

AS/OS TRANS SÃO VISTAS/OS NA ESCOLA?

ARE TRANS PEOPLE SEEN AT SCHOOL?

DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p6-16

Resumo

No tangenciar entre gênero e sexualidade, a transexualidade “borra” os regimes de verdades e das significações binárias. Objetivamos aqui, compreender quais representações as/os professoras/es encontram imersas/os e situadas/os ao assunto ‘transexualidade’. Para isto, foram entrevistadas/os doze professoras/es das disciplinas de Ciências e Biologia, jurisdicionadas/os pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, Paraná. As entrevistas foram guiadas por meio de questionários semiestruturados contendo sete questões. Para análise destas, trabalhamos com análise de conteúdo e elaboração de categorizações de intersubjetividades. Evidenciou-se que os/as docentes compreendem os indivíduos trans e vinculações emocionais, afetivas ou de autoconhecimento ou como desvio das normas. Concluimos que, quanto às dificuldades encontradas pelas/os entrevistadas/os sobre a temática das pessoas trans no espaço escolar, acabam responsabilizando estas pessoas ou a equipe pedagógica da escola, bem como outros/as estudantes ou a comunidade externa, pela violência que sofrem.

Palavras-chave: Transexualidade. Escola. Educação. Professoras/es.

Abstract

In tangencial contacts between gender and sexuality, transsexuality “blurs” the schemes of truths and binary meanings. Our purpose here, then, is to understand what representations teachers identify immersed in the topic of ‘transsexuality’. In this sense, we interviewed twelve teachers of Science and Biology, inserted in the Regional Education Center of Maringa, Parana. The interviews were guided through semi-structured questionnaires containing seven questions. In order to analyze them, we work with content analysis and development of categorizations of intersubjectivities. It was evident that teachers understand the trans individuals according to emotional, self awareness linkages, or as a deviation from the norm. We conclude that, in respect to the difficulties encountered by those interviewed on the subject of trans people at school, they end up blaming either trans people, the school teaching staff, other students or the outside community, for the experienced violence.

Keywords: Transsexuality. School. Education. Teachers.

Naomi Neri Santana

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: naomi.neri93@gmail.com

Alexandre Luiz Polizel

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: alexandre_polizel@hotmail.com

Eliane Rose Maio

Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

Introdução

Esta investigação tem como preocupação compreender quais as representações as/os professoras/es de Ciências e Biologia apresentam referente a temática transexualidade. Direcionamos nosso olhar de pesquisa às responsabilidades concedidas às instituições escolares, no que compete à formação profissional de professoras/es para atender as necessidades de pessoas trans, visto a considerada evasão de travestis e transexuais dos espaços de ensino. Entendemos que a escola tem um papel imprescindível como instância formadora de condutas na abordagem desta problemática social com toda a equipe escolar, não somente o alunado, e também, ao oferecer condições satisfatórias para que indivíduos transexuais tenham condições de exercício de cidadania garantindo sua formação básica.

Para que essas condições descritas anteriormente sejam cumpridas, é de suma importância que exista uma formação ético-política do professorado, capaz de estabelecer condições e avanço nos direitos sociais da população como um todo.

Assim, buscamos investigar, durante o período de agosto de 2014 a dezembro de 2015, uma amostra de 12 professoras/es jurisdicionados/as pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá quanto às suas representações sobre a transexualidade, voltadas às relações identitárias e ambiente escolar, com o interesse voltado a que conteúdos e condutas manifestam com relação à equidade e valorização da diversidade sexual nas escolas, se estabelecem, ou não, estratégias de socialização que tangenciam tanto este público diferenciado quanto as/os demais alunas/os, contribuindo para práticas igualitárias que problematizam as construções sócio-históricas de poder, que inferiorizaram, por séculos, determinados grupos em detrimento de outros. Disso decorre um caráter diagnóstico de pesquisa.

Concluimos que as/os professoras/es entrevistados, quando visualizam as dificuldades e violências encontradas pelas pessoas trans no espaço escolar, são atreladas a equipe pedagógica da escola, bem como de outros/as estudantes e/ou da comunidade externa. Os professores não se reconhecem como atores participantes nas redes de obstáculos que as pessoas trans enfrentam na escola, tão pouco (re)visitam suas concepções sobre transexualidade.

Sendo assim, o trabalho traz, em seu escopo, dois blocos de discussão: a) O ser trans e a visão docente, no qual abordamos quais as representações do corpo trans pelos docentes; e b) Quem intervém pelas/os trans na escola, ao qual pontuamos as visões das/os professoras/os sobre as dificuldades com as quais as/os trans esbarram na escola e como as/os profissionais da educação se posicionam quanto a isto.

Referencial teórico

As relações sobre a temática de sexualidade não são uma novidade, na verdade, tal tema sempre esteve relacionado às relações de poder e, conseqüentemente, de controle. Vê-se, em uma breve digressão histórica, dois domínios de poder nos tratamentos sobre as sexualidades: de cunho religioso e, posteriormente, médico-sanitário (FOUCAULT, 1988). Eliane Maio (2011) e Mary Neide Figueiró (2010) definem que, sob óptica religiosa, a hostilidade e pessimismo frente aos corpos se intensificavam, com a propagação das escolas filosóficas estoicistas. Sendo tais escolas as mesmas que influenciaram Santo Agostinho, São Jerônimo e São Tomás de Aquino, que reforçavam o negativismo do prazer, instituindo assim um instrumento de controle, pautado na relação saber-poder-prazer. Tais ponderações pautadas em uma construção de moral judaico-cristã propagam-se nas relações de gênero até a atualidade. Em contracorrente, tem-se a instauração do hedonismo, que subsidia a ideia de prazer, de luta, sendo esta uma luta dionisíaca, apolínea dos corpos, da sexualidade e gêneros.

Entretanto, as rupturas de regimes de verdades¹ surgem, com as pautas burgueses e seu financiamento à ciência. O filósofo Michel Foucault (1988) ressalta que a partir deste momento é decretado o surgimento do sujeito iluminista, para o qual a razão é salvadora e a ciência positivista, progressista e essencializada. Neste montante, os corpos e sexualidade rompem suas responsabilidades sacrais passam a ser propriedades médico-sanitárias, sendo, o sexo olhado por meio do viés determinista biológico e surgem novos regimes de dominância. As sexualidades desviantes são colocadas, então, como

¹ Regimes de verdades são tratados aqui sob a perspectiva de Foucault (1979) ao qual a verdade, encontra-se ligada a um sistema de poder que naturalizam coisas que não são naturais, produzem tais regimes, se apoiam e são sustentados por estes.

patologias, a homossexualidade sai da década de 1990, entretanto, a transexualidade-transexualismo permanece.

O biopoder² se institui e o controle do sexo passa a ser ligado apenas à reprodução. Para tal momento, a ‘pulsão sexual’ passa a ser um privilégio apenas de heterossexuais e único ambiente permissível ao ato sexual passa a ser o quarto do casal. Com novos regimes de verdade, novos ‘desviados’ passam a existir sob o discurso médico, o que não poderia mais ser tratado como pecado, mas continua sendo, passa a ser justificado como patologia, assim, surgem as patologizações de homossexuais, lésbicas, bissexuais e trans, bem como sua associação com a perversão e possibilidade de carreamento de patógenos (FOUCAULT, 1988). O discurso sanitário é instaurado, o controle destes tais modos de ser/star são agora controlados visto que atentam contra a saúde.

Contudo, as imagens de um sujeito moderno, concreto, iluminista e com suas identidades homogênea passam a não sanar para todas as metanarrativas passam a ser criticadas (GEORGEN, 2005). Ou seja, uma narrativa contida apenas dentro dela própria, na qual ‘leis’ maiores passam a reger todos os corpos de maneira unificada, entretanto, este narrar não é mais aceito, pois não aporta as pluralidades experienciais e identitárias. Entre resquícios de construções históricas e necessidades atuais, os prazeres continuam sendo vítimas de repressões, de instituições sociais ainda organizadas para vigiar e punir os desviados, sendo uma dessas a escola.

Chauí (1981) ressalta que o alargamento entre o conceito de sexo, durante momentos históricos e sociais, transita de uma naturalização biológica às necessidades de prazer atual. Entretanto, as sedimentações de ideia unicamente reprodutiva e seus gradientes até o desejo mostram-se evidentes. Desta forma, a possibilidade de educar para práticas unicamente reprodutivas e heterossexuais fica a mercê da escola. O saber assim encontra-se alinhado a perspectivas de poder, de que será ensinado apenas modos permitidos de ser, direcionando assim as potencialidades humanas. Movimentos conservadores passam, a utilizar destes espaços educativos para negligenciar os modos de ser, difundindo seus discursos nos currículos, se articulando para silenciar

2 O biopoder aqui aportado em Foucault (1988) consiste em práticas dos estados modernos e dos sujeitos à estes, de modo que por meio de técnicas numerosas controlam e legislam os corpos.

culturas e vozes nestes espaços, definindo que não se pode falar de diversidade sexual na escola.

O atravessar de tais discussões segue e a escola, como instituição social e de controle, passa a ter responsabilidade sobre o que pode ou não ser dito sobre o assunto. Esta, que deveria ser uma instituição para apropriação de saberes e para uma educação que visasse equidade de modo processual (MAIO, 2011), passa a trazer consigo elementos sexistas e discriminatórios, sendo, neste momento, o papel da/o profissional da educação o de “divisor de águas”, ou não. Destarte, o calar é o coagir com os regimes de verdades bem como suas violências.

Bello e Luzzi (2009), sob tal perspectiva, ressaltam que falar sobre sexualidade é essencial para diminuir preconceitos em geral, promover respeito, sensibilização e auxiliar na própria construção de identidade, seja ela singular ou plural. Este pensar na necessidade do falar, de (re)significar discursos, é o que tem, para Cavalcanti (2011), catalisado um aumento no número de estudos referentes a gênero, sexualidade e diversidade sexual, sendo que estes não têm ocorrência apenas dentro do âmbito escolar, mas em todo cenário nacional e internacional.

Tais estudos refletem, ou não, diretamente na implementação de políticas públicas, como a garantia do uso do nome social e banheiro de acordo com sua identidade de gênero (BRASIL, 2015), o que antes não deixava de ser uma violência psicológica e simbólica quando alunas/os trans³ eram impedidas/os de utilizar o banheiro, ou quando chamadas/os pelo nome de registro. Não se pode deixar de ressaltar que tais maquinarias de violações, nada mais eram que um instrumental para silenciar sexualidades, bem como desalojar os ‘desvios’ de espaços de poder.

Desta forma, não podemos deixar de pensar em currículos, sendo estes, lugares, espaços e territórios, mecanismos políticos e ideológicos (SILVA, 2015), em que se instauram as relações de poder. Currículos estruturados sob molde fordista, enfatizando conteúdos e uma visão de culturas hegemônicas, nos quais vozes/culturas dos

3 Optamos no decorrer deste manuscrito utilizar a palavra trans visando englobar: Travestis, Transgêneros e Transexuais. Peres (2009) delinea travestis como pessoas que se identificam com imagem e estilo feminino, usando de vestimentas e biotecnologias para adequação de sua imagem. O mesmo aponta ainda que transexuais são submetidas a demandas cirúrgicas e judiciais para mudança de sexo, e transgêneros se caracterizam a imagem do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo em tal caracterização, como fazem as transexuais e travestis.

grupos sociais minoritários são silenciados, estereotipados e/ou deformados, anulando as possibilidades de reações, (des)instituem-se, as culturas negadas (SANTOMÉ, 2013), culturas estas que são pressionadas a serem ‘faladas’, quando os corpos precarizados fazem-se presentes. A necessidade de falar é tanta que a tentativa de silenciamento passa a vir com apagamentos da palavra “gênero” nos currículos oficiais, entretanto, tal alternativa não cala tais vozes.

Ao nos inclinarmos sob a óptica de que os sujeitos são produtos de seus discursos (FOUCAULT, 1979), conhecer as representações das/os docentes é compreender também quais serão os signos disseminados, bem como produção dos futuros sujeitos. Compreender também quais os regimes de verdades que se encontram sustentados, possibilita a intervenção de políticas públicas e revisões curriculares do ensino superior, educação básica, formação inicial e continuada.

A necessidade de tais revisões que tocam às temáticas de gênero, sexualidade, identidade e diferença, pode ser observada ao analisar dados sobre às violências de gênero e para com a diversidade sexual. Abramoway, Castro e Silva (2004) trazem que 41,2% de pais, homens, não gostariam que suas/seus filhas/os compartilhassem o âmbito escolar com indivíduos LGBTQIA⁴, o que produz, alunas/os próximas/os às/aos entrevistadas/os como uma reprografia de tal discurso e, com isto, a implementação do preconceito e intolerância na escola. Muitas vezes, os discursos segregadores podem provir também de docentes e quadros administrativos das escolas. Cavalcanti (2011) ressalta que a implementação de ideologias discriminatórias no currículo oculto, traz consigo, violências físicas, psicológicas ou simbólicas e possíveis evasões das/os não (re)enquadradas/os a heteronormatividade.

Um exemplo das evasões de espaços de ensino vem alinhado ao trabalho de Carrara e Ramos (2005), o qual ao comparar níveis de formação entre homossexuais e transgêneras/os, sendo demarcado que estas/es apresentavam apenas 23% e 2,9%, respectivamente, de formação em ensino superior. Tais resultados não refletem apenas o âmbito de educação superior, mas de que forma deu-se a evasão dos espaços educacionais por

4 Sigla referente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, *Queer*/ Questionadores, Intersexo, Aliados e Assexuais (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2013).

estes indivíduos, que, muitas vezes, foram despejados da educação básica.

Estes corpos, são desalojados do espaço escola, ou pressionados à sair do âmbito escolar no que toca as relações de poder e uso de violências. Contudo, o espaço de ensino não é o único espaço onde estas relações se estreitam, assim, para LGBTQfóbicos, expulsar da escola não basta, e sim é empregada a política de exterminar estes corpos, pasteurizar os espaços públicos. Este sistema de exclusão e despejo, vem de encontro, a crimes de ódio. Segundo um levantamento do Grupo Gay da Bahia (GGB), morre uma pessoa vítima de LGBTQfobia a cada 28 horas no Brasil, fato este que reflete o alto número de mortes por crimes de ódio. Só em 2013 foram contabilizados 312 assassinatos, suicídios e mortes de *gays*, trans, lésbicas e transexuais no Brasil (ARAUJO, 2014).

Entre as violências e performances de gênero, o Brasil aponta para uma média de 5.000 mortes de mulheres ao ano, ou seja, uma morte a cada uma hora e meia (GARCIA *et al*, 2013). As/os trans, neste montante, são vítimas, por transitarem entre os gêneros, sendo assassinadas/os e desalojadas/os como mulher, como homossexual e/ou como marginal. É, essencial compreender as visões sociais de profissionais da educação para avaliar se estas/es desconstroem ou legitimam os discursos que fundam tais violências.

Destarte e considerando que as/os próprias/os docentes demonstram dificuldades de trabalhar tal assunto, visto a falta de formação docente (CRUZ, 2008), objetivamos, então compreender quais as redes de significações, as quais as/os professoras/es encontram-se imersas/os e situados frente ao assunto ‘transexualidade’.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi realizado com 12 professores/as de Ciências e Biologia, vinculados a escolas públicas, jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Maringá - NRE⁵, Paraná, Sul do Brasil. A escolha das/os professoras/os foi feita de maneira

5 O Núcleo Regional de Educação de Maringá atende 25 municípios, sendo estes: Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Florai, Floresta, Flórida, Iguaraçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí e Sarandi.

randômica e por intermédio de voluntariado das/os mesmas/os, com requerimento mínimo de que estas/es ministrem as disciplinas de Ciências e/ou Biologia. A aplicação do projeto deu-se após ser aprovada pelo Comitê de Ética com Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá.

Para as entrevistas foram utilizados questionários semiestruturados contendo 7 questões guias abertas:

1. O que você entende por transexualidade?
2. O que é uma pessoa transexual?
3. Conhece algum/a transexual?
4. Existiriam causas para uma pessoa ser transexual?
5. Você acha que o/a transexual tem dificuldade com o trabalho escolar?
6. Se fosse trabalhar, como trabalharia o tema transexualidade na aula?
7. Considerando o que você acredita ser a complexidade da vida social de estudantes transexuais, como acha que ela se reflete na educação dos/as mesmos/as?

Durante a realização das entrevistas, introduzimos outras questões que surgiam de acordo com o que acontece no processo em relação às informações que se deseja obter (LAKATOS & MARCONI, 2010), que anotamos em um questionário. Para análise dos questionários respondidos, utilizamos a metodologia de Análise do Conteúdo, baseada em Bardin (2006), que considera uma derivação de conhecimentos relativos, perpassados por suas condições de produção, de modo que estas recorrem a indicadores que transcendem às representações e significações discursivas.

Quando elaboradas as questões que direcionariam esta pesquisa, levantamos a possibilidade de dois blocos de análise: a) Quais as representações das/os professoras/es sobre transexualidade, sendo este norteado pelas questões 1, 2 e 4; e, b) Como as/os professoras/es veem as violações realizadas para com pessoas trans no âmbito escolar, sendo este bloco direcionado pelas questões 5, 6 e 7. A questão três foi elencada apenas como guia, para compreender as proximidades e contados do professorado para com pessoas trans.

Mirando nas representações das/os docentes sobre pessoas trans*, compreendemos, inclinando-nos

em Foucault (1988), que grupos apresentariam discursos voltados na naturalização biológica dos modos de ser, de modo que compreenderiam uma linearidade sexo-gênero-sexualidade pautando-se em caracteres biológicos, sendo, as pessoas trans* tratadas como um desvio a norma, como normais ou anormais. Em contraponto, compreendemos que grupos resistiriam a esta ideia linear, considerando o ser e estar trans* como uma característica identitária. Destarte, as categorias foram elencadas previamente à análise e adaptadas após as entrevistas.

Referente ao segundo bloco de análises, foram elencadas, previamente à aplicação das entrevistas, duas categorias: a) compreender que pessoas trans* encontrariam problemas dentro do espaço de ensino; e b) não visualizar relações de violências. Estas foram adaptadas após entrevista e análise dos dados. Durante a análise, uma nova categoria derivou dos grupos que reconheciam as violências, visto que visualizavam estas e responsabilizavam outros grupos, como: o próprio alunado trans* ou o sistema educativo.

Os sujeitos foram nomeados pela letra “S”, seguida de um número de 1 a 12, estabelecido de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Os dados categorizados de acordo com as relações de intersubjetividades na perspectiva de Bardin (2006) e apresentadas em categorias ou via descritiva.

Perfil dos sujeitos de pesquisa

Durante o trabalho, 12 professores/as atuaram como sujeitos de pesquisa. Destes, todos/as se declaram cisgêneros/as⁶, heterossexuais, sendo suas idades variadas entre 24 e 63 anos de idade.

Quando indagados/as sobre a sua identidade de gênero, S₁, S₆, S₈ e S₁₂ deixaram de responder, enquanto S₃ e S₁₁ responderam respectivamente: “Sou homem”, “Sou Padrão”. O S₁₁ ainda pontua: “Minha identidade de gênero é a comum, padrão, não sei se isto tem nome”. Tal reação era esperada, visto que atendiam um padrão social esperado de ser e estar inseridos/as socialmente. Estes/as conheciam o termo transgênero, entretanto, não esperavam que existisse uma nomeação para aqueles/as que não pertenciam a tal grupo identitário, visto que o

⁶ Pessoa à qual sua identidade de gênero confere designado em seu nascimento (Franco & Rancy, s/d/).

“padrão” não precisa ser nomeado.

Oito das/os entrevistadas/os se identificavam como pertencentes ao gênero feminino e quatro do masculino. Apenas três relataram não ter formação em educação sexual, sendo essa geralmente em cursos de formação continuada e pelo Programa de Desenvolvimento Educacional, oferecidos pelas Secretarias de Educação, Instituições Estaduais de Ensino Superior e Núcleos Regionais de Educação, as/os educadores/as da rede pública. Logo, estar-se-ão discutindo questões de gênero e sexualidades em formações iniciais e continuadas, cabe-nos pensar quais são as temáticas e como têm sido abordadas. Tais sujeitos enquadravam-se nos perfis

descritos no Quadro 1.

Destacamos que S₉ mostrou-se a única sujeita mulher e atea a ver a transexualidade como uma orientação sexual/identidade de gênero dentre um rol de possibilidades e não culpabilizar as/os sujeitas/os pela violência que sofrem devido aos regimes de verdades instaurados. Abrimos aqui espaço também às futuras discussões, refletindo o que toca a religiosidade das participantes, visto que esta característica produz discursos sobre indivíduos/os trans* e carregam estas representações, muitas vezes, equivocadas aos espaços de ensino.

Quadro 1. Perfil das/os professoras/es entrevistadas/os

Sujeito	Idade	Escolaridade	Gênero	Religião	Orientação Sexual	Identidade de Gênero	Leciona	Formação em Ed. Sexual
1	51	Pós-graduada	F	Católica	Hetero	-	EF II	Sim
2	35	Pós-graduado	M	Agnóstico	Hetero	Cisgênero	EM	Não
3	46	Pós-graduado	M	Católico	Hetero	Homem	EF e EM	Sim
4	41	Doutora	F	Católica	Hetero	Cisgênero	EF	Sim
5	47	Pós-graduada	F	Católica	Hetero	Cisgênero	EF e EM	Sim
6	35	Mestra	F	Católica	Hetero	-	EM	Não
7	53	Pós-graduada	F	Católica	Hetero	Cisgênero	EF	Sim
8	40	Pós-graduada	F	Católica	Hetero	-	EF e EM	Sim
9	24	Mestra	F	Ateia	Hetero	Cisgênero	EJA	Sim
10	63	Pós-graduada	F	Cristã	Hetero	Cisgênero	EF e EJA	Sim
11	26	Graduado	M	Ateu	Hetero	Padrão	EF	Sim
12	37	Mestre	M	Católico	Hetero	-	EF e EM	Não

Fonte: Acervo pessoal

O ser trans e a visão docente

Quando inseridas em sala de aula, as representações que o/a docente traz sobre diversidades são essenciais para o desenvolvimento de respeito naquele local. Desta forma, as questões 1, 2 e 4, encontravam-se relacionadas sobre como estes/as profissionais da educação compreendem a realidade e a identidade do ‘ser transexual’, de modo que foram possíveis o estabelecimento de duas categorizações, sendo estas: a) **Categoria 1** – Os/as docentes apresentavam uma visão de transexualidade como orientação sexual/identidade de gênero dentre um rol de possibilidades, consistindo ela como característica identitária que parte de sua propriocepção e do ponto de vista afetivo; e b) **Categoria 2** – Os/as docentes compreendiam a transexualidade como desvio de conduta, compreendendo um sistema linear entre sexo-gênero-sexualidade.

CATEGORIA 1 – Transexualidade como uma orientação sexual/identidade de gênero dentre um rol de possibilidades – compõe-se de respostas que dizem respeito ao modo pelo qual as pessoas se identificam e narram a si mesmas, levando em conta com quem elas se relacionam, inclusive do ponto de vista afetivo. Tal identidade é permanente e constante, para aqueles que responderam desta forma. Nesta categoria, estão situados os sujeitos: 1, 5, 8 e 9.

É notório que estas respostas se ancoram numa quebra de linearidade entre o que se entende pelo modelo sexo-gênero-sexualidade. Ou seja, para cada termo que compõe este modelo, a pessoa pode assumir uma conduta que independe da anterior. Nesse sentido, foge-se de papéis biologicamente determinados. Há outras condicionantes, de caráter mais complexo, envolvidas, por exemplo, na orientação sexual dos indivíduos.

Nesta categoria, são comuns os discursos que tentam conceituar a identidade do ser trans como um “Acredito que é identificação com o gênero... Não é questão de querer, é transgredir o que a sociedade impõe. Não é binário, mas sim há um degradê.” (S₉), e “Nasceu no corpo errado” (S₁). Aqui, observamos que os sujeitos reconhecem o estabelecimento de uma norma imposta pela sociedade, ou seja, um regime de verdade que tem sido mantido. Na fala da S1 notamos que a imposição do que se deve ser é estabelecido no nascimento, ou melhor, na determinação do sexo do bebê, vendo-se uma biologização e com isto um determinismo dos comportamentos esperados por estes corpos. O ser trans, assim, transgride tal fronteira, borra-a. Quebra o essencialismo e, deste modo, perturba a norma (BENTO, 2008).

Ainda sob tal compreensão, Bento (2008) pontua que a transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Assim, a transexualidade deve ser compreendida como experiência e não como uma identidade única, sedimentada, fixa, como um conjunto de processos e produções da pessoa, que implica em um conjunto de transformações corporais e sociais, construindo, destarte, a identidade transexual.

CATEGORIA 2 – Transexualidade como desvio de conduta social – compõe-se de respostas que se direcionam a um crivo biológico: há um sexo e um gênero designado biologicamente para cada sujeito e este/esta opta pela transgressão. Tal mudança nem sempre é entendida como um status permanente, podendo haver alterações episódicas, como trocas de roupas. Não são mencionadas outras dimensões complexas do ser humano, como sua afetividade para com outros sujeitos. Nesta categoria estão compostos os sujeitos: 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11 e 12.

É perceptível que os sujeitos que integram a análise desta categoria têm como premissa um dogma linear, de que se esperam papéis de gênero e comportamentos sexuais determinados para indivíduos levando em conta a designação de seu sexo, ou seja, o sujeito que nasce um macho deve ser menino e, de preferência, de comportamento heterossexual, uma vez que, ancorado no discurso biológico, sua função ou papel na sociedade é o de manter as futuras gerações (LOURO, 2004). Sob tal perspectiva observamos o que Silva (2014) trata como

signos de identidade, de modo que o ser homem ou ser mulher e o transgredir entre esses estão regimentados por signos do que pode ou não ser performado pelos mesmos, em seu lugar na ordem do discurso (FOUCAULT, 1979).

É notório nestes pensares métodos de legitimar o que é considerado um desvio, o ser trans. Sendo comum, de modo que, a utilização de um discurso médico-biológico, tais como: “Trans é o indivíduo que aponta característica físico/anatômica de um sexo e comportamento de outro” (S₂), “Não se enquadra daquilo que nasceu naturalmente, então tenta compensar no comportamento” (S₄), “A pessoa se veste diferente... De dia é feminino, mas de noite dá o show como homem, mas perante a sociedade eu sou mulher” (S₇), “Não se identifica com o órgão que nasceu” (S₁₀). Nestes discursos, fica evidente uma visão determinista a qual relaciona os modos de ser como desvios de conduta, daquilo que se nasceu, daquilo que é natural. Foucault (1988) aponta que as naturalizações e elaborações de norma e desvio são o que sustentam os regimes de verdade. Estas naturalizações de modo de ser se fundam no discurso biológico determinista, o qual se enquadra com a forma que nasceu, ou melhor, reduz o ser ao seu órgão.

Tais discursos reverberam a sexualidade como dispositivo histórico, que se tem tornado responsabilidade, bem como passível de explicação pelas ciências médicas/biológicas, jurídicas, econômicas, psicológicas, pedagógicas, entre outros saberes dados como especializados. Nesta perspectiva, Foucault (1988) ressalta que o biopoder é uma forma de empreender um regime de normas de comportamentos sustentadas por meio dos dispositivos, atuando nos controles de corpos e mentes. Assim, polariza e delinea o que é ‘anormal’, os regimes de verdade surgem e definem quem está nas normas, o que é natural ou não. Sob tal óptica, a institucionalização de papéis se ampara em um discurso biológico reprodutivista. E a visão reducionista segue seu percurso por meio de reproduções de discursos que se deixam sustentar pelas relações de poder. A observação dos/as professores/as frente à sexualidade vinculada ao órgão genital surge sempre como justificativa de tais discursos (SALLA & QUINTANA, 2002).

Esta responsabilidade de explicações passa a ser legislada pelo discurso científico, discurso científico este que é mantido ideológica e estrategicamente, uma vez que

não são enunciados científicos atuais, visto o explicar o ser trans pelos fatores: “[...] pode ser social, mas o maior influente é biológico” (S₂), “[...] deve ser hormonal” (S₃), “[...] genéticos, síndromes, pressão social, modismo... mas a grande maioria é por opção” (S₄). Nota-se mais uma vez que as representações e, conseqüentemente, o discurso difundido é médico-biológico, o qual se aporta na pedagogia do diferente, tendo-se um padrão ‘normal’ estabelecido trata-se o restante como desvio. Mesmo quando “[...] a ciência não tem comprovação científica” (S₇), esta é invocada para falar do corpo do/a ‘diferente’, quando não, o justificar tal tratamento diferenciado é fundado pela ‘opção’ do indivíduo. Aqui, o como o corpo trans encontra-se patologizado, controlado por um discurso médico-científico, ou alinhado a um escolher ser, de modo que a escolha deste rompe com um sistema normativo instituído ‘socialmente.’” (BENTO, 2008).

Quem intervém pelas/os trans na escola?

Quanto às questões 5, 6 e 7, voltamos a nossa óptica para a compreensão sobre como os/as professores/as veem as violações dos/as estudantes trans, em relação ao processo de aprendizagem, bem como a intervenção de maneira pedagógica para discussões referente ao assunto. Nestas, foram possíveis estabelecer três categorias: a) **Categoria A** – Reconhece as dificuldades da/o aluna/o trans* atribuindo-as à/ao própria/o aluna/o; b) **Categoria B** – Reconhece as dificuldades da/o aluna/o trans* atribuindo estas ao sistema educativo; c) **Categoria C** – Não reconhece dificuldades enfrentadas por pessoas trans* na escola.

CATEGORIA A – Reconhece as dificuldades da/o aluna/o transexual atribuindo-as à/ao própria/o aluna/o, ou seja, culpabiliza a pessoa de sua condição. Esta condição continua levando em conta o binômio norma-desvio, no qual, ao não satisfazer as condições exigidas pelas normas sociais, os indivíduos sofrem algum tipo de penalização. O sistema educativo com todos os seus componentes – gestão, equipe de professores/as, diretores/as, pedagogos/as etc. – não compõe a equação desta problemática, estando isento/a deste papel discriminatório. Sendo que estão inseridos nesta categoria os sujeitos 4 e 5. Neste sentido S₅ pontua: “Encontram dificuldade no ambiente escolar apenas no que trata com

o entrosamento por outros alunos, professores e secretaria não discriminam, elas que se sentem discriminadas”; para S₄, o não frequentar a escola por estas/es sujeitos encontra-se atrelado a elas/es mesmas/os, de modo que: “Essas pessoas existem, mas em um contexto mais formais, por eles mesmos, não frequentam”. Na concepção destes, o não ocupar estes espaços de poder tangenciam uma vontade das/os próprias/os e não diretamente as dificuldades encontradas nestes espaços.

O deslocamento de culpa para a vítima vem embasado em uma desvalorização de humanidade do/a outro/a (GIBBS, 1991), bem como as violações podem ser consideradas dispositivos para o desalojamento das vítimas dos espaços ocupados, ou de ‘correção’ dos/as que foram instituídos/as por uma maioria de poder como anormais/desviados/as.

Aqui podemos traçar um paralelo com as ponderações de escolher, optar ser, e de Foucault (2014), as quais o mesmo, em seu traçado histórico das relações entre vigiar e punir, ressalta que a ideia de escolha em quebrar uma norma ‘social’ leva a um delito contra a sociedade e conseqüentemente, à necessidade de punir estes corpos. Deste modo, a punição regressa à espetacularização, ao cerimonial de violar o corpo trans. Emerge o transfeminicídio, o qual se fundamenta em regulamentações não escritas, na inviolável ruptura de borrar as fronteiras das normas de gênero (BENTO, 2015). O caminho para consertá-lo é a violência.

CATEGORIA B – Reconhece as dificuldades da/o aluna/o transexual atribuindo-as ao sistema educativo, ou seja, à falta de profissionalização/formação necessária deste sistema (equipe pedagógica, corpo docente, agentes educacionais, secretaria, Agente educacional I e II) capaz de atender essas/esses alunas/os. Subverte o sistema norma-desvio de forma que é papel do sistema educativo como um todo solucionador, ou seja, tendendo a superar este binômio satisfazem-se condições de equidade e justiça. De modo que estão imersos nesta categoria os sujeitos 1, 2 e 9.

O reconhecimento das dificuldades permeia entre o “[...] diminuir a autoestima, convivência.” (S₉), a “[...] muitas delas chegam a evadir, por falta de suporte [...]” (S₁), entretanto, é necessário ressaltar que a escola e seus currículos consistem em mais uma instituição social, a qual é permeada pelos discursos produzidos

em outras, principalmente, na elaboração de seus currículos. Currículo que é território político (SILVA, 2015), política de extermínio do corpo trans (BENTO, 2015). Assim, voltamo-nos a pensar se o corpo docente e administrativo pretende voltar-se a atender à necessidade das/os estudantes trans, sendo a escola uma instituição de controle e normatização.

CATEGORIA C – Não reconhecem as dificuldades enfrentadas por alunas/os transgêneras/os. Existe a compreensão de que os traços de dificuldades supostamente ficam a cargo da pessoa, ou seja, se esta lida bem com seus ‘traços’ de personalidade, não há problemática a se identificar. Estas respostas direcionam-se aos discursos pessoais de aceitação consigo própria/o, resumindo-se a traços e condicionantes individuais, de modo que as concepções dos sujeitos 6 e 8 se enquadram em tal categoria. S₆ aponta que a/o indivíduo só encontra dificuldades de “Se deixa afetar”, enquanto S₈ pontua “Não acho que isto influencia, o que influencia é o aluno se assumir e só falar disso”. Desta forma, um não reconhecimento das dificuldades evidencia-se, pontuado que, quando esta existe, a culpa é da/o estudante.

O não dar visibilidade às dificuldades enfrentadas pelas/os trans vem relacionado à exclusão simbólica e política de pessoas trans, de modo que colocá-las/os estrategicamente como marginais, medicadas e acometidas de transtornos mentais gera o transportar a/o trans de uma posição de ‘pessoa’ para ‘não-pessoa’ (CARVALHO & CARRARA, 2013). Entretanto, tais violações geram como resposta na busca por visibilidade, a luta por reconhecimento, catalisando movimentos sociais e a luta da resistência. O deixar a cargo de como a pessoa lida com as violações relacionadas também se torna uma estratégia de deslocar a responsabilidade para a vítima.

O “Depende como a pessoa se deixa afetar” (S₆) não se encontra relacionado ao simples deslocar de culpabilização à vítima, mas a qual categoria esta representa. O que pode ser evidente também quando é ressaltado que “Não influencia, o que influencia é o aluno se assumir e só falar nisso.” (S₆). Ou seja, é notória a visão dos/as docentes de que não se pode falar sobre isto, o falar sobre é o que prejudica o estudo desta/e, não as outras pessoas. Quem perturba, a ordem social é o corpo trans que fala, mesmo que de si mesmo, pois não é autorizado a falar.

Considerações finais

Evidencia-se as construções de regimes de verdade que são construídas, propagadas e sustentadas via relações de poder, entretanto, as/os professoras/es não visualizam tais regimes, tão pouco o corpo trans ocupando as instituições de ensino. Dentre estes regimes, os controles de corpos e mentes têm sido essenciais para a manutenção do sistema, visando os privilégios destinados a determinados setores da sociedade, que, não por um acaso, não contemplam a comunidade trans. As sexualidades, que foram doutrinadas e controladas por conceitos estoicistas e agostinianos e, posteriormente, tornaram-se objeto de controle das bio-políticas/bio-poderes, passaram a ser normatizadas, de modo que o ‘normal’ foi estabelecido, a fim de deixar de fora o que era de intuito marginalizar, os/as ‘anormais/desviados/as’. Entre tais perpasses, a identidade trans encontra-se entre a mais apagada/invisibilizada, visto os borrões que proporcionam nas fronteiras do ser homem e do ser mulher, estabelecidas culturalmente por detentores/as do poder.

Deste modo, pautando-se em referenciais foucaultianos e estabelecendo as relações saber-poder e considerando o âmbito escolar, um espaço de produção de saber, as violações correspondem a dispositivos estratégicos para desalojar estas/es destes ambientes. Observamos, durante o desenvolvimento deste trabalho, que os/as docentes veem o ser trans vinculado a aspectos emocionais, afetivos e de autoconhecimento/autoidentificação, ou como um desvio nas normas. A análise dos dados sugere também que pouco se visualiza a realidade trans, bem como as dificuldades encontradas por estas/es no espaço escolar. Em alguns casos, é reconhecida parcialmente as dificuldades encontradas, entretanto, os/as professores/as responsabilizam as vítimas, ou a equipe pedagógica da escola.

Desta forma, destacamos a importância de discutir as sexualidades durante a formação de professoras/es, seja esta a inicial ou continuada, e também com outros profissionais da educação, vendo a escola como instituição social diversa e permeada pelas pluriculturalidades. Também é necessária, no período de formação, a promoção de discussões que tangenciem as redes de significações culturais, de modo que os discursos de outras instituições

sociais (casas, bairros, igreja, mídias) permeiam a escola, podendo deixar suas marcas, sendo assim necessário discutir sexualidades voltados a um compromisso ético, ou seja, refletindo sobre os efeitos de tais discursos e seus modos de produção.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; SILVA, L.B. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- ARAUJO, T. (2014) *Uma morte LGBT acontece a cada 28 horas motivada por homofobia*. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/2014/02/13/assassinatos-gay-brasil_n_4784025.html. Acesso: 21 de junho de 2015.
- BARDIN, L. (2006) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELLO, M.C.; LUZZI, J. (2009) *Gênero e diversidade sexual na escola: da exclusão social à afirmação de direitos*. A experiência do núcleo de gênero diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2415_1724.pdf>. Acesso em 11 de março de 2013
- BENTO, B.A.M. (2008) *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2015) Verônica Bolina e o transfeminicídio no Brasil. *Revista Cult*, 202, ano 18, p. 30-33.
- BRASIL. (2015) Conselho Nacional De Combate À Discriminação E Promoção Dos Direitos De Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transs E Transexuais. RESOLUÇÃO Nº 12, DE 16 DE JANEIRO DE 2015. *Diário Oficial da União*, nº 48, de 13.03.2015, secção 1, pagina 3.
- CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. (2006) Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 15(4), p. 679-684.
- CARRARA, S.; RAMOS, S.R. (2005) *Política, direitos, violência e homossexualidade*. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004 / Rio de Janeiro: CEPESC.
- CARVALHO, M.F.L.; CARRARA, S. (2013) O “Armário Trans”: entre regimes de visibilidade e lutas por reconhecimento. *Anais III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, Salvador.
- CAVALCANTI, M.P.H. (2011) *Gênero, educação & diversidade: sociabilidade das transs nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL*. Ondina/PE, 2011.
- CHAUÍ, M. (1981) Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de pesquisa*. São Paulo (36); p.99-110,
- CRUZ, E.F. (2008) *A identidade no banheiro: trans, relação de gênero e diferenças no cotidiano da escola*. In: *Anais fazendo gênero 8*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Elizabeth_Franco_Cruz_05.pdf>. Acesso em: 8 de março de 2015.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. (2010) *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: EDUEL.
- FOUCAULT, M. (1988) *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (2009) *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19 ed. São Paulo: Loyola.
- _____. (1979) *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (2014) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. Ed. RJ: Vozes.

- GARCIA, L.P.; FREITAS, L.R.S.; SILVA, G.D.M.; HOFELMANN, D.A. (2013) *Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013. Disponível em: <http://monitoramentocedaw.com.br/wp-content/uploads/2013/09/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2015
- GEORGEN, P. (2005) *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas – SP : Autores Associados.
- GIBBS, J. (1991) *Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: implications for treatment of anti-social youth*. In W. M. Kurtines (Ed.), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, p. 51-78.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. (2010) *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. 7 ed. – São Paulo: Atlas.
- LOURO, G.L. (2004) *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MAIO, E.R. (2011) *O nome da coisa*. Maringá – PR: Unicorpore.
- OLIVEIRA JÚNIOR, I.B.; MAIO, E.R. (2013) A manutenção da (in)diferença na cultura do “desagendamento” no Brasil. *Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação-PPE*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 1-18
- PERES, W.S. (2009) *Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*. In: JUNQUEIRA, R.D. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, p. 235-264
- SALLA, L.F.; QUINTANA, A.M. (2002) A sexualidade enquanto tema transversal: Educadores e suas representações. *Revista do Centro de Educação*. (19), p. 4-12.
- SILVA, T.T. (2015) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTOMÉ, F.T. (2013) *As culturas negadas e silenciadas nos currículos*. In: SILVA, T.T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. – Petrópolis: Vozes.

Artigo recebido: 04/03/2016

Aceito: 31/10/2016