

Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico

Transgender children: more than a theoretical challenge

NATACHA KENNEDY – UNIVERSITY OF LONDON/INGLATERRA

REVISÃO DE CONTEÚDO POR JAQUELINE GOMES DE JESUS – UNB/DF

TRADUZIDO POR VALÉRIA AMADO

RESUMO

Este trabalho sugere que uma significativa maioria de pessoas transgênero toma consciência de sua identidade de gênero em tenra idade. Assim, a maioria das crianças trans passa maior parte, ou todo período escolar, sentindo que têm uma identidade de gênero que é diferente daquela que têm que representar. Crianças transgênero são caracterizadas como “Não Aparentes” e “Aparentes”, com a vasta maioria tendendo à última categoria. Argumenta-se que o longo período de ocultação e supressão pode levar a problemas. Este projeto apresenta uma análise de evidências sugerindo que este é o caso, e considera que as implicações formam o ponto de vista do modo que as crianças entendem, racionalizam e atuam nestas situações e dão sentido às expectativas de transtorno de gênero. Os consequentes sentimentos de culpa e vergonha parecem representar problemas significativos a estas crianças quanto a seus fracassos na educação e em outras áreas de suas vidas.

Palavras-chave: Transgênero. Crianças. Auto-estima. Epifanias. Escola. Exclusão. Diversidade.

ABSTRACT

This paper suggests that a significant majority of transgender people become aware of their transgender identities at a very early age. As such most transgender children go through most, if not all, of their compulsory schooling feeling that they have a gender identity that is different from the one they are compelled to perform. Transgender children are characterised as “Non-apparent” and “Apparent” with the vast majority falling into the latter category. It is argued that the resultant long period of concealment and suppression can lead to problems. This paper presents an analysis of evidence suggesting that this is the case and considers the implications from the point of view of the way children understand, rationalise and act in these situations and make sense of the conflicting gender expectations. The consequent feelings of guilt and shame appear to represent significant problems for these children in terms of their underachievement in education and in other areas of their lives.

Keywords: Transgender. Children. Self-esteem. Epiphanies. School. Exclusion. Diversity.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto aborda um dos grupos mais marginalizados e excluídos: crianças transgênero. Não se trata de expressão confiante de desafios às práticas de gêneros normativos sociais existentes; trata-se da supressão destas. Trata-se de ocultação, supressão, estigmatização, medo, isolamento, dúvida e repressão. Mostra como crianças trans existem no mundo real e como esta experiência pode afetar suas vidas quando adultos.

Inicialmente este projeto promove evidências, ao contrário do que possa ser esperado, que crianças transgênero tomam consciência do que são realmente muito mais jovens do que se considerava anteriormente; então, elas ocultam ou suprimem suas identidades de gênero. Posteriormente, baseou-se em pesquisa realizada por Natacha Kennedy (2008) sobre a idade em que as crianças trans se tornam conscientes de suas identidades de gênero, examinando o que estas crianças apresentam em maior detalhe. Por fim, as implicações destes resultados são analisadas do ponto de vista das pressões sociais e culturais vivenciadas por crianças transgênero e como essas pressões podem afetar suas vidas até a idade adulta.

Ainda há relativamente pouco escrito sobre crianças trans, e muito do que tem sido escrito é feito por profissionais em saúde mental (BRADLEY, 1985; ZUCKER, 1985; REKERS, 1987; BRADLEY; ZUCKER, 1990; ZUCKER, 1990, GREEN, 1985, 1987). Na crítica destas publicações de Shannon Minter (1999), o leitor fica com a impressão de que a validade destes estudos é aberta a questionamentos, como parece que o objetivo final de grande parte da pesquisa em “Desordem” de Identidade de Gênero (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000, p. 535) em crianças é legitimar a “prevenção” ou “eliminação” do que é considerado socialmente inaceitável, o comportamento de gênero transgressivo. Além disso, uma vez que esses estudos foram aparentemente realizados com crianças encaminhadas para tratamento pelos pais, pode haver preocupações quanto à validade associada com a seleção dos participantes.

Muito do que tem sido escrito fora do domínio da psiquiatria parece sugerir que as crianças transgênero são muito raras. Esta foi a conclusão de alguns participantes em um estudo do caso (HINTON, 2008, p. 77). Aqui, as experiências de ‘J’, uma criança transgênero masculina (FtM), durante a escola primária e no início de sua escola secundária, foram documentadas, e as ações de suas escolas observadas. Neste caso, o inspetor local da Igualdade e Diversidade não conseguiu encontrar exemplos de literatura ou de orientação relativos a crianças trans muito jovens:

“Entre em contato com uma série de órgãos nacionais, a Comissão de Igualdade de Oportunidades, o DfES e agências transgênero. Nenhum deles foi capaz de dar uma orientação clara. A idade mínima que consegui encontrar informação oficial foi a de 16 anos” (HINTON, 2008, p. 77).

Indivíduos envolvidos com esses casos poderiam ser perdoados por pensar que as crianças trans

não são apenas muito raras, como também é improvável que se desenvolvam antes do final da adolescência. No entanto, em seu comentário sobre o estudo do caso acima, Jay Stewart (2009) sugere que este não é o caso, e que é provável que haja crianças menos confiantes que J para contar para outras que são gays. Este trabalho baseia-se na ideia de que há dois tipos de crianças transgênero: “não aparentes” e “aparentes”. Crianças transgênero “não aparentes” são caracterizadas como não sendo conhecidas como trans por um adulto, enquanto que “aparentes” são conhecidas por serem trans por pelo menos um adulto significativo nas suas vidas. Consequentemente, observações dos participantes no estudo de Kate Hinton deveriam ser recontextualizadas sugerindo que crianças trans “aparentes” são relativamente raras. Este estudo do caso mostrou que criança transgênero masculina (FtM) “aparente”, que estava segura de sua identidade de gênero e que tinha apoio dos pais, poderia se adaptar dentro do sistema escolar. No entanto, esta aceitação, claramente, só se aplica a crianças transgênero “aparentes”. A evidência apresentada neste estudo sugere que a criança transgênero “aparente” é em grande minoria, e analisa por que crianças trans “não aparentes” devem ser consideradas como norma, quando se trata de crianças transgênero.

No estudo de Kennedy (2008), dados tirados de uma análise de um artefato online sugeriam que a idade média em que as pessoas trans se tornam conscientes de que são transgênero é de aproximadamente 8 anos de idade, e que mais de 80% das pessoas transgênero se tornam conscientes de que são trans antes de deixarem a escola primária. O presente estudo inclui dados de uma pesquisa online de adultos transgênero sobre suas memórias de infância. Há muitas razões para a obtenção de dados dessa maneira. Seria inapropriado obter os dados diretamente das crianças, pois elas se tornam conscientes de que são trans em momentos diferentes. Assim, uma imagem representativa completa não estará disponível para uma determinada geração até que sejam adultos. Além disso, há dificuldades éticas associadas com a obtenção de dados de crianças que podem não estar “fora” para seus pais. Também há a possibilidade de haver dificuldades de amostragem associadas com a identificação de crianças transgênero a participar em qualquer estudo, o que pode resultar em uma amostra não representativa desviada para crianças trans “aparentes”.

Esta pesquisa utilizou uma abordagem de métodos mistos, combinando a coleta de dados numéricos e de dados qualitativos aproveitando a metodologia de pesquisa narrativa (CRESSWELL, 2007). Aspectos, como a idade em que as pessoas transgênero se tornaram conscientes de que são trans, foram examinados para produzir uma análise estatística. A pesquisa também analisou a percepção dos participantes sobre suas circunstâncias como crianças transgênero, revelando seus sentimentos sobre o que estava acontecendo com elas e construindo a análise de uma narrativa de suas histórias de vida. Os dados foram organizados para identificar temas decorrentes dessas experiências; esses temas foram analisados mais de perto para permitir a construção de uma imagem da vida de uma criança trans, de

onde as implicações podem ser traçadas.

A coleta de dados foi feita por meio de uma pesquisa online, divulgada através de proeminentes fóruns online, para as pessoas transgênero no Reino Unido entre 12 de outubro e 19 de outubro de 2009. O período de tempo curto foi intencionado para reduzir a probabilidade de submissões maliciosas por pessoas que não eram trans. Cerca de 80% das respostas foram recebidas em 48 horas do lançamento da pesquisa.

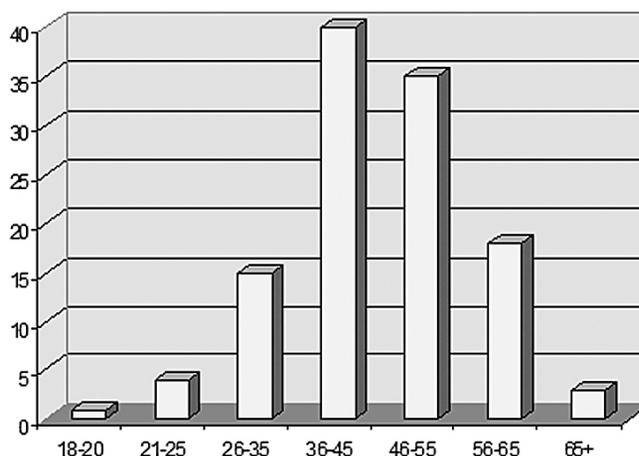


Gráfico 1 – Perfil de idade dos participantes

121 pessoas participaram: 103 foram designadas masculinos no momento do nascimento, 11 femininas, 3 pessoas sem gênero atribuído, e 4 se recusaram a dizer. As idades dos participantes variaram de 18 até mais de 65 anos, com a maioria na faixa etária entre 36 e 45 anos (Gráfico 1).

Possíveis razões para a taxa relativamente baixa de respostas das pessoas nas faixas etárias de 18 a 25 e 26-35 são discutidas na seção 4 abaixo.

Tabela 1 – Os participantes se descreveram nas seguintes formas:

Masculino transexual	31%
Feminino transexual	6%
Transgênero	21%
Travesti	21%
Intersexo	2%
Gênero misto / M e F	6%
Outros	12%

“Outros” inclui: hermafroditas, neutros (neutrois), crossdressers, feminino para homem trans, e não têm certeza.

2 IDADE DA EPIFANIA

Os participantes foram entrevistados a respeito da primeira vez que podiam se lembrar de terem sentido que a identidade de gênero estava em desacordo com aquela designada ao nascimento (ver Gráfico 2).

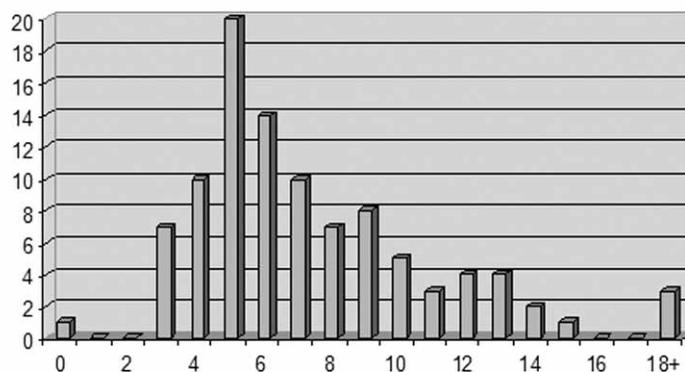


Gráfico 2 – Idade da percepção do desacordo de gênero

O aspecto mais significativo destes dados é o aumento claro na idade de 5 anos, representando a média modal, com uma média de 7,9 anos. A percentagem de pessoas transgênero que perceberam a variação de gênero na idade de 18 anos, ou mais tarde, é inferior a 4%, com 76% dos participantes estarem cientes de que eram variantes de gênero ou transgêneros antes de saírem da escola primária.

Estes dados são importantes porque puderam, em grande parte, ser previstos com embasamento nos resultados de Suzanne Kessler e Wendy McKenna (1978, p. 102), sobre as idades em que as crianças vêm a ter a percepção do gênero. Eles argumentam que as crianças começam a entender a identidade de gênero entre as idades de 3 e 4, e que isto se desenvolve ao longo dos dois anos seguintes, como também tornam-se conscientes de interpretações sociais de gênero como uma categoria de “invariáveis”. Além disso, o estudo de Margaret Intons-Peterson (1988), que sugere que a maioria das crianças está consciente da constância de gênero com aproximadamente 3 anos e 9 meses, também mostra que as crianças trans são suscetíveis de começar a tomar consciência de suas diferenças logo após esta idade.

No entanto, estes resultados não são apenas compatíveis com os de Kessler e McKenna (1978) e Intons-Peterson (1988) relacionados ao desenvolvimento da identidade de gênero em crianças, mas

também refletem melhor os resultados do estudo de Kennedy (2008), que mostra que a idade média em que mulheres transexuais experimentaram uma peça de vestuário feminino, pela primeira vez, era de 8 anos. Nesse estudo, 84% das pessoas transgênero tinham feito isso antes de deixar a escola primária, o que se compara com 76% dos que se tornaram conscientes de que eram trans até a idade mencionada neste estudo. Uma proporção semelhante em ambos os estudos (4%) fez isso depois de 18 anos. Isto é significativo porque dados semelhantes foram obtidos a partir de dois diferentes métodos de pesquisa e, como tal, aumenta o peso da fidelidade dos dados. Esta informação também se reflete na investigação de Girschick (2008, p. 51) na vida dos adultos transgênero, cujos participantes descreveram suas experiências da infância em termos semelhantes aos dos participantes deste estudo.

3 EXPERIÊNCIAS COMUNS

Um dos sentimentos iniciais mais comuns sobre essas epifanias era que “Deus cometeu um erro”, o que indica que algumas crianças transgênero sentiram fortemente a situação em muito tenra idade. Quando lhes pediram para “descreverem suas primeiras memórias de serem trans” as respostas pareciam sugerir uma percepção fortemente identificável de que algo está “errado” com elas:

“Eu costumava sonhar que Deus percebera que estava errado e que eu acordaria como uma menina”.

“Eu costumava ir para a cama e rezar para que eu acordasse com tudo em seu devido lugar”.

“Eu costumava chorar até dormir, desejando que eu acordasse como uma menina de cerca de 7 anos de idade”.

Aqui, as respostas sugerem que as crianças transgênero parecem estar começando a internalizar a percepção de que elas são o problema, que há algo de errado com elas, embora, nesta fase, Deus seja o culpado.

A seguinte descrição vívida da primeira experiência escolar de uma criança também sugere que, para as crianças mais novas, a culpa por sua situação ainda não está internalizada:

“Foi o meu primeiro dia na escola e mandaram os meninos fazerem fila à direita e as meninas fazerem fila à esquerda. Eu fui para a esquerda, mas ‘eles’ me mandaram para a fila da direita. Eu me lembro de ter chorado o dia todo porque ‘eles’ entenderam errado”.

Essa forte ligação emocional com sua identidade de gênero parece se desenvolver desde uma idade muito jovem; neste caso, sendo atribuído um gênero, que é diferente do que é entendido internamente, parece ser um choque emocional. No entanto, o que é significativo na citação acima, é que “eles” entenderam errado. Esta fonte de culpa, no entanto, parece mudar à medida que as crianças crescem, e se tornam direcionadas para o interior, especialmente quando entram em maior contato com outras crianças na escola.

Também ficou evidente que suas percepções de identidades de gênero logo aparecem para fazer com que as crianças transgênero se sintam diferentes das que as rodeiam.

“O primeiro indício de que algo estava estranho era que eu tinha interesse em coisas estereotipadamente masculinas. Eu queria dirigir um trem quando eu cresci (quatro anos) e eu era obcecado por trens e como eles funcionavam”.

“... um sentimento de ser diferente do grupo que deveria participar, e por quê eu não poderia ser/participar das mesmas coisas que as outras meninas na escola primária?”.

“Era simplesmente uma sensação de ser diferente, não fazer parte”.

É provável que essas percepções de suas diferenças pareçam, não apenas afetar seus sentimentos sobre si próprios, mas também afetar as decisões que tomam, primordialmente, a respeito de como elas se expressam. Estas percepções são também suscetíveis de afetar um elemento significativo da conversa interna que elas têm com elas mesmas, a fim de chegar a um acordo com as suas circunstâncias.

3.1 Supressão e Ocultação

Uma das respostas mais consistentes desta pesquisa foi a sensação de que os participantes precisavam esconder suas identidades de gênero. Como suas diferenças se tornam evidentes para eles, logo fica claro que, ser diferente desta forma é socialmente inaceitável e, como tal, a resposta mais comum a isto é a ocultação de seus verdadeiros sentimentos. Quando foram indagados sobre suas casas e vida escolar, ficou claro que quase todos perceberam que eles precisavam esconder suas identidades de gênero:

“O sentimento predominante era o da necessidade de manter isso em segredo”.

“De alguma forma eu sabia que o que eu sentia era simplesmente inaceitável – e eu era frequentemente avisado de que meninos não fazem isso”.

“Sentir-se extasiado indo à festa vestido de fada, mas logo se sentindo tão para baixo quando alguém falava que isso era coisa de maricas e que tinha que se vestir de vaqueiro”.

“Eu me vestia com roupas da minha irmã e me sentia muito bem, mas eu sabia que ninguém poderia saber o que eu fazia. Eu tinha 6 anos na época”.

Parece evidente que as crianças tornam-se muito rapidamente conscientes de que suas diferenças são socialmente inaceitáveis e que precisam ter cuidado em expressá-las. Isto parece levá-las a fazer o que pode ser a decisão muito lógica e inteligente para esconder suas identidades de gênero. Para algumas, essa necessidade é ainda, comprovadamente, mais clara:

“O insulto de maricas mostrou que eu suprimia o comportamento feminino aberto, mas deu início à vivência secreta da transexualidade desde então”.

“Quando confessei, pela primeira vez (com aproximadamente 9 anos), a alguns amigos e ao meu irmão mais novo, a reação foi de puro horror, e entendi que eu nunca poderia revelar isso outra vez”.

Parece que o radar social da maioria das crianças transgênero (assim como o da maioria das outras crianças) é suficientemente bom, mesmo em idade jovem, para detectar que ser transgênero é “inaceitável.” No entanto, é evidente que, de acordo com as duas respostas acima, mesmo aqueles que são suficientemente corajosos para revelar algo de suas identidades aos colegas correm o risco de sofrerem socialmente. Além disso, isto pode resultar em suposições sobre todos; o que é inaceitável para alguns é inaceitável para todos:

“Acontece que eu provavelmente teria ficado bem, se eu tivesse confiado em meus pais, mas eu não sabia disso na época e estava com muito medo”.

O medo associado a essa percepção de que eles precisam esconder suas identidades se relacionam com a descrição de Carrie Paechter (2007, p. 36), de como grupos de gênero (especialmente os meninos) controlam a associação na infância por difamação do “outro” e quaisquer qualidades associadas com o “outro”. Sua aplicação de teorias de aprendizagem de Jean Lave e Etienne Wenger (1991) é particularmente relevante no caso dos meninos. Apesar de serem membros aprendizes da comunidade masculina de prática, há pouco, fisicamente, para distingui-los das meninas até a puberdade; possuem pouca ou nenhuma vantagem de força natural sobre as meninas (e, de fato, com idade entre 9 e 12 anos são menores do que as meninas). Como tal, a comunidade local de prática define-se por outros meios, tais como a participação em atividades específicas, o comprimento do cabelo, roupas e expressões permitidas de emoção e de preferência, e também por valorizar determinadas qualidades em oposição a outras. Assim, exibir qualquer comportamento, aparência, ou preferências atribuídas a outro gênero significa ostracismo e exclusão desse grupo. Parece que as crianças transgênero atribuídas ao gênero masculino no nascimento tornam-se particularmente cientes disso desde uma idade muito jovem. A exclusão de crianças trans atribuídas ao gênero feminino no nascimento pode tomar forma um pouco diferente, pois elas parecem ser consideradas um pouco mais aceitas socialmente na pré-puberdade.

4 AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO E CONFIANDO EM OUTROS

De acordo com as respostas a uma pergunta sobre quando os participantes tomaram conhecimento das palavras relacionadas com transgêneridade, a idade média em que qualquer vocabulário relativo ao ser transgênero é adquirido (diferente de “maricas” ou “Maria-Rapaz”) como “Transexual”, “Travesti”, ou “Transgênero”, foi de 15,4 anos. Isto significa que há um atraso médio de 7,5 anos, entre tornar-se consciente de sua natureza de gênero variante ou ser transgênero, e aprender todas as palavras que o descrevem. Isto variou de mais de 10 anos a 2 anos. Uma análise dos dados revela que a idade da cons-

ciência parece relativamente estável, mostrando um ligeiro decréscimo ao longo do tempo (ver Gráfico 3).

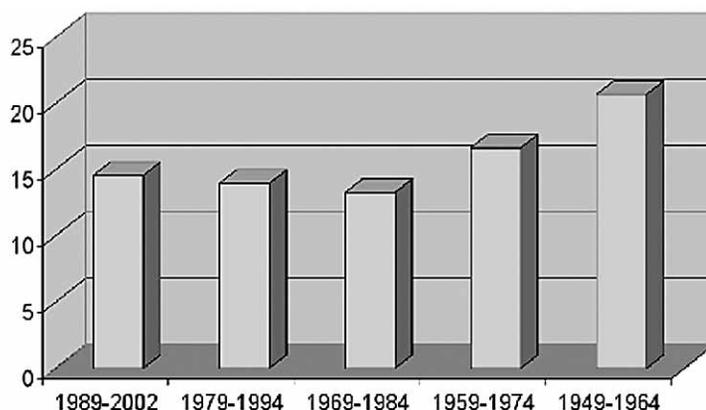


Gráfico 3 – Idade de aquisição de vocabulário por data em que os inquiridos frequentaram a escola primária

A idade de aquisição de vocabulário relacionado ao termo transgênero parece ter sido reduzida a aproximadamente 6 anos nos últimos 50 anos. Aqueles que frequentavam a escola primária nos anos 50 (1950) e início dos anos 60, provavelmente não adquiriram vocabulário até a idade de 20 anos, em média; enquanto que os que frequentavam escola primária nos anos 70 (1970), 80 e 90, provavelmente adquiriram esse vocabulário aproximadamente aos 14 anos, em média. Ainda deve ser muito cedo para dizer se a ampla disponibilidade de acesso à internet para as crianças vai reduzir esta idade ainda mais. Fontes de aquisição deste vocabulário são mostradas na Tabela 2, a seguir. Aqui, a Internet é a fonte de aquisição de vocabulário para apenas os mesmos números pequenos, como “Livros” e “Pornografia”, e é menor para “Amigos” ou “Escola”. Dado que esta é uma pesquisa que abrange um período durante o qual os jornais e revistas têm crescido em influência, e que a televisão tem evoluído de um papel periférico para o central nas vidas das pessoas, mas que só recentemente viu o acesso à internet se difundir, talvez não seja surpreendente que sua importância seja limitada. O fato de que este vocabulário tenha sido adquirido, principalmente, a partir de uma variedade de meios de comunicação de massa, indica que o processo de sua aquisição deva ser predominantemente arbitrário.

Tabela 2 – Fontes de vocabulário

Fonte	Número
Jornais/ Revistas	26
Televisão	18
Escola	7
Amigos	7
Livros	5
Pornografia	5
Internet	5
Estrelas Pop	3
Pais	3
Anúncios	2
Outros	3

As implicações disso, aparentemente arbitrárias, o processo de descobrir palavras para descrever a si mesmo e a demora em fazê-lo são potencialmente importantes; as consequências de descobrir esse vocabulário em circunstâncias em que as pessoas trans são erotizadas, objetificadas ou ridicularizadas podem ser significativas, especialmente se o indivíduo em causa tem sofrido de baixa autoestima como resultado de qualquer tipo de *bullying* transfóbico.

Parece que os efeitos da demora entre transgênero ou crianças de gêneros variantes ao tornarem-se conscientes disso e a aquisição de vocabulário podem ser particularmente significativos. Deve ser lembrado que, a partir do momento que elas adquirem este vocabulário, é possível viver mais da metade de suas vidas sabendo que são trans, o que não ocorre sem o conhecimento deste. Respostas à pergunta, “Quando você começou a aprender as primeiras palavras relacionadas a transgênero?”, mostram que isto parece ter um efeito significativo em como elas se veem:

“Eu nunca tinha as palavras trans para usar”.

“Eu nunca dei um nome para isso e não estava mesmo ciente dos nomes TV, TS etc...”.

“Eu não sabia que eu era transgênero ou transexual em uma idade jovem, porque eu nunca tinha depurado com esses termos. Lembro-me de intenso ciúme das meninas que escreviam bilhetes para minha mãe dizendo que eu queria ser uma menina”.

“Eu não sabia de ‘trans’ como uma palavra ou uma definição”.

“Penso naquela época em que me sentia uma aberração porque ninguém que eu conhecia era como eu”.

Significativamente, uma das respostas mais comuns para esta situação parece ser que, até este vo-

cabulário ser adquirido, a criança percebe a si mesma como a única pessoa transgênero do mundo. Esta é, provavelmente, uma suposição razoável para se fazer, dadas as suas circunstâncias e as informações que elas têm disponíveis, como é provável que não teria havido nenhum outro povo transgênero ao redor delas, e que, se houvesse, deveria ter escondido sua identidade de gênero também. No entanto, a aquisição deste vocabulário parece trazer com ele o reconhecimento de que existem outras pessoas como elas:

“Lendo sobre alguém que o fez, de uma revista, quando eu tinha 12 anos e me senti surpreso que eu não estava sozinho”.

É evidente que, a partir daí e não antes disso, ela tenha se considerado a única.

A análise destas respostas revela um surpreendente grau de experiência compartilhada (mas isolada) da infância para crianças transgênero. Esta experiência compartilhada parece ser a de se sentir diferente, do reconhecimento da não aceitação social, ocultação e/ou supressão. Esmagadoramente, elas sentem que são diferentes daqueles ao seu redor, que devam de fato ser as únicas pessoas no mundo a serem assim, e que precisam manter segredo e esconder o que sentem. Como tal, parece que J¹, a criança que foi objeto do estudo de Hinton (2008), referido no ponto 1 anteriormente, deva ser muito mais a exceção do que a regra. Talvez por isso, os profissionais envolvidos com o caso de J podem ter percebido que este era um caso muito raro. O cuidado, a compreensão e a sensibilidade com que foi tratado aparentemente por todos os envolvidos, tanto a escola primária quanto secundária, e por outras agências, parece ser um modelo de como meninos transexuais¹ aparentes devam ser acomodados dentro do sistema de ensino. No entanto, os casos excepcionais dessas crianças podem realmente ter o efeito de obscurecer a questão de como lidar com o maior número de crianças transgênero não aparentes que ainda estão provavelmente com medo de ocultar ou suprimir seus sentimentos e suas identidades de gênero verdadeiras. Isto é confirmado quando se examina os dados sobre o número de entrevistados que contaram a alguém sobre isso antes dos 18 anos de idade. Apenas 31% contaram a alguém, e a maioria destas pessoas contou às irmãs mais velhas ou amigos gays / lésbicas, uma pessoa contou a um médico, e uma ligou para o “Disque-Criança” (*Childline*)². Em resposta à pergunta: “Se você percebesse que era transgênero quando criança, você contaria a alguém?” Dois terços dos entrevistados disseram que não, antes dos 18 anos de idade. De acordo com as respostas, parece também que, para aqueles do gênero masculino atribuído ao nascimento, a reação de dizer a alguém ou alguém descobrir sobre eles, era geralmente negativa.

“Mamãe... ela caiu em negação e sua reação me forçou a esconder meus sentimentos durante anos”.

“Mamãe me pegou me vestindo, ficou furiosa e incapaz de lidar com isso. Nenhuma conversa verda-

1 Identificam-se como meninos transexuais ou trans os jovens homens transexuais.

2 Uma linha telefônica confidencial de apoio para crianças no Reino Unido.

deira”.

“Mamãe me disse para ser grato por ter nascido homem, já que homens têm vidas melhores”.

“Papai... ele tentou muito, acho que com ajuda de nossos médicos, tirar de mim tudo que fosse feminino, inclusive meu ursinho de pelúcia. Ele tentava de tudo para que eu fizesse coisas tradicionalmente masculinas, como o futebol. Nada adiantou”.

“Meu médico riu de mim e disse que eu sairia dessa, que eu cresceria e descobriria meninos e que iria querer ser propriamente feminina”.

“Ficou possesso, então não falei disso novamente”.

Estas respostas acima são também significativas no que fortemente sugerem que, na maioria dos casos, quando as crianças se revelaram ou se assumiram involuntariamente, foram frequentemente desacreditadas ou a situação foi negada ou varrida para debaixo do tapete. No entanto, parece que, de certa forma, contar a amigos ou irmãos pode ter sido um pouco mais proveitoso:

“Minha irmã mais velha, na verdade, descobriu e eu tive que me explicar para ela. Ela acabou sendo muito legal e nós mantivemos isso como “o nosso segredo”, por medo de preocupar mamãe e papai”.

“Meu namorado disse que uma das razões pela qual gostava de mim era que eu não era realmente uma menina”.

No geral, os poucos participantes que contaram a alguém pareciam ser mais velhos, final de adolescência. Então, parece que, no mínimo, eles devam ter encontrado vocabulário apropriado para se descreverem e racionalizarem suas situações:

“Eu contei ao meu melhor amigo, e às vezes meu namorado, que eu era uma travesti quando tinha 18 anos”.

Neste caso, eles estariam muito mais propensos a se sentirem mais autoconfiantes, pelo menos ao ponto de saberem que não estavam sozinhos em serem transgênero.

Contudo, fica claro que a maioria das crianças e jovens transgênero não conta a ninguém e, parece que, para aqueles que o fazem, o resultado muitas vezes parece ser pior do que não contar. A sensação de isolamento, nestas circunstâncias, pode aumentar. Como tal, parece que a decisão da maioria dos participantes, de não contar a ninguém, parece justificável a partir de suas perspectivas, e acrescenta peso à sugestão de que seu radar social é bem desenvolvido. Também é muito provável que aumente a probabilidade dos não aparentes restantes, bem como, potencialmente, a probabilidade de problemas de saúde mental à medida que envelhecem.

Significativamente, isso se relaciona com a pesquisa de George Brown, 1988, que documentou a incidência relativamente alta de mulheres transexuais nas forças armadas dos EUA. Isto sugere que, para as pessoas transgênero de gênero masculino atribuído no nascimento, dissimulação, e até mesmo supressão de suas identidades de gênero, se tornam uma característica importante de suas vidas

desde a idade jovem até que elas estejam bem na vida adulta (BROWN, 2006). Esta supressão parece se desenvolver em uma tentativa mais ativa para conquistar ou superar os sentimentos de culpa que lhes foram impostos por pressões sociais, em uma tentativa de se forçarem a ficarem mais masculinas. Tal é o poder de socialização ao qual as mulheres transexuais estão sujeitas que algumas delas chegam a limites mais extremos para “provar” a masculinidade, mesmo para elas próprias. Embora essas pessoas possam representar aqueles que tentam, mais intensamente, suprimir ou superar esses sentimentos, é provável que muitas outras, se transgênero ou não, tentem fazer isso de outras maneiras durante a adolescência e no início da idade adulta. A resposta de um participante na faixa etária 26-35 foi particularmente reveladora:

“Idade 25 anos, após uma tentativa fracassada de suicídio, eu finalmente contei a um conselheiro durante uma sessão. Foi a primeira vez que falei a palavra em voz alta”.

Esta é uma possível explicação para a taxa comparativamente baixa de respostas à pesquisa de alguns dos grupos etários mais jovens, que ainda estão na fase em que tentam negar a si mesmos que são trans, ou até mesmo para provarem o contrário a eles próprios.

5 EXPRESSÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO

Significativamente, quando os participantes foram convidados a dizerem a extensão da autorização para expressarem suas identidades de gênero na escola, 18% e 10% das pessoas do gênero feminino atribuído quando do nascimento responderam que foram autorizados a expressar suas identidades de gênero amplamente ou tanto quanto desejassem nas escolas primária e secundária, respectivamente. Isso é um pouco inesperado quando a aceitação assumida de “Maria-rapaz” na escola primária é considerada, e se compara com 45% de liberdade de expressão de gênero permitida em casa.

A situação é, como esperado, diferente para as pessoas do gênero masculino atribuído no nascimento. Aqui, apenas 2% dos participantes foram autorizados ao mesmo nível de expressão de identidade de gênero nas escolas, tanto primárias quanto secundárias, e apenas 4% em casa. Assim, embora esteja claro que apenas em casos raros, onde as meninas transexuais³ poderiam expressar suas identidades de gênero em qualquer lugar, a situação foi um pouco melhor para os meninos transexuais, embora, mesmo em casa, menos da metade deles foram autorizados a expressar suas identidades de gênero em uma base regular.

É claro que isso não significa, necessariamente, que essas crianças não expressem suas identidades de gênero; uma das características de uma grande proporção das respostas relativas às primeiras lembranças revelou como as pessoas às quais se atribuiu o gênero masculino quando do nascimento,

3 Identificam-se como meninas transexuais ou trans as jovens mulheres transexuais

em particular, começaram a usar roupas de “meninas” ou praticar atividades de “meninas” em segredo desde uma idade muito jovem:

“No final da infância e início da adolescência, travestir-se era frequente quando os pais estavam fora de casa”.

“Eu passei muito tempo no banheiro brincando com essas roupas quando criança, ninguém jamais descobriu”.

“Eu me vestia com roupas das minhas irmãs. Eu me sentia bem, mas eu sabia que não podia deixar que alguém mais soubesse o que eu tinha feito”.

Isto ecoa os achados de Harold Garfinkel sobre seu assunto de pesquisa Agnes (GARFINKEL, 1967, p. 285). Agnes, aparentemente ciente de sua identidade de gênero diferente desde muito jovem, empenhou-se muito para obter a sua cirurgia de redesignação genital, que na época, provavelmente, teria sido negada. Sua necessidade de se envolver neste tipo de ação, a fim de obter o que ela precisava, demonstra como ela foi capaz de exercer um grau considerável de atuação e de chegar a um entendimento das circunstâncias em que se encontrava. É provável que a maioria das crianças trans, a qualquer custo, exercerá qualquer atuação que seja para decidir até onde pode revelar seus sentimentos a outros, em particular aqueles que podem vir a prejudicá-las.

É claro que as circunstâncias físicas e sociais das crianças diferentes variam consideravelmente e nem todas teriam a oportunidade de se envolver neste tipo de expressão de segredo. É também significativo que, embora os meninos transexuais não se propusessem a fazer nada parecido com isso em segredo, é evidente a partir dos dados que, em muitos casos, apesar de terem sido autorizadas a expressar suas identidades de gênero em casa, elas não foram autorizadas a fazê-lo na escola.

6 IMPLICAÇÕES

Como uma população, as pessoas trans, especialmente se crianças estiverem incluídas, representam potencialmente um grupo estranho cuja existência poderia, de uma forma concebível, tornar insustentável as visões mundiais de gênero amplamente aceitas. As respostas a isto parecem, em alguns casos, terem sido as tentativas de apagamento daquilo que, para alguns, parece constituir um grupo inconveniente de subalternos (por exemplo, RAYMOND, 1980, p. 178). Um dos elementos mais importantes de Janice Raymond, e de outros escritores feministas radicais que promovem a exclusão das pessoas trans, é a controvérsia de que as pessoas transgênero em geral, e as pessoas transexuais em particular, existem como resultado da pressão dos psiquiatras patriarcais do gênero masculino para que homens se tornassem mulheres estereotipadas. Esta afirmação é consideravelmente enfraquecida pela evidência apresentada aqui, de que a maioria das pessoas transgênero sabia que eram transgêne-

ro desde muito jovens e bem antes de qualquer contato com os psiquiatras. Pode-se argumentar que esta evidência aparece principalmente para apoiar as ideias de Lori Girshick (2008), de que as pessoas transgênero são, provavelmente, mais eficazmente estudadas sob uma perspectiva sociológica, que inclui pessoas cisgênero ⁴.

Girshick (2008, p. 5) cita W. e D. Williams: “Se os homens [e mulheres] definem situações como reais, elas são reais em suas consequências”, e problematiza identidades cisgênero, argumentando que os papéis de gênero são uma construção social em que o sistema de gênero binário do momento em operação na sociedade ocidental representa uma percepção cultural artificial. Ao citar Roughgarden (2004), Girshick (2008) argumenta que o gênero binário polarizado e restritivo é baseado em paradigmas falsos de gênero, reforçados por interpretações seletivas e culturalmente influenciadas de pesquisa científica (por exemplo, DARWIN, 1859), em vez de qualquer coisa não natural ou inerentemente problemática sobre as pessoas transgênero. Parece haver uma tensão entre as expectativas sociais de comportamento de gênero e da forma como as pessoas são naturalmente, com algumas pessoas incapazes de se adaptar às normas de gênero atribuídas a elas. O fato de que as normas de gênero são provavelmente mais impiedosamente policiadas no mundo das crianças (PAECHTER, 2007, p. 34) do que em qualquer outro momento na vida de uma pessoa, acarreta insucesso àqueles que não se adaptam em ocultar suas identidades de gênero, por medo de serem condenados ao ostracismo.

Em particular, estes dados sobre crianças trans apresenta um desafio em potencial ao conceito de gênero de Judith Butler (1990, p. 34), como um ato de “fazer” ao invés de “ser”. São estas crianças não realmente transgênero, a menos que estejam empenhadas em fazer algo que diz respeito a essa identidade? Será que os atos de chorar até dormir, rezar para que acordem como uma menina ou menino, ou desejar que possam usar vestidos, gravatas, saias, calças ou brincar com bonecas ou trens, por exemplo, quando não são capazes de se envolverem abertamente naquilo que normalmente seria considerado a expressão de gênero, contam como (trans) expressão de gênero?

As observações de Paechter (2007), de que as crianças são auto-aprendizes em identidades de gênero à medida que crescem, gradualmente se deslocando de periferias das comunidades de prática para a centralidade, são relevantes aqui. No entanto, se as crianças não são trans aparentes, é bem possível que elas parecerão serem aprendizes em um gênero que (total ou parcialmente) não é o delas. Conforme os dados apresentados na seção 3.1 sugerem, crianças transgênero não aparentes podem ainda explorar mentalmente, e em suas imaginações, aspectos do gênero com o qual mais se identificam.

Isso não significa, por exemplo, que meninas trans não usem roupas de “meninas” ou participem de algumas atividades femininas, isso significa que, sempre que possível, elas tendem a fazê-lo em segredo. Esta parece ser uma das principais experiências comuns de meninas transexuais; da mesma forma

4 Pessoas que não são transgênero.

que as crianças reencenam o que elas percebem como comportamento adulto em suas brincadeiras, crianças transgênero não aparentes parecem fazê-lo em suas imaginações, e sempre que possível, em segredo. Para elas, um elemento da aprendizagem e expressão de gênero ainda está potencialmente lá, fica apenas escondido e, normalmente, não se expressa abertamente; suas expressões públicas de gênero são para efeitos de autoproteção e para evitar o isolamento social. As provas relativas a quantos meninos transexuais têm permissão para expressar suas identidades de gênero em casa, mas não na escola, sugerem que isso pode ocorrer de uma forma diferente para este grupo, em que eles parecem não perceber a necessidade de serem tão secretos em casa como as meninas trans.

As conceituações da performatividade e interpelação de Butler aceitam que as identidades transgênero sejam construídas da mesma forma que outras. Sua referência a Althusser é pertinente aqui (BUTLER, 1993, p. 121). O argumento de Althusser, de que os indivíduos são sempre sujeitos dentro da ideologia em qualquer sociedade, significa que, como tal, as expectativas de gênero representam as consequências de interpelação dos recém-nascidos como sujeitos de gênero no nascimento, logo após e, de forma crescente, poucos meses antes do nascimento. Como tal, isto resulta na criança que é obrigada, desde uma idade muito precoce, a agir em conformidade com os requisitos situacionais de seu gênero. Ecoando, Simone de Beauvoir (1949) e Foucault (1975) Butler (1993, p. 232) argumenta: “A feminilidade não é, portanto, o produto de uma escolha, mas a citação forçada de uma norma, cuja historicidade complexa é indissociável das relações de disciplina, regulamentação, punição”.

Embora as crianças transgênero sejam submetidas a uma pressão considerável e sustentável em conformidade com os papéis de gênero adquiridos no nascimento, o que é mais notável é que, em desafio a isso, elas ainda desenvolvem uma identidade transgênera. Isto é especialmente importante porque as pressões e expectativas sociais atuais atuam para nos impulsionar, a não meramente nos comportarmos de acordo com estereótipos ideais de apenas dois gêneros, mas também a termos a expectativa de nos encaixarmos dentro das categorias de gênero binário, mesmo se não estivermos.

É preciso reconhecer que forçar as expectativas inadequadas de gênero em algumas crianças pode levá-las a internalizar expectativas irreais de suas expressões de gênero próprio. Isto significa que algumas tentarão, forçadamente, “se tornarem” um gênero que não são (ou representar uma identidade de gênero, que não é apropriada para elas), como também a executarem (no caso das mulheres transexuais) atividades hipermasculinas, a fim de tentar “se fazerem” mais masculinas (BROWN, 2006). Crianças transgênero parecem estar lutando contra suas atribuições de gênero e, ao mesmo tempo, escondendo e/ou suprimindo sentimentos, os quais acreditam não estarem em conformidade com as expectativas sociais. Variação de gênero para essas crianças pode ser caracterizada como o desempenho de uma identidade de gênero que não é própria, mas lhes é imposta por adultos e pela comunidade de gênero de prática local. No entanto, há evidências de que, como resultado dessa imposição e transfobia inter-

nalizada subsequente, muitas dessas crianças obtêm resultados bem baixos em suas habilidades escolares, deixam a escola mais cedo, são mais propensas à autodestruição ou tentativa de suicídio, e podem sofrer problemas de saúde mental no início da idade adulta (WHITTLE; TURNER; AL-ALAMI, 2007, p. 62). A existência de crianças transgênero, suas experiências reais, encarnadas de serem Monets ou Turners em um mundo de claro-escuros, levanta questões que não podem mais ser ignoradas ou apagadas. A existência secreta delas representa um desafio importante em muitos níveis, não menos do que é provisão eficaz para elas nos sistemas de educação. Se um sistema escolar tentasse coagir qualquer outro grupo de indivíduos a se tornarem pessoas que não são, para considerar um núcleo interno de suas identidades como ilegítimo e impedi-los de expressar livremente suas identidades, particularmente a partir de uma idade muito jovem, seria caracterizado como bárbaro. Contudo, parece que a maioria das escolas não apoia crianças trans até mesmo a ponto de, tacitamente, permitir ignorar, ou mesmo participar de intimidação que as obriga a esconder ou suprimir estas identidades. Estas coisas são admitidas de acontecer diariamente no caso de crianças transgênero, à medida que a maioria parece ter muito medo de revelar suas identidades para alguém. As pressões feitas em crianças trans para obedecer a um sistema de gênero, que é incapaz de lidar com este aspecto da diversidade humana e que as obriga a adotar expressão de gênero inadequado, são tão intensas que causam problemas psicológicos que se manifestam até a idade adulta. Assim, uma pesquisa mais avançada ainda é necessária para a natureza das experiências das crianças transgênero na escola e em casa, como também um programa de educação pública estabelecido capacitando essas crianças a expressarem suas identidades livres de assédio, apagamento, *bullying* e ignorância, o que resulta em suas identidades reprimidas e escondidas causando danos psicológicos à medida que crescem.

Em conclusão, uma das razões pelas quais, na sociedade ocidental, a população em geral, os médicos, alguns acadêmicos e até mesmo os próprios jovens trans estão considerando as pessoas transgênero como problemáticas, seja provavelmente a forma de ameaça que elas representam a um dos conceitos mais básicos, o gênero binário, pelo qual elas foram criadas para entender e ordenar o mundo (DEVOR, 1989, p. 46). A existência de pessoas trans mina uma das primeiras estruturas cognitivas em que as visões do mundo dos bebês são construídas. O conceito de gênero binário tornou-se tão profundamente enraizado na maneira que todos nós interpretamos uma grande variedade de aspectos do mundo, que desafia-lo será, inevitavelmente, desconfortável para alguns. No entanto, isso é importante para que uma parte da raça humana possa viver a vida que escolher, livres de pressões, emocionalmente e psicologicamente prejudiciais, para serem alguém que não são. Por conseguinte, recomenda-se que, no mínimo, as escolas introduzam o conceito de pessoas transgênero às crianças, para que crianças transexuais sejam capazes de sentir que não estão sozinhas e que suas identidades de gênero são tão válidas quanto qualquer outra. Isso também incentivaria outras crianças a se tornarem mais receptivas

com pessoas trans, não apenas em termos de seus colegas de classe, mas quando se tornam adultos também. O custo humano, especialmente para as pessoas transgênero em si, de manter a quimera de um gênero binário imutável e exclusivo está se tornando cada vez mais evidente. A internalização de auto-ódio, culpa, dúvida e baixa autoestima na infância afeta as pessoas trans ao longo de suas vidas. Qualquer sistema de ensino, ou mesmo a sociedade que permite que este estado de coisas continue, não é totalmente inclusiva como também não é totalmente humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV-TR**. Arlington VA: American Psychiatric Publishing, 2000.

BRADLEY, Susan. Gender disorders in childhood. In: STEINER, Betty (Ed.). **Gender dysphoria**. Aarhus: Kluwer Academic, 1985. p. 175-188.

BRADLEY, Susan; ZUCKER, Kenneth. Gender identity disorder and psycho-sexual problems in children and adolescents. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 35, p. 477-86, 1990.

BROWN, George R. Flight into hypermasculinity: transsexuals in the military. In: WHITTLE, Stephen; STRYKER, S. (Ed.). **The transgender studies reader**. New York: Routledge, 2006.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

_____. **Bodies that matter: on the discursive limits of sex**. New York: Routledge, 1993.

CRESSWELL, John. **Qualitative inquiry and research design: choosing among the five approaches**. Thousand Oaks CA: Sage, 2007.

DARWIN, Charles. **Origin of species**. London: John Murray, 1859.

DEVOR, Holly. **Gender blending: confronting the limits of duality**. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

GARFINKEL, Harold. Passing and the managed achievement of sex status in an intersexed person. and

"Appendix to chapter five". In: _____. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1967. p. 116-186, 285.

GIRSHICK, Lori. **Transgender voices: beyond women and men**. London: University Press of New England, 2008.

GREEN, Richard. **Gender Identity in Childhood and Later Sexual Orientation: Follow-up of 78 Males**. American Journal of Psychiatry, v. 142, n. 3, p. 339-41, 1985.

_____. **The 'Sissy boy syndrome' and the development of homosexuality**. New Haven, CT: Yale University Press, 1987.

HINTON, Kate. A transgender story: from birth to secondary school. In: DEPALMA, R.; ATKINSON, E. (Ed.). **Invisible boundaries: addressing sexualities equalities in children's worlds**. Threntham: Stoke-on-Trent, 2008. p. 77-93.

INTONS-PETERSON, Margaret. **Children's concepts of gender**. New Jersey: Ablex, 1988.

KENNEDY, Natacha. Transgendered Children in Schools: a critical review of homophobic *bullying*: safe to learn, embedding anti-*bullying* work in schools. **Forum**, v. 50, n. 3, p. 383-396, 2008.

KESSLER, Suzanne; MCKENNA, Wendy. **Gender: an ethnomethodological approach**. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MINTER, Shannon. Diagnosis and treatment of gender identity disorder in children. In: ROTTNEK, M. **Sissies & Tomboys: gender nonconformity & homosexual childhood**. New York: New York University Press, 1999.

PAECHTER, Carrie. **Being boys; Being girls: learning masculinities and femininities**. Maidenhead: Open University Press, 2007.

RAYMOND, Janice. **The transsexual empire. London:** The Women's Press, 1980.

REKERS, George. Inadequate sex role differentiation in childhood: the family and gender identity disorders. **Journal of Family and Culture**, v. 2, n. 7, p. 8-37, 1987.

STEWART, Jay. Commentary on J's story. In: DEPALMA, R.; ATKINSON, E. (Ed.). **Invisible boundaries: addressing sexualities equalities in children's worlds.** Threntham: Stoke-on-Trent, 2009. p. 91-94.

WHITTLE, Stephen; TURNER, Lewis; AL-ALAMI, Maryam. **Engendered penalties:** transgender and transsexual people's experiences of inequality and discrimination. United Kingdom: Manchester Metropolitan University, 2007. Disponível em: <http://www.pfc.org.uk/files/EngenderedPenalties.pdf>. Acesso em: 14 Oct. 2010.

ZUCKER, Kenneth. Cross-Gender identified children. In: STEINER (Ed.). **Gender dysphoria.** New York: Plenum Press, 1985. p. 75-174.

_____. Gender identity disorder and psychosexual problems of children and adolescents. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 35, n. 6, p. 477- 486, 1990.

A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas

The transformation of transgender teachers at school: transphobia and solidarity in contemporary social figurations

MARCO ANTONIO TORRES – NUH (O NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBT)/UFMG

RESUMO

O presente artigo analisa o processo de transformação de duas professoras transexuais enquanto estavam no exercício de sua função docente. Esses casos possibilitam o debate acerca da especificidade da transfobia como um dispositivo da heteronormatividade nas dinâmicas relacionais da escola. Essa especificidade está relacionada à associação de transexuais e travestis à patologia e à prostituição como modo de subtração da autonomia desses sujeitos acerca do próprio corpo. As fontes de pesquisa se constituem de levantamento bibliográfico, entrevistas e observações de campo. Essas análises possibilitam o reconhecimento de redes de solidariedade e alianças estratégicas que possibilitaram a essas duas transexuais permanecerem na função de professoras, a despeito da transformação que realizaram.

Palavras-chave: Transfobia. Interdependências Sociais. Professoras. Transexuais.

ABSTRACT

This article analyzes the transformation of two transgender (male-to-female) teachers at school. These cases allow the debate about the specificity of transphobia as a device of heteronormativity in the relational dynamics of the school. This specificity is related to the association of transgenders with prostitution and psychological disorders as a way of subtracting the autonomy of these individuals have about their own body. The sources of research constitute itself of a literature review, interviews and field observations. These analyzes allow the recognition of solidarity networks to strategic alliances that enabled these two transgender teachers remain in the role of teachers, despite the transformation performed.

Keywords: Transphobia. Social Interdependencies. Transgenders. Teachers.

INTRODUÇÃO

Inicialmente será analisada a definição de *outsiders* simultaneamente a observações que indicam a constituição destes pelos dispositivos da heteronormatividade, especificamente a homofobia e a transfobia. Ainda que esses dispositivos possam apresentar fragilidades teóricas, eles têm se colocado de modo significativo na identificação e qualificação do problema das violências e subalternizações a que muitos/as estão expostos/as. Em seguida será especificada essa problemática na escola, contexto em que as duas professoras transexuais entrevistadas iniciaram seus processos de transformação, ou seja, o processo transsexualizador. Por fim serão analisadas algumas condições presentes naquele contexto que propiciaram a permanência dessas professoras na escola, local em que é notória a ação dos dispositivos da heteronormatividade.

Os estigmas que atingem de modo exemplar as homossexualidades foram construídos no Ocidente cristão em séculos de naturalização do casamento heterossexual monogâmico em que apenas a reprodução legitimava as relações sexuais. A forte regulamentação dos comportamentos sexuais também foi corroborada pelas ideias iluministas e do saber médico no século XIX, neste período se articulavam formações discursivas com certa autonomia do discurso religioso, conforme Ronaldo Vainfas (1997). O contexto sócio-histórico atual porta parte dos elementos discursivos derivados desses discursos morais e/ou científicos que propiciaram um modo de organização social, a partir do sexo e do gênero, que identificamos pela noção de heteronormatividade. Segundo Richard Miskolci (2009), o conceito de heteronormatividade foi proposto no início da década de 1990 por Michael Warner e se relaciona à ideia de família, reprodução e heterossexualidade. Esse conceito tem sido associado à noção de normas de gênero que definiram como “verdade para os corpos” o binarismo sexual, a heterossexualidade compulsória e o privilégio do masculino nos discursos do Ocidente segundo Judith Butler (1999). Para Butler (2006) a instabilidade dessas normas, isto é, a contingência que as revela como uma ficção é revelada na assimilação do feminino encarnado pela *Drag*, nem possível para, ou desejado por, muitas mulheres.

A heteronormatividade fornece inteligibilidade cultural aos corpos e incide amplamente nas relações sociais, pode ser observada tanto nos livros didáticos como no ambiente escolar de forma ampla (LOURO, 2001; 2010). Essa regulação se faz por meio de dispositivos dinâmicos que desclassificam, hierarquizam e eliminam seres humanos a partir da orientação sexual e identidade de gênero, constituindo-os como *outsiders*. Os *outsiders* são constituídos em relação aos que são definidos como estabelecidos, estes classificados e percebidos como seres humanos superiores (ELIAS, 2000); um e outro somente se constituem em relações sociais interdependentes, sendo a constituição do grupo dos *outsiders* fundamental para que alguns se elejam como estabelecidos. Norbert Elias (1970) propôs o conceito de figuração social para definir as interdependências sociais, sendo que a figuração estabelecidos-*outsiders* se caracteriza pela sua orientação divergente em que grupos disputam para se colocar como estabelecidos; a figuração resulta

em algo que não pode ser atribuído aos desejos e intenções individuais ou mesmo coletivos daqueles que a compõem. Deve-se acrescentar que o conceito de figuração pode indicar os mais variados agrupamentos humanos, desde grupos no interior de instituições até a formação de Estados.

Os sujeitos em conflito com as normas de gênero são marcados por estigmas que os constituem como um grupo de *outsiders*, isto é, aqueles que podem provocar repulsa, nojo, ódio, enfim, são considerados como portadores das piores características eleitas em determinados contextos sociais e históricos. Desse modo são postos em ação os dispositivos da heteronormatividade, entre os quais a homofobia que pode ser apresentada como discriminação afetiva, intelectual e política por lógicas heterossexistas (BORRILLO, 2010) que atingem preferencialmente lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT); a homofobia pode prejudicar não somente seus alvos, mas aqueles/as que deles se aproximam como familiares e amigos (BLUMENFELD, 1992). Desse modo os *outsiders* se tonam passíveis do rechaço dos demais, chegando à privação de direitos e mesmo dos afetos nas dinâmicas relacionais entre sujeitos.

Na atualidade existem disputas em diversos âmbitos que envolvem demandas de diversas ordens: pela legitimação de uniões entre pessoas do mesmo sexo, pela possibilidade de adoção de crianças por casais formados por essas uniões, pela legalização do nome social para travestis e transexuais, para o acesso aos tratamentos para redesignação sexual, entre outras demandas; em algumas localidades certas demandas têm sido atendidas parcialmente de modo que consideramos problemático; esse é o caso do processo transexualizador que para ser realizado legalmente impõe ao sujeito a patologização, passa a diagnosticá-lo como possuidor de um “transtorno de identidade de gênero” (TIG) (BENTO, 2006; BUTLER, 2006). Nesse conjunto de demandas analisamos o que se tem definido como direitos LGBT não representa nem mesmo a formalização de direitos, apenas revela a ausência de garantias jurídicas e sociais que confirmam a constituição de LGBT como *outsiders* em uma sociedade que supõe a igualdade de direitos entre seus cidadãos. As travestis e transexuais, inclusive aquelas entrevistadas para a presente pesquisa, fazem parte de figurações sociais em que são constituídas como *outsiders*, muitas vezes até mesmo entre gays e lésbicas. Para isso os estigmas que as marcam possibilitam nas dinâmicas sociais modos específicos de violência e humilhação, algo que tem sido definido principalmente na esfera pública e no movimento social de LGBT como transfobia. Essa compreensão pode nos auxiliar nas análises dos processos de transformação de professoras transexuais e o modo como na escola podemos verificar tanto a transfobia como a formação de redes de solidariedade ao redor dessas professoras.

1 A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES E PERSPECTIVAS DAS ANÁLISES

As entrevistas e as observações participantes foram os métodos utilizados para se investigar os processos de transformações de professoras transexuais na escola. Nesta presente análise foram sele-

cionadas duas entrevistas que constituem um corpus empírico derivado de um conjunto de sete entrevistas realizadas entre agosto de 2010 e fevereiro de 2011. As duas entrevistas selecionadas nesta análise foram de Marina Reidel (nome social) e Amaryllys (pseudônimo), essas professoras foram escolhidas, neste artigo, por alguns elementos que as diferenciaram das demais; elas realizaram a transformação corporal em um espaço de tempo reduzido e depois que já eram professores reconhecidos por seus pares e pelo alunado. As demais entrevistadas ingressaram com a transformação em processo ou logo no início da carreira docente transformam-se gradativamente; também as duas se definiam a época da entrevista como transexuais; por fim, elas também apresentaram diferenças extremas entre si e com as demais nas negociações que faziam dentro da escola, para se sustentarem na função docente. No conjunto das sete entrevistas as professoras definem o processo de “transformação” relacionado à adequação a uma forma de vida “autêntica” e livre de um sexo-gênero atribuído no nascimento que lhes oprimia; a transformação pode ser um processo independente da realização de cirurgias, refere-se a alterações de diversas ordens para se aproximarem do que se tem definido como identidade de gênero nas políticas de direitos humanos.

A busca pela legitimação de noções como identidade de gênero e orientação sexual em políticas internacionais de direitos humanos faz parte das lutas pela despatologização de travestis e transexuais, ainda que tais noções necessitem de melhor elaboração. Essas noções possibilitam aos gestores/as públicos modos de identificação de sujeitos por compreensões menos excludentes.

COMPREENDENDO ‘orientação sexual’ como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas; ENTENDENDO ‘identidade de gênero’ como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIOS de Yogyakarta, 2007).

Ainda nas políticas de direitos humanos se articulem tais noções o processo de transformação é marcado pela falta de assistência qualificada e/ou de acesso a recursos de diversas ordens, muitas travestis se submetem às “madrinhas” ou “bombadeiras”, estas atuam clandestinamente e aplicam silicone com injeções nas regiões do corpo a serem modeladas; assim, no processo de transformação a assistência ocorre muitas vezes apenas por redes de solidariedade em que cafetinagem e amizades se mesclam em relações bastante complexas (BENEDETTI, 2005; PELÚCIO, 2009). As duas professoras entrevistadas

relatam suas transformações diferentemente desse contexto, geralmente elas possuíam recursos sociais e financeiros e Amaryllis, sendo que apenas esta já havia realizado a cirurgia de redesignação sexual.

Cada entrevista é uma construção dialógica do pesquisador e das entrevistadas em que as entrevistas são compreendidas como discursos tridimensionais: texto, prática discursiva e prática social. Esta perspectiva analítica da análise de discurso é tributária de Norman Fairclough (2001) que indica o discurso como qualquer texto que possibilita identificar processos de mudança social pelas correlações de termos com outros textos, isto é, pela interdiscursividade. As entrevistas permitiram afinar a noção de transfobia, analisada como um dos dispositivos da heteronormatividade, que juntamente com a homofobia, impede um acesso igualitário à escola.

O levantamento bibliográfico foi muito importante para analisarmos como a escola é um contexto marcado pela heteronormatividade em que a existência de transexuais na função docente provoca tensões. Pesquisas atuais têm revelado o quando a homofobia, como dispositivo da heteronormatividade prejudica toda a educação e a democratização do acesso e permanência de sujeitos marcados pelo conflito com as normas de gênero na escola (FIPE/MEC/INEP, 2009). Para as análises considera-se importante a apresentação de alguns trechos mais extensos das entrevistas, inclusive alguns desses com as intervenções do pesquisador, pois a entrevista pode ser pensada próxima às considerações de José Manuel Mendes (2003, p. 10):

Numa situação de entrevista, o entrevistado, mais do que comunicar ou partilhar significados, pode estar negociando suas identidades, arrastando nesse processo o entrevistador e obrigando esse negociar, alterar ou sublimar suas identidades. [...] E é nessa riqueza dialógica, nessa polifonia de vozes presentes e ausentes, que jaz toda a riqueza das entrevistas, mais do que numa busca distante e objetiva de fatos ocorridos.

A citação de trechos mais longos das entrevistas justifica-se para uma maior possibilidade analítica na leitura do texto, pois a utilização de um roteiro aberto possibilitou nuances devido às práticas discursivas do discurso. Entende-se cada entrevista como um discurso que vai além dos fatos narrados; ela também é uma busca das entrevistadas se constituírem diante de um outro e naquele contexto em que acontece a interação. Nas entrevistas estão identificadas as falas do pesquisador e das entrevistadas quando necessário e as referências ao final de cada citação referem-se à localização no corpus, este dividido em quadrantes compostos por turnos de conversão. O foco neste artigo é a transformação da professora na escola a partir do discurso do sujeito, mas não como pessoas que poderiam revelar qualquer essência de si, pois se entende que os sujeitos se constituem em redes sociais de interdependências, nem aquém ou além destas (ELIAS, 1970). Essa compreensão indica o entendimento da formação dos discursos, nas teias de interdependências em que a subjetividade passa a ser constituída nas linguagens

acessadas por esses discursos e não apenas como representação dos sujeitos.

2 A RESISTÊNCIA DO DISPOSITIVO TRANSFOBIA E AS DEMANDAS DE RECONHECIMENTO NAS FIGURAÇÕES SOCIAIS

Os índices crescentes de violências e humilhações contra sujeitos estigmatizados no Brasil devido à organização social heteronormativa do Estado (MOTT; ALMEIDA; CERQUEIRA, 2011; BARROS, 2012) têm alcançado a esfera pública. Coletivos e organizações compostas tanto de LGBT como grupos das políticas de direitos humanos têm demandado ações de gestores públicos e desde as últimas décadas ações como o Programa Brasil sem Homofobia (2004-2009) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (PNLGBT) (BRASIL, 2009) tem procurado dar alguma resposta, ainda que de modo incipiente, a aquelas demandas. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil divulgou em 2012 que recebeu 6.809 denúncias de violações de direitos humanos em relação às homossexualidades, referente ao ano de 2011, sendo que 278 mortes aproximadamente estavam relacionadas à homofobia (RODRIGUES, 2012).

Travestis e transexuais, desde a década de 1990, principalmente diante das políticas de saúde em relação ao HIV/AIDS, têm se organizado em grupos e movimentos sociais (CARVALHO, 2011) que fortaleceram identidades coletivas como possibilidade de enfrentamento à violência de gênero que atinge especificamente aqueles sujeitos. O Estado, nessa ocasião, pautou a prostituição de travestis e transexuais como foco de intervenção, mais por entender esses sujeitos como parte do grupo de *outsiders* do que por reconhecer a legitimidade de direitos desses sujeitos. Isso é importante porque consideramos as violências e humilhações são maiores e mais preocupantes no caso das travestis e transexuais (CARRARA; VIANNA, 2006). Essa preocupação com travestis foi declarada pela Secretaria de Direitos Humanos por ocasião da divulgação do número das denúncias (RODRIGUES, 2012). Levando-se em conta que a transfobia não distingue nuances entre travestis e transexuais e que o estigma atinge a esse grupo de modo bastante complexo, pode-se considerar que as “travestilidades” e “transexualidades”, bem como manifestações que mais se distanciam das normas de gênero, constituem *outsiders* com maior exposição às hostilidades e ao desprezo social.

Na contemporaneidade existem lutas que desde o século XX tem buscado pela legitimação de formas de vida de LGBT, sendo que na segunda metade do século XX as homossexualidades saíram das classificações oficiais que as definiam como patologia. No caso de travestis e transexuais tem sido diferente, o “transexualismo” e o “transtorno de identidade de gênero (TIG)” permanecem como “anormalidades” em discursos médicos como no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, 4ª edição (DSM IV) e na Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição (CID 10). Existe um movimento inter-

nacional para a despatologização das transexualidades, pois definidas e reguladas pelo poder médico retiram do sujeito à possibilidade de autonomia acerca do próprio corpo, algo definido por Bento (2006) como o dispositivo da transexualidade. Outro estigma que marca especificamente as transexualidades refere-se a sua associação com a prostituição, as drogas, entre outros elementos, que reforçam sua constituição como *outsiders*. Essa questão aparece em inúmeras pesquisas (BENEDETTI, 2005; SILVA, 2007; PELÚCIO, 2009) que tem revelam o sofrimento, as lutas e alegrias daquelas que buscam sua autonomia também como profissionais do sexo, ou simplesmente prostitutas como algumas travestis preferem ser reconhecidas.

Por isso os coletivos de travestis e transexuais, entre outros, têm proposto o termo transfobia, este presente em diversas ações propostas nas políticas de direitos humanos no Brasil e em outras localidades. A transfobia tem sido definida nesses contextos como um dos dispositivos da heteronormatividade que regula as dinâmicas relacionais que atinge de modo específico travestis, transexuais, *crossdresser*, *Drag Queens*, entre outras formas de vida que embaçam o binarismo sexual (BUTLER, 1999); essas apresentações do gênero podem ser analisadas como exemplos de indicadores de uma proposição do gênero não normativo, aberto, possível de viabilizar diferentes formas de vida experimentadas pelos seres humanos (BUTLER, 2006); a transfobia gera a desclassificação de seres humanos por relações de humilhação e justificação da violência de gênero.

Atualmente diversas pesquisas indicam a heteronormatividade e seus dispositivos como problemas na escola no Brasil (LOURO, 2001, 2010, JUNQUEIRA, 2009, PRADO; JUNQUEIRA, 2011, RAMIRES, 2011, DÍAZ; CHINAGLIA; DÍAZ, 2011) e que incide de modo significativo na vida de alunos/as e professoras/as prejudicando o desenvolvimento da educação como um todo (FIPE/MEC/INEP, 2009). Acresce o fato que na escola a homofobia é algo negado por educadores/as prejudicando as possibilidades de enfrentamento dessa problemática (DÍAZ; CHINAGLIA; DÍAZ, 2011). Neil Franco (2009) analisou que no contexto escolar professores/as LGBT ganham importância quando se constituem como um modo de enfrentamento da heteronormatividade, pois ao transitarem pelas fronteiras do gênero indicam possibilidades além da heterossexualidade compulsória. Essa percepção é bastante condicional, pois nada garante que esses/as professores/as não reforçarão as normas de gênero que corroboram a heteronormatividade.

Por fim é possível compreender transexuais e travestis, a partir de suas falas, como sujeitos que transitam pelos gêneros, ainda que pautem seus corpos pelas identidades de gênero (mulher-homem) que negam ou redefinem o gênero designado no momento do nascimento. Esses trânsitos não devem ser associados necessariamente a cirurgias, utilização de hormônios, alterações do nome civil ou comportamentos específicos. As “transexualidades” e as “travestilidades” são formas de vida em busca de legitimação e reconhecimento em figurações sociais em que a proximidade física e social entre estabelecidos e *outsiders* tem provocado um aumento de tensões nas dinâmicas inter-relacionais. As

entrevistas utilizadas na presente análise dizem dessas figurações, elas são pronunciadas por sujeitos que foram designados como homens no nascimento e hoje se definem como transexuais femininas ou simplesmente mulheres, são professoras transexuais que emergiram nas dinâmicas relacionais da escola, em uma ambiência marcada pelo dispositivo da transfobia.

3 AS PROFESSORAS TRANSEXUAIS NA ESCOLA

A existência de professoras transexuais e transexuais, nessa pesquisa, foi identificada em encontros demandados por coletivos de LGBT e promovidos em parcerias destes com gestores públicos, especificamente com a área da Educação, entre 2009 e 2010. No Ministério da Educação em Brasília, tivemos nosso primeiro contato com professoras transexuais que foram fundamentais para nossas pesquisas. Inicialmente encontramos Marina Reidel que se tornou uma referência para nossos debates e apresentou-nos a rede de professoras travestis e transexuais que se anunciava; poucos meses depois desse encontro conhecemos Adriana Sales que alargou nossa compreensão acerca das complexas relações dos coletivos de travestis e transexuais no movimento social de LGBT. As professoras Marina Reidel e Amaryllis foram localizadas nestes contextos, sendo que a primeira consentiu a utilização de seu nome social e a segunda preferiu ser identificada com um pseudônimo; o uso ou não do nome social era uma possibilidade que fazia parte do termo de livre consentimento assinado pelas professoras por ocasião das entrevistas. As duas professoras ingressaram na escola bem antes de passarem pelo processo transexualizador, isto é, o uso de hormônios, a colocação de próteses de silicone, a utilização diária de indumentárias femininas, o uso do nome social, entre outras questões, sendo que apenas Amaryllis, à época das entrevistas, havia realizado a cirurgia de redesignação sexual.

No relato das duas professoras a demissão de escolas foi algo presente e sempre relacionado à homofobia, ainda que nunca tivessem assumido a homossexualidade e/ou a transexualidade; quando ocorreram as demissões ninguém afirmou que o motivo fosse a orientação sexual, posteriormente elas descobriram, por antigos colegas de trabalho, que foram demitidas porque eram consideradas homossexuais, isto é, perderam seus empregos devido à homofobia. Pode-se entender como esse modo de demissão, falseando e/ou negando a homofobia na escola (DÍAZ; CHINAGLIA; DÍAZ, 2011), constitui uma coação social que obriga o sujeito a desenvolver formas de autorregulação para conseguirem permanecerem em determinados contextos sociais.

Marina Reidel foi demitida ainda como homossexual, segundo seu relato. *“Fiz magistério depois me formei com 18 anos, fui começar a trabalhar na escola particular, fui demitido por ser homossexual, não assumido, mas eu fiquei sabendo após três anos que eu não era incompetente, mas eu era gay”* (Entrevista concedida a Marco Antonio Torres em 02/2010 por Marina Reidel).

Amaryllis traz em seu discurso argumentos que expressam uma percepção complexa de suas demissões, ela considera que sua dispensa poderia ser justificada, devido sua orientação sexual. Essa forma de argumentação mostra que no discurso dos *outsiders* pode emergir a justificativa da homofobia. Segundo ela a escola contratara um professor e não uma pessoa que não sustenta uma “postura de professor”. *“Eu ganhei a conta na rádio, eu trabalhava numa rádio educativa, trabalhei onze anos, então ganhei a conta, já sabia que ia ganhar, já sabia, “ah, foi porque é corte de pessoal”, mas sabia que não era, e aí eu ganhei a conta seguidamente também, em casa, nas férias. Entrei em férias e aí quando foi em janeiro, no início de janeiro foi uma pedagoga na minha casa e ela disse assim “olha, virá uma professora de (nome da cidade) que é formada em história” que eu sabia que era mentira, “que vai tomar o seu lugar, então é pra você assinar aqui uma rescisão contratual” e eu assinei. Eu sabia, porque tu imaginas, eu não vou expor o colégio que não tem nada a ver, que quando eu fui contratada eu fui contratada como professor e fui contratada esperando uma postura de professor e agora uma coisa íntima vou expor o colégio, vou expor meus alunos, entendeu? Eu não tenho esse direito, é o que eu pensei, então por isso que eu não fiz exatamente nada contra o colégio porque o colégio que nunca me tratou mal...”* (Entrevista concedida em 2010¹ por Amaryllis).

No discurso de Amaryllis surge um agravante, ainda como professor, lecionava num colégio particular ligado a um grupo religioso e tinha receio de assumir/explicitar sua sexualidade. A constituição de Amaryllis como *outsider* se dá nas teias de interdependências em que as normas de gênero regulam os sujeitos possibilitando que eles se sintam como “errados”, “anormais”, mercedores da desclassificação profissional. Ela, ainda como homossexual, já havia sido dispensada de uma rádio, tendo, assim, confirmado seu lugar de *outsider* como justificativa para sua demissão: *“quando eu fui contratada eu fui contratada como professor e fui contratada esperando uma postura de professor”*. O seu discurso diz da vergonha, da percepção de inadequação diante da heteronormatividade; ela, como *outsider*, não deveria causar constrangimento aqueles gestores do colégio que na percepção de Amaryllis nunca a maltrataram, isto é, a demissão não é percebida como injusta.

A presença de um/a professor/a LGBT pode ser tão ameaçadora que alguns entendem que é indevida na escola, pois pode constituir como uma “aprendizagem”. Um/a professor/a não está na escola apenas como transmissor/a de conteúdos educacionais, seus corpos e suas vidas podem mediar significados e questões que mobilizam os membros da comunidade escolar. A presença na escola de transexuais como professoras, associada aos atos de currículo, pode colocar em xeque a heteronormatividade; deste modo as transexuais estão sempre atentas à possibilidade de serem eliminadas.

Entendemos, como atos de currículos, os movimentos escolares e as tecnologias sociais (currículos prescritos, livros, vestimentas, mídia, etc.) que significando na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam o corpo, pro-

1 Omissão da data para questão do anonimato da entrevistada.

duzindo subjetividades e arquitetando modos e configurações de viver em sociedade. Com esse entendimento, partimos do princípio de que transitam modelos de gêneros nas práticas curriculares e esses projetam a heterossexualidade e a masculinidade como norma e referência (CAETANO; GARCIA, 2010, p. 115).

As experiências de Marina e Amaryllis na escola não podem ser resumidas apenas à homofobia, há também a articulação de redes de solidariedade e alianças que as possibilitaram a liderem com os dispositivos da heteronormatividade. Desde modo, elas têm conseguido serem reconhecidas como professoras em seus contextos. Essas redes são compostas por sujeitos que possibilitaram experiências de proteção e reconhecimento que as fortaleciam no enfrentamento da transfobia. As alianças surgem nas articulações com coletivos de travestis, transexuais e demais organizações de lésbicas e gays que atualmente tem conseguido pautar políticas públicas. Essas redes e alianças fazem parte das redes de interdependências sociais e emocionais em que a proximidade entre estabelecidos e *outsiders* tem provocado um aumento de tensões nas dinâmicas sociais. As emoções podem servir tanto para a manutenção da transfobia como para o enfrentamento desta. Segundo Cas Wouters (2009), as emoções são compreendidas a partir da teoria elisiana como constelações de sentimentos e comportamentos formados nas complexas redes de interdependências em que os sujeitos ligados uns aos outros, de diversos modos, formam figurações sociais (ELIAS, 1970).

As figurações sociais em que Amaryllis e Marina Reidel se constituíram são do tipo estabelecidos-*outsiders* e indicam os contextos em que as transexuais e travestis são marcadas pelos estigmas apresentados anteriormente; essas figurações podem envolver desde o grupo familiar até os grupos do mundo do trabalho. É a partir dessas figurações que elas descrevem desde a infância experiências que rejeitavam suas identificações com o feminino.

Os relatos das entrevistas indicam que essas definições heterossexistas da sexualidade infantil pode ser motivo de sofrimento para muitas crianças, levando-as a compreenderem-se, muitas vezes, como “pessoas erradas” e por vezes merecedoras da hostilidade dos demais; diferente são aqueles/as que se adéquam a heteronormatividade e passam a receber os afetos reservados aos considerados normais. Assim, podemos considerar que “as emoções também exercem uma função para os seres humanos nas relações com outros seres” (ELIAS, 2009, p.37). O sentimento de Amaryllis, naquele momento que percebia sua demissão justificável, estava relacionado às interdependências emocionais em que desde a infância são constituídos como *outsiders* aqueles/as que se distanciam do padrão heterossexual. Contudo essa não pode ser compreendida como uma verdade absoluta, pois a existência dessas professoras é um dos sinais de fissuras na heteronormatividade.

Esse processo por que passam as transexuais, isto é, sua constituição como *outsiders* podem ser compreendido pelas lógicas de coação social e autorregulação ligados diretamente ao controle das

emoções nas figurações sociais (ELIAS, 2009; BRANDÃO, 2007; WOUTERS, 2009). Entendemos que Marina Reidel e Amaryllis ao fizeram a transformação no ambiente escolar, diante de seus pares e do aluna-do, dizem das tessituras das teias de interdependências sociais e não de uma qualidade de sujeitos isolados. A partir dessas colocações pode-se considerar que o processo transformação não indica somente de alterações anatômicas, hormonais ou estéticas nos corpos dos sujeitos, esse processo também se constitui pelo desenvolvimento do autocontrole diante de tantas coações sociais que possibilitaram às essas professoras participarem de redes de solidariedade e alianças para se sustentarem na docência.

4 A CONSTITUIÇÃO DE REDES DE SOLIDARIEDADE E ALIANÇAS DE AMARYLLIS E MARINA REIDEL

A análise dos discursos das professoras permite considerar que elas enfrentam aqueles/as que as classificam como parte do grupo de *outsiders*, ou seja, elas não se caracterizam somente pela subalternização. As professoras entrevistadas também afirmam a legitimidade de sua transformação nas interdependências sociais em que se reconhecem e podem ser reconhecidas pela identidade de gênero que apresentam. Elas identificam que a transformação é uma “libertação da mentira”, depois dela sentem-se vivendo uma “vida mais autêntica”, “verdadeira”, “real”. A valorização da autenticidade nas relações sociais é uma característica do regime de emoções marcado pelo crescente alargamento do gradiente de informalização localizado desde o século XX por Norbert Elias (ELIAS, 2009; WOUTERS, 2009). Essa ambiência social marca a possibilidade de assuntos, como as sexualidades, antes reservados a esfera privada tornarem-se temas públicos, algo que sem dúvida possibilitou questionar as hierarquias impostas por uma compreensão normativa do gênero.

A emergência de professoras transexuais indica que existem sinais de uma direção do processo social em que transexuais conseguem acessar o mundo do trabalho e estabelecerem redes de solidariedade, contudo não se pode afirmar uma superação da transfobia nas figurações sociais. A possibilidade da transformação dessas professoras diante de alunos e pares está diretamente relacionada com a constituição de redes de solidariedade e alianças específicas nas interdependências sociais.

No discurso de Marina a possibilidade do processo de transformação está relacionada à rede de solidariedade com seus pares e alunos/as desde antes da transformação, sendo que ela era reconhecida como “um professor” competente e admirado nas escolas em que atuava. Nas observações de campo foi possível ouvir vários relatos de professoras/es, gestoras/es e alunos/as que relatavam a história de Marina de modo afetuoso e afirmando valores que nela reconheciam. No encontro que Amaryllis participou por ocasião da entrevista havia a presença de colegas de trabalho que reiteravam sua competência e sua importância na escola. Nesses contatos e também nas páginas de relacionamento pela

internet foi possível verificar que elas possuem uma grande aceitação por parte do alunado. No caso de Marina, o contato com colegas de trabalho revelou que havia sempre a afirmação dessas pessoas que “nem todos aceitavam tranquilamente no início”, ao referirem à transformação. Uma diretora dizia, ainda que “apavorada”, apoiou e assumiu uma posição favorável ao reconhecimento da identidade de gênero apresentada por Marina.

Marina: “[...] eu voltei em março daquele ano [referindo-se a 2007] e voltei para a escola, tenho que me situar, em junho, em maio, início de maio eu decidi. Irei fazer a cirurgia, falei com a diretora, falei assim ‘olha eu vou fazer minha cirurgia’. ‘Ah, mas você vai fazer, vai fazer plástica?’ Eu disse, ‘não, vou botar prótese de peito’. ‘Ah, e agora como é que vai ser?’ ‘Seja o que Deus quiser’.

Marco Antonio: “A diretora ficou assim...”

Marina: “Apavorada”.

Marco Antonio: “Apavorada?”.

Marina: “É, e eu também, de certa forma eu tinha um pouco de receio. Porque mesmo existindo a lei do Estado aqui, aquela jurisprudência que assim era a questão do preconceito, já era uma lei, uma lei instituída no Rio Grande do Sul e falava sobre a questão do preconceito e discriminação. Então eu usei essa lei, entendeu, usei essa lei como uma coisa que me dava respaldo à questão dos direitos, que via todas as questões muito bem claras. Mas eu usei essa lei e entreguei para direção, eles tiraram cópias, espalharam por toda a escola. Eu me afastei, fiquei um mês fora, nesse período um colega trabalhou na sala de aula, a questão preconceito, discriminação e daí falou” (Entrevista concedida a Marco Antonio Torres em 02/08/2010 por Marina Reidel).

A transformação explícita a possibilidade de um gênero menos normativo, por isso é sempre considerada algo estranho, in/desejado, bizarro; são percepções forjadas nas figurações sociais pelas normas de gênero.

O discurso de Amaryllis indica que nas interdependências sociais a construção da invisibilidade pode ser uma alternativa quando as redes de solidariedade são incapazes de fornecer o reconhecimento necessário ao sujeito. Amaryllis à época da transformação ainda precisava evitar a explicitação do processo pelo qual estava passando, assim quando foi realizar a cirurgia criou alternativas para informar o alunado.

Amaryllis: “Estava ótimo em 2004, aí eis que faltava [sic] dois meses para fazer a cirurgia de adequação, falei para os meus alunos ‘olha, a professora tem um problema muito grave, eu sofro do rim, vou fazer uma cirurgia, porque meu rim não funciona’. Minha mãe faleceu do rim”.

Marco Antonio: “É”.

Amaryllis: “Então eu vou ter que fazer uma cirurgia para... sabe, surgiu um rim e eu vou fazer a cirurgia.

Falei para os alunos; não acreditaram, óbvio, mas é como se os alunos tivessem que acreditar, sei lá, alguma coisa, sabe, sei lá porque também, não sei, porque mas naquele momento foi o que eu usei" (Entrevista concedida a Marco Antonio em 2010 por Amaryllis).

Ainda que ela soubesse que a história do rim não convenceria ao alunado, era uma justificativa legítima, apagar os vestígios da transformação era uma possibilidade de firmar-se como mulher. Ela, após a cirurgia de redesignação sexual passou a elaborar sua sexualidade de modo a adequar-se as normas de gênero, para isso era preciso negar a transexualidade e se afirmar por uma categoria possível de legitimação. A reação do alunado indica a ação normalizadora realizada no corpo de Amaryllis, o silêncio dos alunos/as e a ausência de dúvidas revelam aquilo que a escola não quer saber, não quer conhecer, isto é, a contingência das normas de gênero.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2010, p. 21).

.Quando Amaryllis estava em um processo psicoterapêutico ao partilhar suas dúvidas recebeu a sugestão de se definir como "pseudo-hermafrodita". Essa sugestão indica um modo como as redes de solidariedade, ainda que discutíveis, podem emergir como possibilidades onde o reconhecimento da transexualidade não é explícito. A transformação na escola pode se tornar também uma nova espécie de armário ou regulador dos corpos, algo semelhante ao que faz a medicina, como sugere o dispositivo da transexualidade apontado por Bento (2006).

A necessidade de sobrevivência se destaca no discurso de Amaryllis, a sobrevivência financeira e/ou como professora. Diante dessas necessidades ela narra que precisou adiar sua cirurgia, o que indica o desenvolvimento de um autocontrole, e fazer um trabalho pedagógico de ótima qualidade como estratégias para superar a transfobia que experimentou de gestoras quando de sua transformação e durante sua experiência inicial como professor.

Amaryllis: *"[Risos]. [...] eu consegui pegar a aula no [nome do colégio], aí comecei a dar aula lá, houve sim alguns preconceitos sim, houveram [sic], mas por parte do diretor, da pedagoga não, fui acolhida. Como diz, não fui aceita, fui acolhida, e por parte dos alunos, era tão legal, que eu dava aula à noite e tinha 38 alunos na sala, dava aula no supletivo mesmo. Eu ganhei no dia do meu aniversário daquele ano, eu ganhei 37 presentes, sabe, só não ganhei um porque a menina falou assim 'olha professora, eu moro em [nome de localidade], não teve como comprar, eu sou pobre'. Eu falei 'não, tudo bem' e todo dia eu ganhava uma mar-*

mita de uma aluna ou um aluno que me dava assim, então tinha aquela proteção”.

Marco Antonio: *“E os presentes que você ganhou, você lembra, eram presentes para Amaryllis já?”.*

Amaryllis: *“Sempre para Amaryllis, porque daí eu já fui como Amaryllis, porque quando eu fui para o [nome do colégio] eu já fui como Amaryllis, então daí o [nome de funcionário] disse assim: ‘então eu vou colocar seu nome no crachá Amaryllis e aí quando você passar vai passar Amaryllis, que é interno e lá no livro ponto eu não coloco teu nome e você só assina. Daí depois que você assinou, que passou um mês, aí a gente manda e poucas pessoas vão saber’. Então ele foi maravilhoso”.* (Entrevista concedida a Marco Antonio em 2010 por Amaryllis).

Após sua cirurgia de redesignação sexual, ela se mudou de colégio e gradativamente tornou sua transexualidade “invisível” nas escolas. Amaryllis reconhece uma sensação de proteção na escola durante esse período, posterior a cirurgia, pois ainda que ela negasse a transexualidade, muitos/as alunos/as no início sabiam de seu processo e a reconheciam como professora e não mais professor. Essa era uma experiência mais presente entre o alunado do que entre seus pares, isto é, a transfobia era percebida como mais forte entre o professorado. Entretanto, no discurso de Amaryllis é possível localizar redes de solidariedade, em 2004, quando passou por uma experiência em que seu nome social era reconhecido e respeitado, posteriormente ela conseguiu a alteração do nome nos documentos civis. Essa utilização do nome social revela como a interdiscursividade possibilitou a essa professora o reconhecimento de uma demanda importante, pois aquelas/as que o reconheciam ainda na ausência de resoluções locais que emergiram a partir de 2008. Anteriormente o nome social era regulado apenas após os a submissão aos protocolos das cirurgias de redesignação sexual, salvo raríssimas exceções, ou nos contextos informais da vida de travestis e transexuais.

O reconhecimento do processo de transformação de Marina e Amaryllis por pares, pelo alunado, entre outros, são analisados como fundamentais para o enfrentamento da transfobia na escola. Nesse processo o nome social aparece como fundamental, o reconhecimento da legitimidade do uso de seu nome social está apoiado nas relações de solidariedade e amizade de uma gestora sensível à questão, mas também no reconhecimento da legitimidade desse uso pelo Conselho Estadual de Educação.

Marina: *“Tem, ah e aí foi muito interessante, quando começou a surgir aquele parecer dos Conselhos Estaduais sobre o nome social, o ano passado foi isso né, foi lá para outubro, novembro, fui chamada na sala da direção. Quando a diretora fechou a porta e a vice: ‘só um pouquinho que eu vou chamar a [nome da colega] também’ que é a vice. Chegou a vice e fechou a porta, eu disse ‘lá vem bomba, agora a bicha vai para o paredão, que alguma coisa ela fez que ela não estivesse sabendo, mas ela vai levar uma mijada, ou assinar a cartinha lá’. Ela disse ‘não, assim a gente recebeu do Conselho Estadual de Educação, o papel está aqui e foi enviado pra todas as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, privadas, o e-mail, recebi e está aqui, a questão do nome social daí eu fui ver com o departamento social, departamento...’*

Marco Antonio: 'Pessoal!'

Marina: 'Pessoal, como fazer, se tem como mudar alguma coisa e pi, pi, pi e pó, pó, pó... disseram que não, que ainda não ...' Como eu não mudei de nome os documentos permanecem iguais, '... só que a gente sugere então, a gente vai fazer um esforço porque é muito complicado te chamar de Marina agora porque a vida inteira eu te conheci como... [nome civil]'. Inclusive a diretora falou isso, então tu vê que volta e meia tem um '[início do nome civil]... Marina' entendeu, junto. Mas assim 'a gente não tem nenhuma discriminação, nós não tivemos nenhum pai que veio questionar, nós não tivemos nenhum problema quando tu te transformaste, só que a gente, nós, como te conhecemos, nós somos amigos, a gente tem relações fora daqui, a vida inteira a gente te conheceu, então ainda é difícil nós conseguirmos assimilar que tu hoje és a Marina'. Isso foi a fala da diretora, eu disse pra ela 'eu já sabia desse parecer porque eu sempre estou engajada nesses movimentos e eu sabia desse parecer'; 'ah, então tá, só pra dizer que nós não temos nada, nenhum preconceito, mas é difícil a gente te chamar ainda com o nome Marina'" (Entrevista concedida a Marco Antonio Torres em 02/2010 por Marina Reidel).

Os processos de reconhecimento aparecem sempre com muitas contradições. Isso aparece no discurso de Marina quando ela deduz que sua convocação poderia ser para uma reprimenda: "*lá vem bomba, agora a bicha vai para o paredão, que alguma coisa ela fez que ela não estivesse sabendo...*". A tensão constante aparece em outros momentos das entrevistas, revela a necessidade de atenção nas dinâmicas sociais regidas pela transfobia. São as disposições emocionais derivadas da perseguição e sofrimento históricos desses sujeitos.

Marina deixa claro que percebe a dificuldade posta pela gestora, porém não deixa de reconhecer o direito ao uso do nome social como resultado das lutas de grupos de LGBT. A percepção que Marina apresenta do movimento nessa questão mostra a importância das lutas sociais que pautam documentos como o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* (PNLGBT) (BRASIL, 2009), pois documentos como esse podem fornecer inteligibilidade a demandas como essa referente ao uso do nome social.

Marina Reidel tem uma participação crescente em grupos organizados de LGBT e, juntamente com outras professoras, tem articulado um grupo denominado de Rede Trans Educ com objetivo de dar visibilidade às professoras travestis e transexuais. Essa rede é analisada em outro texto ainda não publicado, contudo em 2012 o grupo já tinha localizado mais de cinquenta travestis e transexuais que se definem como educadoras. Amaryllis, ainda que vivesse como mulher, à época da entrevista, relatou cursos e atividades em que participou e reconhecia que eram atividades promovidas por grupos que defendiam e desenvolviam, nas políticas públicas da educação, o enfrentamento da heteronormatividade. Assim percebemos que os movimentos sociais/grupos de LGBT e a crescente organização de associações e grupos de travestis e transexuais constituem possibilidades de alianças fundamentais para as profes-

soras transexuais. Assim se pode considerar que nas figurações sociais as redes de solidariedade, ainda que bastante parcimoniosas, e as alianças possíveis com o movimento de LGBT foram significativas para essas duas professoras se mantivessem na função docente.

CONCLUSÃO

A análise do discurso de Marina Reidel e Amaryllis indica as dificuldades que elas enfrentaram para se firmarem na função docente; ainda que tenhamos outros relatos de professoras travestis e/ou transexuais é patente que essas são uma minoria, pois um grande número desses sujeitos não consegue ao menos permanecer como alunos/as nas escolas. A negação da existência dos dispositivos da heteronormatividade na escola por parte de educadores/as e gestores/as das políticas públicas ainda é um grande problema para o desmonte do dispositivo da transfobia na educação. Por outro lado a importância da emergência dessas professoras deve ser considerada, pois podem indicar a outras travestis e transexuais referências sociais, reconhecimento social, entre outras possibilidades. Também a compreensão da transfobia precisa ser questionada quando quer indicar uma questão singular do sujeito, pois como dispositivo dinâmico da heteronormatividade ela funciona nos modos de organização das relações sociais e não como um elemento singular da subjetividade humana.

As redes de solidariedade e as alianças aparecem nos discursos analisados como algo de grande importância para essas duas professoras. Marina Reidel e Amaryllis, ainda que encontrassem lógicas heteronormativas cadenciando as figurações sociais, conseguiram questionar outros sujeitos quando eram desclassificadas como *outsiders*. Contudo, como essas professoras também estão cadenciadas pelas figurações sociais não se deve afirmar que elas possam ser referências para o enfrentamento da transfobia apenas por se autodefinirem como transexuais. Podemos considerar como exemplo dessa questão a diferença apresentada pelas duas professoras ao lidarem com suas transformações. Marina Reidel tem articulado com o movimento social de LGBT e associações de travestis e de transexuais uma rede de professoras visando o combate a transfobia; também suas inserções nas políticas públicas capacitam-na para se posicionar de determinado modo, inclusive possibilitando criar novas demandas à escola. Diferentemente, Amaryllis tem construído outras estratégias para vivenciar sua transformação, preferindo ser reconhecida como mulher, ainda que reconheça a importância do movimento de LGBT no combate à heteronormatividade. Essas diferenças podem, a princípio, indicar uma valoração em relação ao aspecto mais engajado da trajetória de Marina Reidel, porém, desse modo, pode-se incorrer em sérios equívocos. Na análise, aqui apresentada, ambas as trajetórias possuem seu significado no contexto em que ocorrem. A função que cada uma delas terá no processo de construção de uma escola menos excludente para travestis e transexuais somente poderia ser analisado a partir de outras informações.

Uma consideração importante é que as redes de solidariedade encontradas nos contextos dessas duas professoras parecem ter proximidades em alguns aspectos. Marina Reidel e Amaryllis, antes da transformação, eram professores competentes e respeitados nas escolas e geralmente as redes de solidariedade se constituíram desde esse período. No caso de Amaryllis a busca por competência, para apresentar algo novo na escola, foi explicitada no relato apresentado anteriormente.

Por fim deve-se perceber que a transformação em si não significa um rompimento com as normas de gênero. Ao aproximar-se na mulher idealizada pelos padrões heteronormativos essas professoras não estão livres das lógicas que sustentam o binarismo sexual. Também dificilmente se pode dizer que a tentativa de normalização das travestis e transexuais consiga êxito ou que tenha sido totalmente insuficiente, pois a verdade das normas de gênero pode ser analisada como uma ficção, ou seja, algo contingente. Observa-se que travestis e transexuais podem ser compreendidas como sujeitos que transitam pelas normas de gênero de diferentes modos em diversos contextos sociais e históricos, algo que pode revelar a ficção das sexualidades, sejam elas normalizadas e/ou não.

As possibilidades desses trânsitos realizados pelas professoras transexuais podem indicar modificações que tem ocorrido nas figurações sociais; poderia se pensar na construção de um gênero menos normativo? Talvez... Contudo, deve-se atentar que tanto a transfobia como a emergência dessas professoras transexuais está sendo nuançada nas interdependências sociais da atualidade. Nestas, grupos e sujeitos disputam: defendem ou condenam as demandas de *outsiders* por legitimação de direitos LGBT. Assim, podemos considerar precipitados quaisquer considerações pessimistas ou otimistas em relação a uma escola aberta as transexuais e/ou travestis; ainda há pouco para celebrar e já se tem algo novo para não desistir. Como uma novidade, consideramos a emergência de professoras transexuais na escola, nesse lugar onde a heteronormatividade marca posições de forma exemplar.

REFERÊNCIAS

AMARYLLIS. **Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Amaryllis.** [Localidade omitida em função do sigilo solicitado pela entrevistada], 2010. Digital áudio em MP3.

BARROS, Ana Cláudia. Sul e Sudeste lideram ranking de homofobia no Brasil, aponta relatório. **Terra Magazine**, 14 fev. 2012. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna-0,,015612397E16594,00-Sul+e+Sudeste+lideram+ranking+de+homofobia+no+Brasil+aponta+relatorio.html>>. Acesso em: 20 jun. 2012

BENEDETTI, Marcos. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

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

BLUMENFELD, Warren J. **Homophobia**: how we all pay the price. Boston: Beacon Press, 1992.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os processos de civilização e o controle das emoções**. Bauru/SP: EDUSC, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos – LGBT**. Brasília, 2009.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Trad. Patricia Soley-Betran. Barcelona: PAIDÓS, 2006.

_____. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledg, 1999. (Trabalho original publicado em 1990).

CAETANO, Márcio Rodrigo; GARCIA, Regina L. Corpo polissêmico : a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero. **Revista Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 2, p. 113-123, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/...>> Acesso em: 16 dez. 2011.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana Resende. Tá lá o corpo estendido no chão...: a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. **Physis**, v. 16, n. 2, p. 233-249, 2006.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. **Que mulher é essa? Identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DÍAZ, Margarita; CHINAGLIA, Magda; DÍAZ, Juan. Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. **Reprolatina** – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva,

2011. Disponível em: <<http://www.reprolatina.org.br>>, Acesso em: 12 jun. 2012.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Trad. Maria Luisa Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 19-45.

ELIAS, Norbert. Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-*outsiders*. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro; trad. do posfácio à edição alemã Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 19-50.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. da trad., rev. técnica e prefácio à ed. Brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIPE/MEC/INEP. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica**. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 6 out. 2009.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32, p. 13-52.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 07-34.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MENDES, José Manuel de Oliveira. Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. **Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n; 194, p. 1-27, 2003. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.php>. Acesso em: 26 jun. 2004.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8863>>. Acesso em: 01 set. 2010.

MOTT, Luiz; ALMEIDA, Cláudio; CERQUEIRA, Marcelo. Epidemia do ódio: 260 homossexuais foram assassinados no Brasil em 2010. **Grupo Gay da Bahia (GGB)**, Salvador, Bahia. Disponível em: <<http://www.onu.org.br>> Acesso em: 20 dez. 2011.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009. 264 p.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-72.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Trad. Jones de Freitas. Rev. técnica Sonia Corrêa e Angela Collet. Yogyakarta/Indonésia, 2007.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 131-140.

REIDEL, Marina. **Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Marina Reidel**. Aracaju/SE, 2010. [Digital áudio em MP3].

RODRIGUES, Alex. Registradas 6.809 denúncias de violações aos direitos humanos de homossexuais em 2011. **Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação**, 28 jun. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-06-28/registradas-6809-denuncias-de-violacoes-aos-diretos-humanos-de-homossexuais-em-2011>>. Acesso em: 03 jul. 2012

SILVA, Hélio Raimundo Silva. **Travestis**: entre o espelho e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e moções: da disciplinarização à informalização. Trad. Tatiana Savoia Landini. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 91-118.