produz (não) lugares que marginalizam corpos trans, anormais e abjetos (Gomes & Fantinel, 2022).

A identidade de um indivíduo é o que ele tem de mais importante e essencial, perdê-la ou não tê-la reconhecida resulta em alienação, angústia, sofrimento e morte (Brown, 2014), assim, a construção da narrativa de Maha e Zaki exibem uma das formas de violência simbólica que acomete os sujeitos trans nas organizações escolares e é entrelaçada às experiências de negação de identidade e ausência de reconhecimento representada pela questão do uso de seu nome social. Maha descreve a dor de ser chamada pelo nome de registro, afirmando “Saber que você vai ser chamada por um nome que você não se reconhece é uma dor muito grande!”. Já Zaki, demonstra um sentimento de não pertencimento ao não ter sua identidade respeitada e validada “Eu não quero estar aqui. Eu não quero ser tratado dessa forma!”, sendo um dos motivos para sua “evasão” escolar.

As narrativas de Maha e Zaki revelam como práticas sociais dentro dos muros das organizações escolares estabelecem negociações da diferença. Assim, em alguns momentos, há a possibilidade para abertura de reconhecimento da diferença e em outros há o consenso da normatização e aceitação das diferenças de poder. Nesse cenário vivenciado por estes sujeitos é estabelecido uma dificuldade e inviabilização a autoidentificação de um corpo trans traduzido pela recusa da nomeação de seus nomes sociais. Os agentes envolvidos neste discurso do não reconhecimento do uso do nome social por parte destes sujeitos estabelecem poderes que afetam a estrutura social e demonstram como por ela são restritos e constrangidos (Fairclough, 2003).

Ao acrescentar a oposição encontrada frente à sua expectativa em relação ao ambiente escolar “porque você chegar num lugar de ensino, onde a gente está ali para se formar enquanto pessoa, mas me negam o direito de identidade, de me tratar pelo nome que eu me reconheço, isso é tapa na cara”, Maha demonstra que o que espera das organizações escolares seria a integração destes sujeitos, surgimento de produção de entendimento diante de circunstâncias divergentes e maior socialização (Louro, 2014), confirmada pela mesma percepção de espera e frustração de Zaki “lá era o lugar onde eu deveria ser acolhido. Por que ser tratado daquela forma?”.

No entanto, o que se observa, que afeta fortemente a legitimação das identidades, é a ausência de inclusão social frente à diversidade e à sexualidade ou a disseminação de vertentes negativas difundidas pelos principais agentes socializadores e formadores (Bento, 2011). Nota-se uma escola que sustenta relações de negação da sexualidade, cerceando-a de adentrar em

seus muros (Silva et al., 2020). Nas falas de Maha e Zaki o reconhecimento, ou a ausência dele, também se apresenta como questão central para a construção de suas identidades. Os discursos dos narradores ilustram que a luta por reconhecimento é uma dimensão importante da justiça social e que a negação deste perpetua sua opressão, gera a depreciação do sujeito e o deixa à margem das relações sociais (Fraser, 2022).

Mesmo diante das dificuldades vivenciadas por Maha, seu relato apresenta uma atuação de resistência, ao encontrar seus pares e se aliar a eles, o que demonstra como a construção de identidade se dá por meio das interações sociais. Desse modo, o quanto o sujeito se sente pertencente a um grupo específico influenciará a percepção que tem de si, dos outros e de como cumprirá seu papel social (Tajfel & Turner, 1979). Nota-se como as negociações de identidade se estabelecem em um nível da pertença grupal, traduzidas pelas tentativas de Maha ao se comprometer para formar, reparar, manter, fortalecer ou sustentar uma noção relativamente coerente e distinta de sua autoidentidade, (Brown, 2022).

Os discursos de Rasul e Niara apresentam as crises identitárias que os sujeitos trans sofrem nas organizações escolares a fim de tentarem buscar validação de suas identidades:

Na minha época de escola, eu gostava muito de estar no meio dos meninos, então sempre me chamavam de macho fêmea, Maria João, esses apelidos que eles dão por perceberem que a gente tinha algo diferente das outras meninas, eu não era do batom e nem do vestidinho. Mas uma vez, não sei o que deu na minha cabeça, acho que foi muita pressão, que eu cisme e falei ‘Eu vou dar uma repaginada aqui, vou entrar na escola e ninguém vai nem me reconhecer!’, foi dito e feito, todo mundo já olhou diferente porque eu cheguei bem menininha. Mas eu não consegui manter este papel por muito tempo, eu já desanimei e eu voltei o meu normal, porque eu não me sentia lá muito confortável atuando daquela forma (Rasul).

Eu nunca sofri violência física dentro da escola, mas verbalmente sim, porque a todo momento eles implicavam comigo, mesmo eu tentando me fazer de mais invisível possível. Eu não queria chamar a atenção, mesmo assim eles implicavam comigo, me chamando de “menino gay”. Teve uma vez que as minhas próprias amigas fizeram bullying comigo. Eu cheguei na diretoria e eu lembro até hoje como ela falou “Mas é claro! Você só anda no meio das meninas! Como você quer que eles ajam com você?”. Ela quis falar que a culpa era minha, depois desse dia nunca mais procurei ajuda. Teve também um professor que fazia uns comentários desnecessários, uma vez ele disse na

frente de todo mundo da sala que eu devia engrossar mais a minha voz, que minha voz era muito feminina, que homem não tem esse tipo de voz, que eu não poderia falar desse jeito, eu comecei a chorar na sala de aula, mas ninguém fez nada, nada, nada, nada! Então eu acho que a escola muitas vezes não intervém porque compactua com certos tipos de atitudes. Eu acho que inclusive que é por isso que muita gente perde o interesse pelo estudo, porque não é um ambiente agradável, é um ambiente totalmente tóxico, muitas pessoas largam os estudos como no meu caso, não quero frequentar, não tenho interesse nenhum em estar na escola (Niara).

A narrativa de Rasul e Niara apresentam expressões como "macho fêmea", "Maria João" e "menino gay" demonstrando como os discursos presentes nas organizações escolares são utilizados para a binaridade e, ao mesmo tempo, marginalizam e deslegitimam identidades dissidentes. Estes apontamentos representam um conjunto de expectativas e significados que são elaborados no contexto social a fim de definir o que deve representar os corpos, mas que também buscam a patologização e ridicularização de outros corpos (Bento, 2014). Assim, quando Niara busca a invisibilidade e Rasul tenta se adequar às normativas de gênero, fica evidenciado como as categorias rígidas de gênero são estabelecidas pelo meio social e, nesse contexto, os narradores precisaram negligenciar a transfobia que lhes acometia e a inação dos agentes sociais ali inseridos (Foucault, 2022).

O comportamento da gestora escolar ao responsabilizar Niara pelas atitudes discriminatórias dos colegas "Como você quer que eles ajam com você?", a atitude do professor, ao ridicularizar a voz de Niara e sugerir que ela deveria se apresentar de forma mais masculina, ilustram como as organizações escolares legitimam a exclusão ao invés de combatê-la. Essa relação de controle e exclusão que habita os discursos da sexualidade evidencia uma preocupação e vigilância constantes que objetivam assegurar o poder, tendo nos processos de exclusão uma de suas marcas mais explícitas (Foucault, 2022). A produção de corpos "normais", a reprodução de valores hegemônicos e a negação das identidades trans dos sujeitos inseridos nestes ambientes de poder e agressão, fazem com que estes sujeitos passem a interiorizar esses discursos como verdades. Muitos destes sujeitos, acabam perpetuando que a sexualidade "normal" e natural é a heteronormatividade, ou seja, vislumbram um mundo a partir de lentes heteronormativas. Este discurso eficaz produz nos sujeitos a certeza de que são anormais, que não devem expressar sentimentos ou desejos, lhes retira o pertencimento ao grupo na sensação de que não tem lugar nestes ambientes e lhes causam sérios conflitos identitários (Bento, 2011).

4.6 Onde estão os olhares para a justiça social?

Ao aproximar de questões como gênero, sexualidade e construção de identidade, torna-se possível observar os limites das escolas em lidar com a diferença e a pluralidade, fronteira esta que é fruto de uma sociedade que produz discursos e verdades sobre o que deve ser reproduzido, validado, silenciado e invisibilizado. Percebe-se o quanto as organizações escolares ainda se omitem e criam disputas em cruzar os limites do gênero ou posicionam-se e produzem significado para as demandas daqueles que reivindicam o direito de usufruírem de uma identidade diferente da imposta pelas organizações sociais (Bento, 2011).

Vale ressaltar que, sendo resultado de regras e normas institucionalizadas que levam em consideração o discurso de dignidade ou a falta dela, a ausência de reconhecimento para grupos minorizados nas organizações escolares impedem os sujeitos de participar como um igual na vida social. Por um lado, o direito à educação tem se espalhado como uma “conquista e realidade” da sociedade democrática, tendo como pilar a universalização da educação, proveniente das lutas por redistribuição. No entanto, as organizações escolares estão inseridas no cenário de disputas de reconhecimento, principalmente por aqueles que são lidos como dissidentes. Sendo assim, no campo do direito à educação (questão redistributiva), as lutas por reconhecimento são necessárias para a consolidação de qualquer projeto razoável de sociedade democrática (Soares, 2021).

Posto isto, o que se visualiza a partir das narrativas apresentadas pelos entrevistados é que a luta por reconhecimento é uma constante nas organizações escolares e com ela está atrelada a justiça social:

Os momentos em que fui respeitado na escola foram extremamente pontuais, não havia nenhuma outra estratégia que fosse permanente ou que se consolidava. Não havia. Teve muita omissão, mas a maior parte nem foi omissão, porque sempre teve um direcionamento de que lado eles estavam, eles sempre apresentaram uma postura de que lado eles estavam. Quando eles falavam que os outros alunos não poderiam ficar comigo, quando eu ficava de castigo isolado, eles estavam escolhendo um lado. Quando eles se isentavam de uma situação de violência que acontecia comigo, eles estavam escolhendo o lado de quem agride. Então, não existe omissão diante da violência. A gente não está falando de se omitir sobre qual time de futebol você gosta. A gente está falando de violência contra pessoas, contra crianças e adolescentes! Neutralidade, omissão, isso não existe sobre violência. Mas existe um fazer de conta nessa omissão.

Por exemplo, esta questão de chamar o nome de registro dentro da sala dos professores, isto nem é uma tentativa de omissão, isso é nitidamente uma violência transfóbica. A pessoa respeita por uma obrigação legal, mas quando está ali entre os seus conversando a pessoa não respeita, toda possibilidade que tem a pessoa violenta aquele direito. Então, o que eu vivi na infância, assim, e tudo mais, não acho que foi uma omissão daqueles que estavam ali para me proteger, para ensinar respeito, para promover a interação entre as crianças, foi uma violência. Quando você nega direito a pessoas trans desde criança, desde adolescente, você está dizendo qual pessoa que merece viver e qual que não merece. Porque quando você impede uma pessoa de estar na escola, que é a base de tudo, onde você vai trabalhar, onde você vai viver, como você vai morar, como você vai comer se você não estuda? Então, quando a gente está falando disso, a gente não está falando de uma pessoa usar um nome que acha mais bonitinho. A gente está falando de um espaço onde vai definir se essa pessoa existe, se vai ter direito a ter uma moradia, a comer, a pagar conta, porque escola é sobre isso. O direito a estar na escola é de todo mundo. Ninguém está dizendo pra um professor chegar na escola e ensinar as crianças a serem trans. A gente está falando sobre ensinar a respeitar. O que a gente está falando é que essa criança que tem essa questão, ela precisa ser respeitada assim como as outras. A gente está falando sobre o direito de ser quem se é (Akin).

A narrativa de Akin ilustra a presença de um discurso de violência e marginalização, ressaltado em frases como "escolhendo um lado" e "não existe omissão diante da violência". Sua fala evidencia que a violência acometida por sujeitos transgêneros é proveniente de um discurso institucionalizado por grupos hegemônicos sobre corpos vulneráveis. Ao ressaltar mais uma vez que os professores não reconhecem as identidades trans ao fazerem uso do nome de registro dos estudantes trans na sala de professores, demonstra como os dispositivos de controle regulam quais identidades são legitimadas e quais são deslegitimadas, promovendo assim a exclusão social (Foucault, 2022).

Ao dizer “a pessoa respeita por uma obrigação legal, mas quando está ali entre os seus conversando a pessoa não respeita, toda possibilidade que tem a pessoa violenta aquele direito”, Akin reforça o pensamento de que a instituição escolar não é neutra, mas sim uma reprodutora de relações de poder. Nota-se que para além das questões de injustiça social relacionada à distribuição desigual de recursos, há também a ausência de reconhecimento de identidades marginalizadas, perpetuando a exclusão simbólica dos sujeitos trans do sistema educacional por

meio de práticas discursivas que evidenciam as hierarquias de poder em uma sociedade cisheteronormativa (Foucault, 2022; Fraser, 2022).

Nesse cenário, quando o narrador traz que “A gente está falando de um espaço onde vai definir se essa pessoa existe, se vai ter direito a ter uma moradia, a comer, a pagar conta, porque escola é sobre isso.” e complementa que “a gente está falando sobre o direito de ser quem se é.”, ele aponta que, além de questões retributivas que afetarão a vida futura dos sujeitos inseridos nas organizações escolares, o reconhecimento é um requisito central da dignidade humana. O reconhecimento não pode se restringir às questões de tolerância ou obrigações legais como apresentado por Akin “a pessoa respeita por uma obrigação legal, mas quando está ali entre os seus conversando a pessoa não respeita, toda possibilidade que tem a pessoa violenta aquele direito”, mas deve constituir preceito fundamental para que todos possam participar de maneira igualitária na sociedade (Fraser, 2022). Ao perpetuar práticas transfóbicas, as organizações escolares não falham apenas em seu papel de ofertar educação, mas, sobretudo, comprometem a formação de uma sociedade justa e inclusiva, assim como interferem nas construções identitárias dos sujeitos inseridos ou excluídos dela (Foucault, 2022).

Os discursos de Tayla, Janna e Niara ilustram um contexto em que o poder disciplinar se manifesta por meio de violências simbólicas:

É na escola que a gente aprende tudo. Então lá devia ser o primeiro lugar dessa inclusão, desse acolhimento, do respeito às diferenças e de ensinar a lidar com isto, mas não é. Não é mesmo, eles botam pressão até nos pais ‘Corta o cabelo desse menino, corta a unha desse menino, compra outro uniforme para esse menino, porque ele já fez do uniforme uma blusa *Baby Look*, ele não pode chegar aqui com sandália, ele tem que vir de tênis!’. Sempre tratam a gente por um gênero que a gente não se reconhece. Eu lembro que era uma pressão psicológica muito grande, então, eu ficava bem quietinha na minha só para não acontecer comigo, porque eu ficava morrendo de medo. Então eu sempre ia no padrão para não ter atrito com o povo da escola ou com a minha mãe que já não aceitava muito quem eu era (Tayla).

Dentro da escola quem me acolhia era a tia da merenda, ela era muito importante para mim, ela tentava amenizar todos os tipos de violências que aconteciam comigo na escola. Ela ia lá em casa conversar com minha mãe. Mas era muito pouco. Não existia mais pessoas a meu favor. As pessoas não tentavam me entender, elas eram muito fechadas. O acolhimento é tão importante na vida da gente! Para a gente se tornar mais

forte, para aprender a lutar, até mesmo para a gente poder descobrir que a gente é, o que a gente quer, como a gente vai seguir depois dali. O ambiente da escola deveria ser menos disseminador de ódio. Eu não gosto quando as pessoas falam que não existem crianças trans. Porque existem crianças trans! Eu sou a prova viva, eu estou aqui, eu fui uma criança trans! E eu posso provar porque tenho toda a minha vida documentada em fotos. Mas a escola não me acolheu! Existem crianças trans, mas, muitas vezes, a tentativa da escola é apagá-las ou invisibilizá-las. É não dar voz. E isso é errado, causa um trauma enorme na vida da pessoa (Janna).

Os professores não me acolhiam como eu precisava, eles não estavam ali presentes do meu lado quando eu necessitava. Não me defendiam, o máximo que faziam era uma intervenção “A gente tem que respeitar os outros”, mas não tinha nada de concreto. No fundo a gente sabe que eles compactuam com aquilo, que eles falam que quem somos faz parte do pecado. Então, o que eu fazia era tentar ser invisível dentro da escola, mas com isto eu estava só ajudando eles a afirmarem que eu não existia, era desvalorizar quem eu era. Na realidade, a gente quer ser vista, quer ser reconhecida, quer ser acolhida. A gente quer ser quem a gente é (Niara).

As instruções realizadas pela gestora escolar e que foram destacadas por Tayla como “cortar o cabelo” ou “comprar outro uniforme”, revelam uma tentativa de inviabilizar a expressão de gênero dos sujeitos. Ao enunciar “sempre tratam a gente por um gênero que a gente não se reconhece”, reforça o mecanismo discursivo que estabelece a cisnormatividade como algo a ser seguido e invalida identidades trans (Foucault, 2022). Da mesma forma, as questões de aparência e vestimenta estão no domínio do discurso a fim de reproduzir hegemonia por meio da expressão corporal (Fairclough, 2008)

A fala de Niara “No fundo a gente sabe que eles compactuam com aquilo”, demonstra como os agentes sociais atuam em um nível de cumplicidade com os discursos de poder, intervindo de modo superficial frente às violências disseminadas. Ao interseccionar a narrativa de Niara “eu tentava ser invisível” com o discurso de Tayla, “eu ficava morrendo de medo. Então eu sempre ia no padrão para não ter atrito com o povo da escola ou com a minha mãe que já não aceitava muito quem eu era”, visualiza-se como os processos socializadores conectam as indagações dos sujeitos às noções e discursos de poder, sendo assim, ao situarem em uma crise identitária, na maioria das vezes, se inclinam às regras e normas, vigilância e punição, até mesmo ao custo de “anularem” sua existência (Brown, 2022).

O relato de Janna “a escola não me acolheu” e “a tentativa da escola é apagá-las ou invisibilizá-las (crianças trans)”, ressalta como a injustiça social se materializa não apenas por meio de ações diretas, mas também pela ausência de reconhecimento das identidades trans (Fraser, 2022). A fala de Janna traz que recebeu acolhimento da “tia da merenda”, ressaltando que este movimento era importante para ela. Mas, como a própria narradora complementa “Não existia mais pessoas ao meu favor. As pessoas não tentavam me entender, elas eram muito fechadas.”, as violências ainda a acometiam, e a ela não era direcionado soluções ou extinção de tais atos. Dessa forma, o que se evidencia é que para além de atitudes isoladas de acolhimento, a justiça social exige uma transformação estrutural que proporcione o reconhecimento desses sujeitos, revalorizar as identidades desrespeitadas e marginalizadas e valorizar a diversidade (Fraser, 2002).

Os enunciados de Tayla, Janna e Niara ilustram as organizações escolares como um agente de exclusão, que nega aos sujeitos trans a oportunidade de manifestarem sua identidade. A ausência de reconhecimento destes sujeitos no contexto escolar afeta também construções futuras, como reforçado por Janna que considera o acolhimento de sua identidade por parte da organização escolar algo que a auxiliaria a si “tornar mais forte, para aprender a lutar, até mesmo para a gente poder descobrir que a gente é, o que a gente quer, como a gente vai seguir depois dali.”. A invisibilização dos sujeitos trans nas organizações escolares não se constitui um fenômeno isolado, mas está inserida em sistema mais amplo que estabelece quais vidas são dignas de reconhecimento e quais são relegadas à margem da sociedade (Foucault, 2022).

Os depoimentos de Shany, Zaki, Ekon e Taj também apresentam suas expectativas frente às organizações escolares como espaço de socialização, e trazem como elas não foram correspondidas ao encontrarem neste ambiente variadas tentativas de apagamento ou silenciamento:

É na escola o primeiro lugar que a gente vai viver nossas maiores fantasias e nossas maiores dores. É o primeiro lugar que a gente vai socializar com o mundo além de nossa família. Lá é o primeiro lugar, além de nossa família, que vai aprender sobre limite, respeito, compreensão. Mas também o lugar que muito do que a gente é vai ser apagado, porque vão nos atacar em inúmeras frentes. Foi isto que eu senti na escola, um apagamento de que eu era durante muitos anos, eles fazem isto com a gente desde que a gente é bem pequeno, desde o momento que a gente só quer brincar, depois estes movimentos vão se tornando mais intensos com o passar dos anos, mas eles nunca

deixam a gente ser que a gente é. A gente precisa a todo tempo ficar lutando muito contra eles (Shany).

Eu esperava que a escola fosse um lugar legal para todos, mas não foi isto que eu encontrei. Eu sempre precisei lutar para estar em um lugar sendo eu mesmo. Eu sempre precisei de pedir permissão para estar em algum lugar, até quando eu desisti, larguei a escola e fui trabalhar (Zaki).

A escola não nos reconhece, mas se compromete a fortalecer os héteros a todo momento. Ela nos nega o direito de ser quem somos toda vez que não se permite falar em diversidade, mas naturaliza as violências e repressões que sofremos. A escola tem que correr um bocado para poder ensinar as pessoas sobre o que não se faz (Taj).

Na minha época, eu não lembro de presenciar a escola tratando sobre assuntos que saíam da cisheteronorma. Ninguém falava sobre isso. Ali, “todo mundo era hétero. Todo mundo era cis”. Tudo ficava muito velado, não tinha espaço para a gente ser quem a gente queria ser. Não tenho lembrança de ninguém comprando nenhuma discussão sobre isso. Eles tinham uma exclusão inicial por tudo, eu não lembro de ter estudado com alguém deficiente, na minha sala tinha uma menina negra que sofria muito ataque dos outros colegas, eu tinha dois amigos que eram chamados de “bichinha” ou “viadinho”, e tinha eu ali, transgredindo com eles todo aquele cenário higienista. Então aquela escola era feita por pessoas que queriam fazer esta manutenção colonizadora. Era uma escola feita por essas pessoas para essas pessoas. A gente não tinha lugar ali (Ekon).

O enunciado de Shany define a organização escolar como o “primeiro lugar” em que as interações e socializações transcorrerão. No entanto, sua narrativa complementa que neste “lugar que muito do que a gente é vai ser apagado, porque vão nos atacar em inúmeras frentes. Foi isto que eu senti na escola, um apagamento de que eu era durante muitos anos”, resultando em muitas dores que lhe acometeram durante este processo. Zaki reforça esse cenário demonstrando como sua identidade não era validada e como precisou constantemente “pedir permissão para estar em algum lugar”. Nestas falas, nota-se como as organizações escolares constituem-se espaços de luta para os sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos e como suas identidades são constantes negadas e reprimidas. Desse modo, evidencia-se que o

discurso escolar é parte integrante da reprodução de práticas sociais que mantêm a ordem e o poder (Fairclough, 2008).

O relato apresentado por Ekon “eu não lembro de presenciar a escola tratando sobre assuntos que saíam da cisheteronorma. Ninguém falava sobre isso.” e “não tinha espaço para a gente quem a gente queria ser. Não tenho lembrança de ninguém comprando nenhuma discussão sobre isso”, evidenciam os discursos que constantemente são silenciados no contexto escolar, dando lugar para a exclusão e repressão de identidades dissidentes. Ao descrever a organização escolar com um “cenário higienista”, o narrador aponta como o apagamento das identidades trans no contexto escolar faz parte das práticas de poder ali instauradas. Fato este também ressaltado na fala de Taj que analisa que a organização escolar “se compromete a fortalecer os héteros a todo momento” e “nega o direito de ser quem somos” ao não tratar questões de diversidade. Sendo assim, esse silenciamento é algo intencional que reforça a heteronormatividade e naturaliza violências e repressões (Foucault, 2022). Diante destas narrativas, nota-se que o não reconhecimento é uma forma de opressão que aprisiona o sujeito em um modo de ser falso, distorcido e reduzido (Fraser, 2007).

Os relatos de Shany, Zaki, Ekon e Taj “A gente precisa a todo tempo ficar lutando muito contra eles”, “Eu sempre precisei lutar para estar em um lugar sendo eu mesmo.” e “A gente não tinha lugar ali”, revelam como a luta pelo reconhecimento é um embate frequente dentro dos muros das organizações escolares. Quando Zaki fala “até quando eu desisti, larguei a escola e fui trabalhar”, demonstra como as injustiças sociais são perpetuadas pela ausência de reconhecimento, depreciando sua identidade e causando danos futuros. Sendo assim, negar ao sujeito o reconhecimento é privá-lo dos pré-requisitos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano (Fraser, 2007).

As narrativas apresentadas por Rasul, Maha, Zulai e Diara, apontam para uma transformação de um cenário permeado por violências ao encontrar apoio nos agentes sociais pertencentes às organizações escolares:

Eu tenho certeza de que algum professor ou outro tinha um preconceito sobre mim. Mas por mais que a escola coloque suas regras e normas, sempre vai ter um ali que vai se sentir deslocado. Sempre vai ter uma pessoa ali que vai ir contra ao que está sendo imposto, que não se encaixa nos padrões. Então, a escola tem que tomar cuidado para não ferir o aluno, tem que conhecê-lo e respeitá-lo como é. Teve um caso que aconteceu comigo na escola devido a um relacionamento meu, minha mãe até então não estava muito bem com a minha situação enquanto homem trans. Eu tinha um relacionamento

e minha mãe foi na escola lá para conversar. Eu lembro que a supervisora e a diretora ficaram do meu lado, tentaram fazer minha mãe entender que certas coisas acontecem independente da vontade dela ou não, que eram sentimentos meus, que era quem eu era. Então senti um apoio da escola nesta parte e me surpreendi. Este momento foi muito importante, foi um divisor de águas para mim (Rasul).

Depois de muitos enfrentamentos que eu tive com a escola a respeito do meu nome social, começou a rolar umas rodas de conversa dentro das próprias salas de aula, não era uma manifestação muito grande, não aconteciam muito. Mas dentro de algumas matérias começaram a promover essas discussões, essas desconstruções sobre quem a gente era. Eu acho que foi muito importante, porque depois de muita luta começaram a dar visibilidade para a gente, o meu nome e dos meus colegas eram citados o tempo inteiro. A partir deste momento as coisas começaram a ficar um pouco mais leve, as pessoas começaram a se desconstruir e eu me senti um pouco mais respeitada (Maha).

As escolas que eu estudei sempre causaram muito sofrimento em mim, não me passavam segurança, eu não sentia bem em estar nelas, porque sempre eu era visto como a atração da escola, a aberração da escola. Depois que eu saí da escola e retornei algum tempo depois para uma escola em uma cidade diferente, eu senti mais acolhimento nesta escola, a escola deu mais abertura para quem eu era, pude participar de muitos movimentos estudantis, já não era mais visto como o estranho da escola. Foi a melhor época da minha vida! Muito do que sou, devo a esta escola (Zulai).

Na escola, às vezes tinha um professor ou outro que falava mal de mim por birra ou alguma coisa assim, o que gerava a ideia de poder para as pessoas me hostilizarem, mas isso foi diminuindo a partir do meu posicionamento, quando diante de várias situações violências eu comecei a mostrar que eu sabia muito bem o que me competia legalmente. Às vezes, ainda tinha umas questões burocráticas que não fluíam tão facilmente, mas talvez fosse porque eu era a primeira pessoa ali reivindicando meus direitos. Mas gosto de lembrar que tinha três professoras de Português, História e Química que eram quem acolhia meu choro, era quem acreditava em mim, era quem brigava na diretoria pelos meus direitos. Foram pessoas de fato muito especiais em minha trajetória estudantil! Outro dia eu fiquei sabendo que a última escola que eu estudei, hoje em dia, dentro das escolas estaduais, ela é uma referência nas discussões de gênero! Tem alunos trans

estudando lá hoje em dia! No dia da visibilidade LGBTQIAPN+, a escola postou uma foto no Instagram com a bandeira trans, que um desses alunos levou para lá! Então, eu fiquei tão feliz! Eu também fui convidada a dar uma palestra lá como ex-estudante! Eu fiquei tão feliz de ver esse movimento! Porque até onde eu sei, eu fui a primeira estudante trans daquela escola. Só que o pioneirismo é uma coisa adoecedora! Ser pioneira em algo é horrível! Mas acredito que, em virtudes dos meus apertos, das situações que aconteceram comigo, da forma como sempre me posicionei, sempre cobre, talvez tenha sido um grão de areia nesta transformação da escola que hoje eu pude ver (Diara).

Ao iniciar seu relato abordando que “Eu tenho certeza de que algum professor ou outro tinha um preconceito sobre mim.”, Rasul ilustra o tensionamento presente nas organizações escolares referente ao gênero e sexualidade. Sua demonstração de surpresa ao presenciar o acolhimento da supervisora e gestora escolar em conversa com sua mãe sobre sua identidade dissidente, revela que em alguns momentos de sua trajetória escolar ele foi acometido pela cisheteronormatividade instaurada no contexto escolar. Essa mesma ambivalência também é notada no discurso de Maha, ao contar sobre as rodas de conversas que foram iniciadas em sua organização escolar depois de um processo de luta por reconhecimento de sua identidade.

Assim como Maha e Rasul, Diara também traz suas experiências contraditórias no contexto escolar, ao citar que “tinha um professor ou outro que falava mal de mim por birra ou alguma coisa assim, o que gerava a ideia de poder para as pessoas me hostilizarem”, mas também narra que “tinha três professoras de Português, História e Química que eram quem acolhia meu choro, era quem acreditava em mim, era quem brigava na diretoria pelos meus direitos.”. Diante do exposto, nota-se como o poder se manifesta nas práticas cotidianas da escola e dá autoridade àqueles que se enquadram nos padrões, por outro lado, ao citar professoras que a apoiavam, Diara expõe como o poder também gera resistência (Foucault, 2022).

Os relatos apresentados demonstram como as práticas escolares se transformam ao longo do tempo. Essa experiência vivenciada por Zulai de matricular-se em uma nova escola e sentir acolhida e respeitada por ela aponta para uma transformação nas práticas discursivas das organizações escolares. Do mesmo modo, Diara apresenta que sua persistência em conquistar seus direitos propiciou o surgimento de um ambiente mais inclusivo na organização escolar em que estava inserida, resultando em práticas futuras de promoção da diversidade, reconhecimento de identidades trans e revalorização de sua própria identidade (Fraser 2022). O

discurso representa na realidade social existente, como um dispositivo de ação para transformar a realidade (Fairclough, 2008).

Frente ao exposto, a experiência de Rasul ao ter sua identidade apoiada pela supervisora e gestora escolar, e Diara ao ser convidada para realizar palestra em sua antiga escola, apontam como as organizações escolares podem desafiar as normas sociais hegemônicas em detrimento da validação e reconhecimento das identidades dos sujeitos ali inseridos. Sendo assim, as organizações escolares, como instituições disciplinares, também podem se tornar um espaço onde o poder é contestado (Foucault, 2022). Logo, uma demanda por reconhecimento é necessária, visando superar a subordinação estabelecida pelo poder hegemônico (Fraser, 2007)

De acordo com Fraser (2007), não é justo que a alguns sujeitos seja negado reconhecimento simplesmente em virtude de padrões institucionalizados que depreciam as suas características distintivas. O não reconhecimento é fruto de preconceitos e discriminação, e se manifesta por como forma de subordinação institucionalizada, portanto, constitui uma violação da justiça. O que torna o não reconhecimento moralmente inaceitável, nessa lente, é que isso nega a alguns indivíduos e grupos a possibilidade de participar, como iguais, com os demais, na interação social. Dessa forma, o reconhecimento constitui-se como reivindicação que busca remediar a injustiça por meio da desinstitucionalização do padrão de valor heteronormativo e sua substituição por uma alternativa que promova a paridade (Fraser, 2022).

Nesta lente, os entrevistados trazem consigo o modelo de escola que gostariam de ter experienciado, o desejo para aqueles que ainda estão inseridos nelas e a esperança para aqueles que ainda estão por vir:

Uma escola bem acolhedora, que não houvesse disseminação de ódio dentro dela. Mas que valorizassem o respeito, que lutasse para que todos tivessem o mesmo direito de nela permanecer (Jana).

A escola tem que entender que tem coisa que um “colo” resolve, que uma escuta resolve que uma fala acolhedora resolve. Tem coisa que, às vezes, não vai precisar de uma resolução ali burocrática e administrativa. Talvez um primeiro acolhimento. Talvez um primeiro gesto de amor, aquela pessoa saber que ela é amada, que amor para a gente é uma coisa complexa de se experienciar e não o ter na escola também traz muito sofrimento (Diara).

A escola tem que ser mais humana. Tem que acreditar mais no ser humano também. Acreditar e fazer acontecer as mudanças sociais. Uma escola ideal é aquela que é capaz de nos enxergar (Ekon).

A escola precisa ter esse olhar delicado, precisa ter esse olhar sensível para essas crianças e adolescentes que estão ali passando por um turbilhão de mudanças em suas vidas e afirmações de quem realmente são. o olhar escolar ele tem que estar contigo lá com tudo para te auxiliar, para te acolher, para te orientar, para te escutar, para estar presente, pois é isso que muitos esperam da escola (Maha).

Eu espero, eu tenho fé ainda, que a escola vai dar mais liberdade para a pessoas que estão ali, para que não fiquem presas em como que tem que ser, como deve se portar, o que deve fazer. Eu espero que a escola consiga reverter esse ódio que é repassado nela. Eu me senti muito rejeitado na escola, mas espero que as outras pessoas sintam-se acolhidas (Rasul).

Eu tenho como ideal de escola aquela que é capaz de provocar e levar o aluno a se questionar sobre o seu desejo também, sobre quem ele é, mas nesse sentido dessa generosidade de querer acolher mais profundamente algumas subjetividades dos alunos que ainda não entram na porta da escola, que são coisas que a gente tem que deixar para fora da porta da escola. Uma escola ideal é aquela que lembra que o aluno é humano (Taj).

Um modelo ideal de escola seria aquela que pensasse em todos, não só com um tipo de grupo, mas que reconhecesse a presença deste pessoal diverso dentro dela e se capacitasse para atendê-lo da melhor forma possível. Uma escola ideal é aquela que a gente tem desejo de ficar nela porque ela tem a capacidade de nos envolver, de nos fazer sentir parte dela (Zulai).

Dessa forma, os discursos apresentados pelos entrevistados demonstram como estes anseiam pelo reconhecimento ao utilizarem palavras como acolhimento, humanidade e respeito. Suas falas denotam como as organizações escolares ser transformadas a fim de atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam discriminação e exclusão por suas identidades de gênero e outras formas de diferença.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o fenômeno do transgêneridade e sua intersecção com a identidade, e envolveu estudantes egressos da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. As definições de feminino e masculino foram desvinculadas de uma relação direta com os aspectos biológicos, dissolvendo o “ser mulher/feminino” ou o “ser homem/masculino” com uma relação específica com os corpos, uma vez que tal definição restringe o entendimento do processo social de construção de gênero. Tal concepção binária – homem e mulher – desconsidera múltiplos fatores, como individualidades internas a cada gênero e suas expressões plurais, como a transgêneridade. Logo, foram inseridas neste estudo alguns exemplos de indivíduos que não se ajustam às relações normativas entre sexo e gênero.

Os sujeitos desta pesquisa são diversos quanto à sua faixa etária, raça, gênero e orientação sexual e, por meio de seus relatos, demonstraram riqueza de vocabulário e conteúdo elaborado em relação às estruturas de poder que os envolviam. Suas histórias não foram por eles ignoradas, mas são reconhecidas como alvos de violências simbólicas e dispositivos de propagação e perpetuação de poder hegemônico proveniente do contexto escolar. Vale destacar que os narradores destas histórias não se vitimizam frente às normas sociais que a eles se apresentaram, mas manifestaram senso de agência ao elaborarem suas identidades em resistência, sendo capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e luta por reconhecimento.

Embora os cenários descritos representem organizações escolares do passado deles, as memórias reverberam no tempo presente, visto que a escola de outrora, em sua maioria, situa-se na atualidade, por meio de algumas especificidades que de todo não foram abandonadas. Por vezes, ao se caracterizar como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de relações de poder, disciplinador e modelador, as organizações escolares ainda esbarram no desafio de encarar a diversidade, mesmo que esta permeie todos os seus corredores e personagens. Formulada em concepções binárias, as organizações escolares estabelecem regras arbitrárias que se reduzem às concepções simplistas que não mais atendem à complexidade social, uma vez que não levam em conta a realidade do gênero, que é muito mais estruturada e diversificada do que simplesmente a divisão de duas categorias.

Diante dos dados coletados por este estudo, revelou-se que a universalização do ensino, direito constitucionalmente adquirido, não garante por si só a permanência de estudantes nas organizações escolares ou venha a representar equidade e, sobretudo, não é segurança do estabelecimento de justiça social. Destaca-se que grupos marcados por gênero, orientação

sexual, raça ou classe social nem sempre usufruem desses direitos, pois estes marcadores definem acesso e permanência nas organizações escolares. Do mesmo modo, documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – Versão Final em 1997 e 1998) articulados ao Plano Nacional de Educação (PNE - 2014) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017 e 2018), que apregoam uma educação pluralista e transversal, ainda não tornam real o desenvolvimento da diversidade e o combate a toda prática preconceituosa e discriminatória nas organizações escolares.

Os sujeitos transgêneros constituem parte da diversidade que compõem as organizações escolares, no entanto, o discurso hegemônico tende a negar e marginalizar as diversidades humanas e a valorizar a cisheteronormatividade, de modo que os processos sociais de normatização construam a representação de que estes são inferiores a tudo que foge ao padrão estabelecido. O que se percebeu é que o contexto escolar dos entrevistados, em sua maioria, desconsiderou as identidades dos sujeitos dissidentes nele inserido e que essa invisibilização se estendeu à medida que a trajetória escolar destes se expandiu, inserindo-os em uma situação de vulnerabilidade social, marcada pela fragilidade das relações estabelecidas.

De uma forma geral, os sujeitos deste estudo demonstraram como seus corpos evidenciavam e contestavam as normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Suas memórias apresentaram uma organização escolar que silenciava e provocava situações de violência e discriminação, constituindo-se em um cenário privilegiado para sujeitos cis, “normais”, neutros, heterossexuais e que, em contrapartida, produzia (não) lugares que marginalizavam seus corpos trans. As entrevistas mostraram que a exclusão e o não reconhecimento de suas identidades não eram acontecimentos isolados, mas representavam constituintes de uma estrutura social que realizava a manutenção da cisheteronormatividade e perpetuava injustiças. Dessa forma, ficou evidente que tais sujeitos vivenciaram situações que promoveram sofrimentos diversos, e que tais acontecimentos contrariaram as expectativas elaboradas por tais sujeitos a respeito das organizações escolares, como sendo uma das primeiras organizações sociais destinadas à construção identitária, educação formal, desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, espaço público de convivência e trocas culturais, projetada para o acolhimento e diversidade.

Ao longo das narrativas evidenciou-se que as identidades destes sujeitos trans, não se vincularam a uma categoria estática, unificada ou coerente, mas, sendo frágeis e maleáveis, foram elaboradas de forma dinâmica e transitaram por diferentes processos de construção e negociação a fim de lidarem com suas crises identitárias, muitas vezes produzidas pela não validação dos agentes sociais das organizações escolares. A análise dos resultados apontou

como a negação da identidade ou o seu não reconhecimento influenciou de variadas maneiras a identidade dos sujeitos trans egressos do contexto escolar, que necessitaram elaborá-las em meio a atravessamentos de resistências às normativas de gênero estabelecidas e o sentimento de inadequação produzido pelas organizações escolares. O não reconhecimento de suas identidades trans representaram uma das formas mais cruéis de violência simbólica relatadas pelos participantes que, por ocasião desta, vivenciaram situações de autoextermínio, isolamento social, exclusão escolar, dentre outros.

Outro aspecto importante da construção de identidade dos sujeitos entrevistados foi a relação com o trabalho e a marginalização social. Alguns depoentes relataram que, além da exclusão no espaço escolar, enfrentaram e ainda enfrentam dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho formal, sendo direcionados para a informalidade e, em muitos casos, para o trabalho sexual. Nesse cenário, as questões identitárias necessitariam ser incorporadas numa perspectiva de direitos e de combate às desigualdades. Entende-se que as discussões de identidade e de pluralidade não deveriam estar isoladas de questões como acesso, permanência, participação e direito dos mais variados grupos sociais e falar de evasão escolar de sujeitos trans, não sustenta a exclusão destes. Sendo assim, pensar as organizações escolares sob o paradigma redistributivo sem considerar a luta por reconhecimento é acentuar discursos hegemônicos que não consideram a justiça social.

Frente ao exposto, considera-se que a presença da reflexão de gênero e sexualidade nas organizações escolares ainda é considerada um tabu, mas trazê-la para dentro de seus muros torna hiperativa a busca pelo reconhecimento e efetivação de justiça social, daqueles que constantemente são marginalizados, uma vez que o silenciamento inviabiliza a possibilidade de mudanças na estrutura social. Em vista disso, discutir gênero e sexualidade nas organizações escolares torna-se primordial a fim de questionar modelos que continuam a coagir, oprimir, dominar, discriminar e marginalizar estudantes que fogem à heteronormatividade, mas sobretudo, para emergir daquilo que ainda é considerado tabu, mesmo sendo constituinte deste ambiente. Torna-se prática importante ao fornecer amparo para a construção de identidade tão necessária para os atores nela incluídos, propiciando assim o reconhecimento que estes indivíduos existem, sempre existiram e não podem ser invisibilizados. Esta percepção proporciona grande significado ao processo identitário destes sujeitos para que possam ser quem são e não quem a sociedade impõe.

Este estudo contribuiu para o avanço teórico-conceitual sobre questões de gênero e sexualidade nas organizações escolares ao analisar a construção de identidade dos sujeitos transgêneros enredados por estas questões. Ao levantar as violências simbólicas acometidas a

estes, foi possível compreender as dinâmicas e os contextos em que os discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade são internalizados ou provocam resistências nos sujeitos. A pesquisa confirmou que as instituições escolares atuam como dispositivos de poder e que seus discursos hegemônicos atuam de forma a marginalizar ou validar determinadas identidades de gênero e sexualidade.

No plano organizacional e pragmático, este estudo demonstrou que o conhecimento e aplicação de políticas de inclusão, como a inserção do nome social em documentos administrativos escolares, ainda não é o bastante para ressignificar as práticas escolares que ainda perpetuam discriminação e estigmatização dos sujeitos devido à sua identidade de gênero.

As implicações sociais deste estudo abarcam diversos aspectos relacionados à necessidade de promoção de bem-estar e inclusão dos sujeitos transgêneros nas organizações escolares, promovendo a conscientização sobre a necessidade de repensar as estruturas de poder presentes nesse espaço, propondo que seja um lugar de justiça social e reconhecimento.

Posto isto, esta pesquisa buscou mostrar que o discurso está presente em formas de palavras ou não, fazendo parte das relações sociais está inteiramente imbrincado às construções de identidades elaboradas pelos sujeitos. Dessa forma, é preciso dispensar atenção aos dizeres que se apresentam como naturais e que se impõem quase sutilmente. Assim, se as marcas de gênero determinam marcas de poder, torna-se necessário perceber que cumprir a missão educacional incluindo a diversidade, estabelecendo a justiça social, é dar movimento a um ato político.

5.1 Limitações do estudo

Ainda que a pesquisa tenha retratado questões importantes das memórias e experiências escolares de alguns sujeitos trans, a quantidade de participantes é restrita e limita a generalização dos resultados. Os percursos trilhados pelos sujeitos trans são diversos e complexos, sofrendo nuances de acordo com fatores como localização geográfica, classe social, raça e etnia, o que demonstra que as memórias analisadas neste estudo exibem apenas uma parte desse espectro.

Mesmo que o distanciamento temporal concernente às vivências dos sujeitos egressos das organizações escolares tenha contribuído para uma maior criticidade e elucidação sobre suas experiências e elaborações de suas identidades, elas representaram a visão de um tempo passado. Sabendo que as instituições sofrem mudanças ao longo do tempo, seria interessante a realização da pesquisa com sujeitos que ainda estão inseridos nas organizações escolares, a fim

de fazer a análise das influências que acometem no tempo presente suas construções de identidade.

5.2 Sugestões para pesquisas futuras

A fim de ampliar o campo de aplicação deste estudo, sugere-se que pesquisas futuras sejam realizadas com estudantes transgêneros que estejam em idade escolar e ainda matriculados em instituições de ensino, além de pertencerem a diferentes contextos sociais, raciais, econômicos e regionais. Sugere-se a inclusão de entrevistas com outros agentes sociais das instituições escolares, como professores, diretores, supervisores e outros funcionários.

Outro ponto a ser ressaltado é inserção de outros métodos de coletas de dados, como a observação participante e a documentação, uma vez que as entrevistas representam momentos pontuais e fornecem relatos subjetivos a respeito da construção de identidades e vivências de exclusão experienciadas por sujeitos trans, havendo a possibilidade de omissão de detalhes ao se considerar a complexidade emocional instaurada.

Para futuros estudos sobre gênero, sexualidade e identidade nas organizações escolares, sugere-se aprofundar a análise das consequências das políticas educacionais inclusivas nas transformações ocorridas nestes espaços e no comportamento dos seus agentes sociais. Atenção especial pode ser direcionada à análise das lacunas entre as políticas existentes e as experiências dos estudantes em detrimento destas questões.

Outro percurso pode se direcionar à formação continuada dos profissionais das organizações escolares para tratar com questões de gênero, sexualidade e identidades de seus estudantes. Ademais, estes e outros estudos poderão auxiliar para a consolidação de organizações escolares que respeitem e reconheçam a diversidade. Além disso, podem contribuir para apurar o senso de justiça social daqueles que também podem proporcioná-las.

REFERÊNCIAS

- Battistella, L. F. (2006). A experiência vivida pelo ser-gestor no desenvolvimento regional em um consórcio de pequenos municípios.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Vozes.
- BG, B. (2023). Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. *Brasil: Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil*.
- Bento, B. (2008). O que é transexualidade. Brasiliense.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.* 19 (2). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- Bonato, F. R. C., & Baccarim, R. C. G. (2023). Sexualidades e gêneros em retrospecto: um olhar sobre o estudo e desenvolvimento dos critérios diagnósticos no DSM-5-tr e CID-11. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 16(8), 12643-12667. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-221>
- Bordo, S. R. (1992). The Body and the Reproduction of Femininity-A Feminist Appropriation of Foucault. Teoksessa Jaggar, Alison M. & Bordo, Susan R.(toim.) *Gender/Body/Knowledge/Feminist Reconstructions of Being and Knowing*.
- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- Brasil. Lei 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Brasil. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- Brasil, A. A. M. (2021). O direito à dignidade humana sob a perspectiva da transgeneridade infantil em contexto escolar. *Revista Direito e Sexualidade*. <https://doi.org/10.9771/revdirsex.v2i2.45131>
- Britzman, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira. O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade. Trad. Dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- Brown, A. D. (2014). Identities and Identity Work in Organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20-40. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>
- Brown, A. D. (2022). Identities in and around organizations: Towards an identity work perspective. *Human Relations* 2022, Vol. 75(7) 1205–1237. <https://doi.org/10.1177/0018726721993910>

- Butler, J. (2022). Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. Trad. R. Aguiar. 23. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2022a). Desfazendo Gênero. Trad. A Bretas. Unesp.
- Cantelli, A. L., Pereira, F. R., Oliveira, J. J., Tozo, N. L., & Nogueira, S. N. B. (2019). As fronteiras da educação: a realidade dxs estudantes trans no Brasil: Instituto Brasileiro Trans de Educação.
- Carrieri, A. D. P., Souza, E. M. D., & Aguiar, A. R. C. (2014). Trabalho, violência e sexualidade: estudo de lésbicas, travestis e transexuais. *Revista de Administração Contemporânea*, 18, 78-95. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552014000100006>
- Cregan, K. (2006). The sociology of the body: Mapping the abstraction of embodiment. *The Sociology of the Body*, 1-224.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. Penso Editora.
- Dale, K. (2000). Anatomising embodiment and organization theory. Springer.
- da Silva, E. B., & Masi, G. N. P. (2021). Corpos em condição de exclusão e/ou de reconhecimento. *Revista Discente Oficinas de Clio*, 6(11), 17-17.
- Dubar, C. (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. A. S. M. da Silva. Martins Fontes.
- Fairclough, N. (2001). A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In C. Magalhães (Org.). Reflexões sobre a análise crítica do discurso: FALE/UFMG.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Fairclough, N. (2008). *Discurso e mudança social (Discourse and social change)*. Editora UnB.
- Félix, B. (2020). O Self que (não) fala: um modelo baseado em identidades sobre voz e silêncio de empregados. *Cadernos EBAPE*. BR, 18, 557-571. <https://doi.org/10.1590/1679-395120190037>
- Félix, B., Júlio, A. C. & Rigel, A. (2023). “Ser aceito lá me faz confiar, menos na aceitação aqui”: representação de identidade em contexto cruzado e como lidar com as ameaças de identidade de gênero no trabalho para indivíduos não binários. *Revista Internacional de Gestão de Recursos Humanos*. <https://doi.org/10.1080/09585192.2023.2254211>
- Fernandes, T., Andretta, D., & Berlato, H. (2023). (Re)produzindo discursos: O que nos mostram as pesquisas brasileiras sobre diversidade na Administração. *VIII Encontro*

De Gestão De Pessoas E Relações De Trabalho. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

- Ferretti, M. G., & Moreira, L. E. D. V. (2022). Em defesa da consideração do corpo erógeno nos Estudos Organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 62, e2021-0094. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220405>
- Flores-Pereira, M. T. (2010). Corpo, pessoa e organizações. *Organizações & Sociedade*, 17, 417-438. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302010000300002>
- Foucault, M. (2006). Poder e saber/Poderes e estratégias/Diálogo sobre o poder. Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 223-266.
- Foucault, M. (2021). *Microfísica do poder*. 13. ed. Paz e Terra.
- Foucault, M. (2022). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 14. ed. Paz e Terra.
- Franco-Assis, G. A., de Souza, E. E. F., & Barbosa, A. G. (2021). Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 13662-13680. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-130>
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista crítica de ciências sociais*, (63), 07-20.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 101-138.
- Fraser, N. (2022). *Justiça interrompida: Reflexões críticas sobre a condição " pós-socialista "*. Boitempo Editorial.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Gomes, R., & Fantinel, L. D. (2022). Gênero-corpo-sexualidade no espacializar: Produzindo corpos-em-campo na pesquisa. *Revista de Administração de Empresas*, 62. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220407>
- Gomes, R., & Felix, B. (2019). O self no armário: uma teoria fundamentada sobre o silêncio de gays e de lésbicas no ambiente de trabalho. *Cadernos Ebape. BR*, 17(2), 375-388.
- IBGE (2022) – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Cidades. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itauna/historico>
- INEP/MEC. (2022). Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira / Ministério Da Educação E Cultura. Catálogos de Escolas. https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Lista%20das%20Escolas&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=f814hj1fafm28602pcfjgu66u2&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3Asf156n9k0qs70741

- Jesus, J. G. (2012). Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião, 2, 42.
- Joaquim, N. D. F., & Carrieri, A. D. P. (2018). Construção e desenvolvimento de um projeto de história oral em estudos sobre gestão. *Organizações & Sociedade*, 25, 303-319.
- Lima, T. (2020). Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 70-87.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i77p70-87>
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, 25(2).
- Louro, G. L. (2014). Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Vozes.
- Louro, G. L. (2022). O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade. 4. ed. Autêntica.
- Obodaru, O. (2012). The self not taken: How alternative selves develop and how they influence our professional lives. *Academy of Management Review*, 37(1), 34-57.
<http://dx.doi.org/10.5465/amr.2009.0358>
- Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF, 1997. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira.
- Petriglieri, J. L. (2011). Under threat: Responses to and the consequences of threats to individuals' identities. *Academy of Management Review*, 36(4), 641-662.
<https://doi.org/10.5465/amr.2009.0087>
- Portelli, A., & Fenelon, D. R. (2001). História oral como gênero. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 22.
- Nunes, A. C. D. N., & Pereira, R. D. (2022). BDSM: Corpos e jogos de poder. *Revista de Administração de Empresas*, 62, e2021-0085. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220404>
- Nunes, T. (2021). Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro.
- Rafael, R. D. M. R., Santos, H. G. D. S., Caravaca-Morera, J. A., Wilson, E. C., & Breda, K. L. (2023). Inclusão ou ilusão da identidade de gênero no país com o maior número de assassinatos de transgêneros: um ensaio crítico brasileiro. *Escola Anna Nery*, 27, e20230117.
- Rampazo, A. V., Saraiva, L. A. S., Souza, E. M. D., Brewis, J., & O'Shea, S. (2022). Rompendo hegemonias sobre corpos e organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 62. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220402>

- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., & Waseem, A. (2019). Case study method: A step-by-step guide for business researchers. *International journal of qualitative methods*, 18, 1–13.
- Rodrigues, S. A., de Andrade, E. N. F., & de Souza, D. B. (2022). O que é específico na educação da primeiríssima infância? Pistas de um caminho formativo a ser (re) construído. *Debates em Educação*, 14, 234-256. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp234-256>
- Rubin, G. (1984). *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade*. Tradução de Thinking Sex: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. VANCE, Carole. *Prazer e Perigo*. Londres: Routledge.
- Salles, H. K. D., & Dellagnelo, E. H. L. (2019). A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. *Organizações & Sociedade*, 26, 414-434. <https://doi.org/10.1590/1984-9260902>
- Saraiva, L. A. S., Santos, L. T. D., & Pereira, J. R. (2020). Heteronormatividade, masculinidade e preconceito em aplicativos de celular: o caso do Grindr em uma cidade brasileira. *BBR. Brazilian Business Review*, 17, 114-131. <https://doi.org/10.15728/bbr.2020.17.1.6>
- Silva, C. S. F., Brancaloni, A. P. L., & de Oliveira, R. R. (2019). Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, 1538-1555.
- Simões, J. A., & Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo (São Paulo-1991)*, 15(14-15), 231-239.
- Smith, A. D. S. P. D. O., & Santos, J. L. O. D. (2017). Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos. *Revista Direito e Práxis*, 8, 1083-1112.
- Soares, S. D. P. L. (2021). Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. *Educação e Pesquisa*, 47, e246094.
- Souza, M. B. D., & Costa, J. P. R. (2016). Mulheres Transexuais: quando se tornar mulher é um desafio. *Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*.
- Souza Monteiro, S. A., & Ribeiro, P. R. M. (2020). Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, 1, e202011-e202011.
- Tajfel, H. (1881). *Grupos Humanos e Categorias Sociais*, tradução portuguesa. Lisboa, Livros.
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16.

Taveira, A. C. F., dos Santos, M. L., & Pereira, E. L. M. (2015). O direito à educação e o tratamento da diversidade na escola. *Novos Direitos*, 2(1), 88-100.

Teixeira, E. B. (2011). A Análise de Dados na pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento Em Questão*, 1(2), 177–201. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>

Torres, M. A., Gonzaga Modesto, R., & Martins da Costa de Menezes, T. (2020). Por uma educação não transfóbica: reconhecimento e produção de verdades trans na educação. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 12(24), 121–134. <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v12i24.339>

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de Pesquisa em Administração*. Atlas.

APÊNDICE A

REFERÊNCIAS PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA: Exposição do tema da pesquisa, ressaltando os objetivos que a nortearão, solicitação de permissão de gravação da conversa, assinatura do termo de consentimento.

PROPOSTA DE NARRAÇÃO CENTRAL: Nossa conversa dar-se-á a respeito de indivíduos transgêneros em contexto escolar, tendo como eixo norteador a construção de suas identidades e como estas se conectam com a sexualidade. Desta forma, buscaremos refletir a partir da memória e história de indivíduos egressos de Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Divinópolis/Minas Gerais como estas questões produziram conflitos e dificuldades no acesso, permanência e no desenvolvimento destes sujeitos nas organizações escolares.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Nome:

Idade:

Raça/Cor:

Profissão/Cargo atual:

Dados familiares (situação conjugal, filhos):

Condições de moradia (com quem mora, local):

Religião de criação e de prática:

Renda familiar:

Para fins de dados demográficos, como você se autodefine em relação ao seu gênero e orientação sexual?

FASE DAS PERGUNTAS:

1ª PARTE – SOBRE IDENTIDADE, TRAJETÓRIA E RELAÇÕES

- a. Conte-me sobre quem é você.
- b. Relate sobre sua experiência de transição.
- c. Fale-me sobre o que pensa sobre sexualidade e gênero.

2ª PARTE – SOBRE AS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

- a. Descreva como era o ambiente escolar no qual você estava inserido.

- b. Como a presença de um estudante trans era percebida/tratada no ambiente escolar?
- c. Como era a relação estabelecida entre você e os outros sujeitos no ambiente escolar?
- d. Em que medida o posicionamento em relação à sua identidade de gênero afetou seu relacionamento com a escola?

3ª PARTE – NORMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

- a. Onde você costumava passar o recreio e o que fazia durante esse intervalo?
- b. Como se dava a utilização dos espaços coletivos por você?
- c. Você se sentia à vontade em expressar sua performance de gênero diante de seus colegas e demais profissionais da escola?
- d. Para você, o que é tratar de gênero e sexualidade no âmbito escolar?

4ª PARTE – DIREITOS AO PÚBLICO TRANSGÊNERO

- a. Você acredita que ao vivenciar sua identidade de gênero e reivindicar o direito ao uso do nome social, pode causar transtornos dentro da escola?
- b. Você em algum momento notou a discussão ou elaboração de estratégias que pudessem promover o reconhecimento e o respeito às identidades dos estudantes trans enquanto aluno?

5ª PARTE – SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

- a. Você considera que é papel da escola interferir nas questões de gênero e sexualidade dos estudantes inseridos nela?
- b. Os saberes produzidos na escola têm sido importantes para o fortalecimento da identidade de gênero daqueles que nela convivem?

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****Dados de Identificação**

Título do Projeto: **NARRATIVAS DE IDENTIDADE: Histórias e Memórias de Indivíduos Transgêneros sobre o Contexto Escolar**

Pesquisadora Responsável: Fernanda Machado da Anunciação

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “**NARRATIVAS DE IDENTIDADE: Histórias e Memórias de Indivíduos Transgêneros sobre o Contexto Escolar**” de responsabilidade da pesquisadora Fernanda Machado da Anunciação.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar como se dá a construção de identidade em indivíduos transgêneros em contexto escolar. Para tanto, a pesquisa será realizada com indivíduos egressos de Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Divinópolis/Minas Gerais que se enquadram nesta característica.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre relações presentes no contexto escolar, sexualidade, identidade, discriminação, dentre outros. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse da pesquisadora. Na apresentação dos resultados da pesquisa os

entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.

3. A coleta de dados será realizada em local público de livre escolha do(a) entrevistado(a).
4. A pesquisadora poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.
5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes à saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei para o levantamento de discussões que poderão ajudar a favorecer o desenvolvimento de possíveis estratégias para mudanças sociais, colaborando para a ampliação do reconhecimento e da legitimidade identitária de estudantes trans no contexto educacional.
7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre 60 a 90 minutos.
8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Fernanda Machado da Anunciação, telefone (37) 9 9965 7511, e-mail: fernandamanunci@hotmail.com.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e
concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C
PARECER FINAL COMITÊ DE ÉTICA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER FINAL

Protocolo: 2024022022323

IDENTIFICAÇÃO:

Nome do(a) pesquisador(a): **FERNANDA MACHADO DA ANUNCIACÃO**

Nome do(a) Professor(a) orientador(a): Jefferson Rodrigues Pereira

Curso: Mestrado Acadêmico em Administração

Nome do Projeto: “NARRATIVAS DE IDENTIDADE: Histórias e Memórias de Indivíduos Transgêneros em Contexto Escolar”

Instituição(es) envolvidas na realização do projeto:

Centro Universitário Unihorizontes

**PROJETO DE PESQUISA:**

1- Os objetivos do projeto são apresentados claramente?

Sim

Não

2- No item referente à metodologia há descrição da amostra pretendida?

Sim

Não

Não se aplica: []

4- Os possíveis benefícios a serem alcançados justificam a realização da pesquisa?

Sim

Não

Não se aplica: []

5- Há riscos para os sujeitos envolvidos na pesquisa?

Sim

Não

Não se aplica :[]

Se sim explique:

6- Há conflito de interesses? Caso positivo quais?

Sim

Não

**QUANTO AO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

1-O pesquisador está fornecendo aos sujeitos da pesquisa documento escrito que os esclareça dos objetivos, benefícios e risco da pesquisa proposta?

Sim

Não

Não se aplica: []

2-Nesse documento existe clara referência sobre o sujeito estar ciente que ele tem a liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem ser penalizado?

Sim

Não

Não se aplica: []

3- Quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, foram citadas garantias sobre o sigilo que defenda a privacidade dos sujeitos?

Sim

Não

Não se aplica: []



AVALIAÇÃO FINAL sobre todos os itens:

- Bem qualificado em todos os itens – aprovado.
- Bom com reservas – deve ser revisto conforme Tabela 1.
- Inadequado – não aprovado.

**TABELA 1: Alterações propostas pelo comitê de ética****ALTERAÇÕES:**

Após apreciação acima, o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes sugere as seguintes correções:

SEM ALTERAÇÕES



**INFORMAÇÕES PARA USO EXCLUSIVO DO CONSELHO DE ÉTICA DO
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES:**

Belo Horizonte, 03 de maio de 2024

PARECERISTAS:

NOME: Alexandre Teixeira Dias

ASSINATURA:

 Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE TEIXEIRA DIAS
Data: 03/05/2024 10:34:05-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br/>

NOME: Jersone Tasso Moreira Silva

ASSINATURA:

 Documento assinado digitalmente
JERSONE TASSO MOREIRA SILVA
Data: 04/05/2024 09:55:39-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br/>

NOME: Thais Pinto da Rocha Torres

ASSINATURA:

 Documento assinado digitalmente
THAIS PINTO DA ROCHA TORRES
Data: 04/05/2024 13:08:30-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br/>

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090
Av. Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP: 30.640-070
Belo Horizonte - MG
(31) 3349-2916
www.unihorizontes.br

APÊNDICE D

TERMO DE ANUÊNCIA – SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	
	Secretaria de Estado de Educação Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior
Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO	
Belo Horizonte, 29 de julho de 2024.	
TERMO DE ANUÊNCIA	
<p>A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa NARRATIVAS DE IDENTIDADE: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE INDIVÍDUOS TRANSGERÊNEROS EM CONTEXTO ESCOLAR, que será conduzido pela pesquisadora FERNANDA MACHADO DA ANUNIAÇÃO sob orientação do Prof. Dr. JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA, vinculados ao CENTRO UNIVERSITÁRIO UNHORIZONTES, manifesta-se ciente à realização da pesquisa, destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade do(a) pesquisador(a), bem como da Instituição de Ensino Superior à qual esteja vinculado(a), a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.</p> <p>Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.</p> <p>Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.</p> <p>Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular nº 12/2023/CONEP/SECNS/DGIR/SE/MS; Norma Operacional CNS nº 001/2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, da Rede Estadual de Educação, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.</p> <p>A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais e avaliação ética da pesquisa.</p> <p>A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.</p> <p>As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados poderão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidos com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.</p> <p>As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.</p> <p>Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais em participarem, bem como, a disponibilidade dos mesmos respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.</p> <p>Os trabalhos e interação do Pesquisador não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.</p> <p>A Emissão deste Termo não garante ao Pesquisador acesso automático aos dados e documentos. Dessa forma, as solicitações de dados, poderão ser encaminhadas, diretamente pelo pesquisador (a) para os setores responsáveis que promoverem e/ou detêmham esses dados e informações, que analisará a solicitação de acordo com normativos legais e orientações necessárias, considerando a classificação dessas informações. É importante registrar que muitos desses dados e/ou documentos já se encontram disponibilizados nas redes de forma aberta. Como as informações não estão centralizadas normalmente em apenas um local (setor), cada setor e/ou departamento apreciará o fornecimento das informações que estejam em sua guarda ou produzidos por estes. Para isso será necessário que a solicitação para obtenção de dados e informações sejam dirigidas a esses setores/departamentos diretamente pelo interessado(a).</p> <p>A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.</p> <p>As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.</p> <p>A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.</p> <p>A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo Pesquisador (a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.</p> <p>Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores Jurisdicionados à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis.</p>	
<p>Leandra F. Martins Assessoria de Ensino Superior Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais</p>	
<p> Documento assinado eletronicamente por Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe, em 31/07/2024, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017.</p> <p> A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://uij.mg.gov.br/uijcontrolador_documento.php?acao=consultar_documento&id_documento=93468293, informando o código verificador 93468293 e o código Assinatura CRC 3C48F06.</p>	
<p>Referência: PPD/MSD/PY 1240.01.011811/2018-01</p> <p style="text-align: right;">SEI nº 93468293</p>	