

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL  
LINHA: PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Mariana Esteves da Costa

**“CIS”TEMA DE EDUCAÇÃO E ALUNAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS:  
Representações Sociais de professores e professoras da rede pública de Belo  
Horizonte**

Belo Horizonte  
2022

MARIANA ESTEVES DA COSTA

**“CIS” TEMA DE EDUCAÇÃO E ALUNAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS:  
Representações Sociais de professores e professoras da rede pública de Belo  
Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) código de financiamento - 001

Belo Horizonte  
2022

C837c  
T

Costa, Mariana Esteves da, 1989-  
"Cis"tema de educação e alunas travestis e transexuais [manuscrito] :  
representações sociais de professores e professoras da rede pública de Belo  
Horizonte / Mariana Esteves da Costa. - Belo Horizonte, 2022.  
96 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientador: Luiz Paulo Ribeiro.

Bibliografia: f. 85-91.

Apêndices: f. 92-96.

1. Educação -- Teses. 2. Professores e alunos -- Relações de gênero --  
Teses. 3. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 4. Transexuais -- Igualdade  
na educação -- Teses. 5. Discriminação de sexo na educação -- Teses.  
6. Transexuais -- Direito à educação -- Teses. 7. Travestis -- Direito à educação --  
Teses. 8. Transexualidade -- Teses. 9. Inclusão em educação -- Relações de  
gênero -- Teses. 10. Estudantes -- Relações de gênero -- Teses.  
11. Representações sociais -- Teses.

I. Título. II. Ribeiro, Luiz Paulo, 1987-. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1023

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**"cis" tema de educação e alunas travestis e transexuais: Representações Sociais de professores e professoras da rede pública de Belo Horizonte**

**MARIANA ESTEVES DA COSTA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 03 de março de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro - Orientador  
UFMG

Prof(a). Filipe Santos Fernandes  
UFMG

Prof(a). Welessandra Aparecida Benfica  
UEMG

Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves  
UFMG

Belo Horizonte, 14 de março de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 15/03/2022, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1307559** e o código CRC **729B7D56**.

À minha primeira educadora, minha mãe, que me ensinou a  
aprender e a ser capaz de ensinar.

## **AGRADECIMENTOS**

À memória de minha mãe Maria Cristina, tão amada e que tanto me amou, por ter sido uma mulher forte e por ter me dado tantos exemplos sobre os quais me debruço até hoje. E, principalmente, por ter me educado para ser uma mulher livre.

Agradeço ao meu pai João Cícero e aos meus irmãos Matheus e Arthur, por acreditarem em mim e me apoiarem. Em especial às minhas irmãs Bárbara e Isadora por, além de me apoiarem, fazerem-se presentes na vida da minha filha nos momentos em que eu estive ausente para estudar.

Agradeço à minha filha Sofia, por ser uma fonte de inspiração. Ao olhar para ela é que repenso todas as minhas práticas na tentativa de contribuir para um mundo melhor.

Agradeço a todos aqueles professores que passaram por minha vida e deixaram em mim um pouco de si. Em especial, aos professores que me incentivaram e acreditaram em mim.

Ao meu orientador, Luiz Paulo Ribeiro, que muito tem me acrescentado nessa nova jornada. Ser orientada por você foi uma oportunidade de construir novos aprendizados com compromisso social perante as minorias de gênero e sexuais. Gratidão pela confiança em todos os trabalhos que fizemos juntos e por agregar, ainda mais, a reformulação cotidiana da minha visão de mundo.

Agradeço aos professores e professoras que participaram desta pesquisa, por cederem tempo, história e memórias de forma tão gentil para a construção desse trabalho. São as vivências, desses e dessas profissionais tão importantes na nossa sociedade, que tornaram possíveis essa pesquisa.

Agradeço aos meus amigos e amigas e ao meu companheiro Matheus pelo carinho, apoio e pela escuta de questionamentos e reflexões que eu pude levar para a academia e trazer aqui.

Por fim, agradeço o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

*“Vamos caminhando de mãos dadas com a alma nova  
Viver semeando a liberdade em cada coração  
Tenha fé em nosso povo que ele acorda  
Tenha fé em nosso povo que ele assusta”  
Milton Nascimento*

## RESUMO

As/os sujeitos(as) transexuais e travestis sofrem diferentes formas de violência, dentre as quais encontram-se a exclusão escolar, a dificuldade de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Isso resulta na baixa escolaridade e na falta de qualificação profissional e o agravamento da estigmatização em razão da sua identidade de gênero. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as Representações Sociais sobre a identidade de mulheres transexuais e travestis para professores e professoras cisgênero da Educação Básica de modo a compreender o que pensam, o que sentem e como se comportam quando possuem alunas travestis e transexuais e quais as repercussões disso para que os sujeitos Trans se mantenham na Educação Básica. Foram realizadas seis entrevistas narrativas com professores e professoras da Educação Básica da rede pública de Belo Horizonte que lecionam ou lecionaram para alunas transexuais e ou travestis. Os dados foram em divididos em duas partes, a primeira parte foi organizada em 03 categorias que permitiram a interpretação dos processos de formação das Representações Sociais, são elas: 1) A transexualidade e a travestilidade como “não familiar; 2) O corpo cisgênero como forma de ancoragem e objetivação da transexualidade e travestilidade e 3) Componentes identitários que atravessam as Representações Sociais. A segunda parte trata do Movimento das Representações Sociais, essa por sua vez está organizada em 3 posições que demarcam o posicionamento dos entrevistados e como esse reverbera nas modificações e manutenção das práticas escolares. Pensar na pessoa Trans a partir da *cisheteronormatividade* imposta socialmente nos ajuda a entender a situação de invisibilidade, violência e vulnerabilidade da População transexual e travestis e a compreender o tema na perspectiva da falta acesso a direitos, como a educação e ao trabalho, além de pensar estratégias para contemplar estas identidades dentro de propostas de ensino-aprendizagem. A análise identificou a presença de normas cisgêneras para o processo de formação das Representações Sociais sobre a transexualidade e travestilidade e apontou que a maior parte dos professores e professoras não modificaram suas práticas relacionadas ao ensino de suas disciplinas em sala de aula.

**Palavras-chave:** travestilidade, transexualidade, professores, Representações Sociais.



## RESUMEN

Los/las sujetos transexuales y travestis sufren diferentes formas de violencia, entre las que se encuentran la exclusión escolar, la dificultad para acceder a la Educación Superior y al mercado laboral. Esto se traduce en baja escolaridad y falta de calificación profesional y en el recrudecimiento de la estigmatización por su identidad de género. Esta investigación tiene como objetivo analizar las Representaciones Sociales sobre la identidad de mujeres transexuales y travestis para docentes cisgénero de Educación Básica con el fin de comprender qué piensan, qué sienten y cómo se comportan cuando tienen estudiantes travestis y transexuales y cuáles son las repercusiones de ello. esto para ellos, que los sujetos Trans permanezcan en la Educación Básica. Se realizaron seis entrevistas narrativas con docentes de Educación Básica de la red pública de Belo Horizonte que enseñan o han enseñado a estudiantes transexuales y travestis, repercutiendo en las modificaciones y manutención de las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados, son: Transexualidad y travestismo como "desconocido; El cuerpo cisgénero como forma de anclaje y objetivación de la transexualidad y la travestilidad; Componentes identitarios que atraviesan las Representaciones Sociales y la Transexualidad y travestismo dentro del aula. Pensar a la persona Trans desde la cisheteronormatividad socialmente impuesta nos ayuda a comprender la situación de invisibilidad, violencia y vulnerabilidad de la población transexual y travesti y a comprender la problemática desde la perspectiva de la falta de acceso a derechos, como la educación y el trabajo, en además de pensar estrategias para contemplar estas identidades dentro de las propuestas de enseñanza-aprendizaje. El análisis identificó la presencia de normas cisgénero para el proceso de formación de Representaciones Sociales sobre la transexualidad y la travestismo y señaló que la mayoría de los docentes no modificaron las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de sus materias en el aula.

**Palabras clave:** travesti, transexualidad, docentes, representaciones sociales.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABGLT**- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

**ANTRA** - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

**CNE/CP**- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**GGB** - Grupo Gay da Bahia

**LGBTIA** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e Assexuais

**LGBTQI+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e mais.

**OAB** - Ordem dos Advogados do Brasil

**ONG** - Organização Não Governamental

**Unilab** - Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira

**PCN** - Parâmetro Curricular Nacional

**RS** - Representações Sociais

**TRS** - Teoria das Representações Sociais

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 01** – Pesquisas em Representações Sociais

**QUADRO 02** – Passos da entrevista narrativa.

**QUADRO 03** – Perfil dos Sujeitos

**QUADRO 04**- Enquadramento dos professores nas categorias de análise

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 01** - Os elementos constituintes e o modelo de produção da representação.

**FIGURA 02** - Movimento das práticas

## SUMÁRIO

<b>PROLOGO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO</b> .....	20
1.1 Movimento LGBTIA+ e Movimento Feminista: Duas faces da luta de Transexuais e Travestis.....	20
1.2 Cisgeneridade como Norma.....	24
1.3 Travestilidade e transexualidade como <i>rompimento</i> da norma.....	25
1.4 Gênero e Educação: o que se espera? .....	27
1.5 “Cis” tema de educação: travestis e transexuais são sujeitas da escola .....	32
<b>CAPÍTULO II – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	35
2.1 Representações Sociais em Movimento .....	38
2.2 Pesquisas em Representações Sociais .....	40
<b>CAPÍTULO III – PENSAR, SENTIR E AGIR A TRANSEXUALIDADE E A TRAVESTILIDADE</b> .....	45
3.1 Percurso Metodológico .....	45
3.2. Perfil dos sujeitos .....	49
3.3 Análise das entrevistas por categorias .....	55
3.3.1 Categoria 01: A transexualidade e a travestilidade como o “não familiar” .....	55
3.3.2 Categoria 02: O corpo cisgênero como forma de ancoragem e objetivação da transexualidade e travestilidade .....	59
3.3.3 Categoria 03: Componentes identitários que atravessam as Representações Sociais .....	62
3.4 Representações Sociais em Movimento: Transexualidade e travestilidade dentro da sala de aula .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>EPÍLOGO</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICES</b> .....	90

## PRÓLOGO

Ser uma pessoa que goza do privilégio de ter uma identidade *cisgênera*, no país que mais mata pessoas Trans (transexuais e travestis), deveria ser o lugar para pensar sobre o compromisso social que nós educadores e pesquisadores temos com a desigualdade e violência sofrida por essa população. Estar hoje na posição de mestranda, pesquisando as Representações Sociais da identidade de mulheres transexuais e das travestis para professores faz refletir sobre o caminho que percorri até aqui para hoje posicionar-me dessa forma.

Embora os conceitos de *cisgeneridade* e *transgeneridade* sejam relativamente novos, tanto no meio social como para mim, acredito que a ideia de respeito à diversidade sexual e de gênero sempre foram de alguma forma, mesmo que não com esses termos, ensinados pela minha mãe.

É importante para mim pensar que o contato com a população LGBTIA+ desde a infância afetou-me a ponto de eu conseguir romper com muitos estigmas provenientes do preconceito acerca dessa população. Assim, a aceitação de outras formas de afetividade, poder falar sobre isso abertamente dentro do ambiente familiar e ter um irmão gay foram os pontos de partida para que eu não tivesse impedimentos, além de, mais tarde, quando eu ingressasse no curso de graduação em Pedagogia, eu me interessar pela discussão dessa temática.

Na minha adolescência comecei a me interessar pelos temas feministas e tive os primeiros contatos com escritoras como Simone de Beauvoir e Virginia Wolf, que influenciaram meu pensamento e ativismo feminista. Tive também influência de minha mãe, tias e minha avó que mesmo com certas limitações, me ensinaram por meio das suas experiências de vida a questionar o papel da mulher imposto socialmente.

Até esse momento o feminismo em que eu me pautava era o feminismo cis, que não contemplava as mulheres transexuais, ou as travestis. Percepção que só passei a ter mais tarde quando ingressei no curso de Pedagogia. Durante a graduação me interessei pelas discussões sobre as questões de gênero no ambiente escolar e também passei a questionar a ausência do aprofundamento dessas discussões nas disciplinas que cursei.

A partir do quarto período da graduação, percebendo o meu interesse no tema, inclusive para que esse fosse o tema da monografia, a professora Catarina Dallapicula convidou a mim e outras colegas para compor o ObservaTriES (Observatório de Ingresso

e permanência de travestis e transexuais nas Instituições de Ensino Superior) e também orientou a minha monografia.

Nos últimos anos, estudamos semanalmente e pesquisamos sobre orientação sexual, identidade de gênero e performance de gênero. Passei a ter mais contato com pessoas trans que frequentemente relatavam experiências negativas durante a trajetória escolar. Dessa forma, considerei que, levando em conta o baixo grau de escolaridade de grande parte da população trans, devido ao processo de exclusão e violência que sofrem, eram necessárias pesquisas na área da Educação voltadas para população transexual e travesti.

No primeiro momento, o meu projeto para o mestrado tinha como objetivo pesquisar o tema a partir das narrativas dos sujeitos Trans, mas algumas leituras me levaram para outros caminhos. Aponto aqui os dois pontos principais que me fizeram rever meu projeto: O primeiro foi pensar que o preconceito da sociedade, e consequentemente da Escola, não deveriam ser entendidos a partir daquilo que o causa: a *cisnormatividade*, norma essa que tem nos massacrado ao longo da história e até nos dias de hoje. Por isso, acredito que não basta não inserir o divergente dentro da regra, é preciso romper com a regra, pois é essa última que transforma a diferença em desigualdade. E o segundo, por ser uma mulher cisgênero e pedagoga, acho importante pesquisar a partir desse lugar e refletir como a *transexualidade* e a *travestilidade* afetaram-me e afetam-me para a desconstrução de *cis-heteronormatividade* que me foi imposta.

Por fim, acredito que os sujeitos subalternizados possuem poder transformador, tanto socialmente, quanto politicamente, pois sem as (re)existências dos sujeitos Trans estaria eu fadada a reproduzir a *cis-heteronormatividade* dentro do ambiente escolar, contribuindo para a reprodução de preconceitos, estigmas e sofrimento.

## INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural. Professores, saberes, práticas e alunos a constituem, tornando-a um local de ensino, aprendizagem, socialização e subjetivação. O espaço escolar é lugar de formação de sujeitos, por meio das relações sociais que envolvem diferentes discursos, interações e representações em que identidades são construídas. Entretanto, as normas e símbolos presentes nas práticas pedagógicas servem também para homogeneizar e, assim, podem transformar as diferenças em desigualdades. Os múltiplos discursos sobre a sexualidade e a identidade, presentes no ambiente escolar, regulam e padronizam o entendimento que temos sobre essas.

Aprendemos desde cedo a ter comportamentos que condizem com o sexo que nos foi atribuído ao nascer, como se esse por si só definisse de que forma nos vemos dentro da sociedade e quais comportamentos devemos ter. Esses ensinamentos são passados de diferentes formas na educação, seja a formal ou a informal. Essa última não somente expressa as distinções de gênero como a institui por meio de condutas reproduzidas nesse ambiente.

A sociedade, com suas contradições, ao genitalizar os corpos, define o lugar social de cada pessoa a partir da sua genitália. Para Guacira Lopes Louro<sup>1</sup> (1997) a sexualidade como processo cultural não pode ser colocada dentro de um campo exclusivamente natural. O conceito de gênero, como cultural e socialmente construído, se distingue do sexo atribuído no nascimento. Sendo o modo como o indivíduo se identifica na sociedade, não necessariamente esse deve ser binarista, ou seja, feminino ou masculino, podendo ser ambos, diferente desses ou nenhum deles (LOURO, 1997). Cabe ressaltar que o binarismo coloca lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (travestis e transexuais), intersexuais e agêneros (LGBTIA+<sup>2</sup>) no lugar de subalternos. Ocupar esse lugar incide numa invisibilidade social e, por isso, na ausência de políticas públicas e de ações contra a violência da população LGBTIA+ no mundo e, especificamente, no Brasil.

Ao longo deste trabalho serão utilizados os termos Transexualidade e Travestilidade. O termo transexual pode ser utilizado tanto para se referir a uma mulher trans quanto a um homem trans, já o termo travesti é utilizado para se referir a uma pessoa

---

<sup>1</sup> Aqui, a escolha por colocar o nome completo da autora marca um posicionamento social e ético dessa pesquisa e de seus autores, já que entende que é necessário ressaltar a presença de mulheres como produtoras de ciência, não subsumindo-as em um sobrenome que coopta o feminino.

<sup>2</sup> Aqui há a escolha de utilizar a sigla LGBTIA+ ao invés da LGBTQI+, pois a letra “Q” de *Queer*, não representa uma identidade, e sim uma teoria.

a quem foi atribuído o sexo masculino ao nascer, mas performa o gênero feminino, embora não tenha a necessidade de identificar como mulher. A escolha da nomeação utilizando estes termos está ligada a um posicionamento político dessa população pois o termo travesti foi por muito tempo, e ainda é hoje, usado de forma pejorativa, mas ambos dizem de uma autonegação, ou seja, o próprio sujeito se coloca como trans ou como travesti. A travestilidade se configura então como identidade, um conceito amplo e carregado de significados e resistência social. A escolha de ser identificada como travesti serve como luta política contra as violências que as atingem nesta sociedade que nega a existência desses corpos ao mesmo tempo que os deseja.

Uma das faces da estigmatização e violências vividas pelas pessoas LGBTIA+ nas políticas públicas e o não acesso ou a dificuldade da permanência nas instituições de ensino, ambos com componentes sociais e morais que podem aparecer desde a negação da utilização do nome social, *bullying* sem intervenção da equipe pedagógica e professores e, até mesmo, repressões advindas dos próprios professores e gestores escolares que podem ridicularizar ou negar o processo identitário que se desvela em uma pessoa não-cisgênera<sup>3</sup>. Muitas vezes, um cenário de não apoio familiar se soma a não aceitabilidade na escola e incide na ‘evasão’ escolar (NOGUEIRA, 2017).

A pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016) em 2016 mostrou que os 73% estudantes LGBTQI+ sofreram algum tipo de agressão verbal, e 36% sofreram agressão física na escola. A pesquisa ainda nos mostra que o desrespeito e a intolerância acerca da diversidade sexual e de gênero fizeram com que 58,9% dos alunos que sofrem agressão constantemente faltarem a escola pelo menos 1 vez por mês. E ainda que no Brasil 60,2% dos estudantes entrevistados afirmaram que se sentem inseguros na instituição escolar por causa da sua orientação sexual. E 42,8% se sentiram inseguros devido a maneira que expressam seu gênero. Entendemos que estes dados podem ser potencializados se nos debruçarmos sobre a violência na escola contra pessoas travestis e transexuais, especificamente.

Para continuar a problematizar a situação da violência contra pessoas trans, evidenciando os dados levantados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), 420 pessoas foram mortas no Brasil em 2018 por serem LGBTQI+. Segundo relatório da ONG internacional *Transgender Europe*, o Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo, isso por que,

---

<sup>3</sup> Cisgênera é a pessoa que se identifica com o sexo que lhe foi atribuído no nascimento. A identidade de gênero é a mesma do sexo que lhe foi atribuído.

entre os anos de 2008 e 2015, quase 650 pessoas trans foram assassinadas no Brasil. Tais dados mostram que o discurso que interfere de forma direta na garantia dos direitos dessa população está, na maioria das vezes, vinculado a um discurso moral que prega a cisheteronormatividade<sup>4</sup>.

Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2019), 90% da população de travestis e mulheres transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda e subsistência, devido à baixa escolaridade provocada pelo processo constante de exclusão escolar e familiar vivenciado por essas pessoas desde muito cedo. Esses dados traduzem a realidade das pessoas travestis e transexuais, no sentido de estarem mais expostas à marginalização e à violência da sociedade. As relações da travestilidade e da transexualidade com a prostituição também nos levam a refletir sobre a violação dos direitos das pessoas travestis e transexuais, tais como a ausência dessas no mercado de trabalho como resultado dos preconceitos vivenciados. A marginalização, a pobreza e a prostituição são colocadas como algo natural à vida das travestis (PERES, 2015).

As travestis e mulheres transexuais possuem baixa escolaridade, o que pode resultar na falta de qualificação profissional e o agravamento da estigmatização em razão da sua identidade de gênero. Essa baixa escolaridade é, na maioria das vezes, justificada pela dificuldade que as travestis encontram para se manterem em um ambiente de fortes experiências de discriminação. Uma pesquisa conduzida pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias, presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), estima que o país concentre 82% de evasão escolar de travestis e transexuais, uma situação que aumenta a vulnerabilidade dessa população e favorece os altos índices de violência que ela sofre (CUNHA, 2017). Nesse processo de exclusão, é preciso considerar também as experiências vivenciadas pelas travestis e transexuais junto às suas famílias, uma vez que, muitas vezes, a iniciação à prostituição ocorre após o rompimento dos vínculos familiares (SILVA, BEZERRA e QUEIROZ, 2015 *apud* SOFAL *et al.*, 2019).

Diante das colocações sobre a estigmatização e violência sofridas pelos transexuais e travestis podemos dizer que esses são sujeitos subalternos. Segundo Spivak (2018), o ser subalterno é aquele que não possui representação política e legal.

---

<sup>4</sup> Refere-se à identidade cisgênera e a sexualidade hetero como norma social a ser seguida. A identidade e sexualidade que é imposta socialmente. A ideia de que apenas pessoas cis e heterossexuais são consideradas normais e corretas e tal padrão é visto como norma.



Entendemos que essa exclusão do mercado e das representações políticas e legais perpassa a educação, uma vez que se a pessoa transexual ou travesti, por questões legais ou sociais não tem reconhecimento de sua identidade pelos professores e não são representados em suas práticas pedagógicas, então a esses sujeitos é negado o direito de ocupar aquele espaço.

Infelizmente, esse apagamento dos sujeitos encontra apoio em redes com poder político que visam combater as reflexões acerca de sexualidade e identidade de gênero no ambiente escolar, principalmente partir do ‘novo’ governo. Uma das principais acusações feitas por grupos conservadores é a de que, a “ideologia de gênero” tem como objetivo apagar as “diferenças entre homens e mulheres, doutrinando crianças e jovens segundo uma indefinição identitária que desconsidera a evidência biológica.” (CASTRO, 2017, p. 3). A recente intervenção feita pelo Ministério da Educação na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) para suspender o vestibular que proporcionaria cotas para candidatos e candidatas transexuais, travestis, intersexuais e pessoas não binárias (CARTA CAPITAL, 2019) é outro exemplo do discurso do governo do nosso país, que usa defesa da família e da criança como argumento para manutenção da transfobia e para reafirmação da escola como espaço *heteronormativo*.

Os dados apresentados sobre a escolaridade das pessoas travestis e transexuais, bem como o atual cenário político reforça a importância dos campos de estudo sobre gênero, sexualidade e educação se ocuparem dessas questões. O crescente movimento de narrativas, que são alimentadas pelas ciências sociais e humanas, por meio dos movimentos e práticas sociais, vem ganhando espaço de atuação desconstruindo modelos *cisheteronormativos* para maior igualdade e justiça social. Por isso, compreendemos que a percepção da importância política desse movimento também contribui para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ter acesso a esses dados nos fazem pensar sobre como a *cisheteronormatividade* é violenta com a população LGBTIA, em especial com as pessoas transgêneras, e de como tal violência pode estar institucionalizada de forma que a reprodução seja feita também por parte dos professores. Neste caminho, algo recorrente no movimento LGBTIA, reconhece-se que a escola é palco de uma ideia binária (homem/mulher) de identidade de gênero, pois “o ambiente escolar é hostil às expressões da sexualidade que não se enquadram na suposta ‘naturalidade’ de um modelo heterossexual hegemônico” (MOREIRA, 2017, p.2). Entretanto ainda há que se questionar se esse movimento de luta acontece dentro de sala de aula e dentro do ambiente escolar, se esses corpos travestis e

transexuais, que divergem do padrão imposto socialmente quando se colocam dentro da sala de aula e da escola também ressignificam aquele espaço. E, ainda, essas pessoas por meio dos seus corpos, suas existências, suas atitudes, seus comportamentos performam suas identidades e dessa forma também estão lutando para ocupar aqueles espaços que é seu por direito?

Diante desses questionamentos, e considerando a travestilidade e a transexualidade identidades que divergem de um padrão social imposto de *cisheteronormatividade*, chegamos ao principal incômodo que levou a construção desse projeto, que é pensar as práticas de professores em contato com transexuais e travestis em suas trajetórias escolares a partir dessa divergência. E, a partir deste incômodo, nos perguntamos: como as identidades travestis e transexuais são pensadas, sentidas e invocam ações de professores cisgêneros? E, ainda, como a presença de pessoas travestis e transexuais repercutem nas práticas de professores cisgêneros em sala de aula?

Quando falamos de formas de pensar, sentir e agir estamos nos direcionando para a Teoria das Representações Sociais (TRS). As Representações Sociais são maneiras como o indivíduo ou grupo interpreta, entende e se posiciona diante das diferentes situações ou objetos que lhe cercam. É como se interpreta a realidade, ao mesmo tempo que se incide sobre essa (JODELET, 2017). Assim as Representações Sociais sobre os alunos e alunas transgêneros presentes na escola afetam<sup>5</sup> seu contexto. Entendemos também que a luz das Representações Sociais produzidas a partir do cotidiano das relações entre professores cisgêneros e alunas transexuais e travestis, podemos compreender as lutas das pessoas transexuais e travestis para se inserirem e se manterem na escola.

Isso porque, a intenção de pensar a escola como um ambiente em que se exerce influências em diferentes direções, faz buscar investigar a possível influência que as mulheres transexuais e as travestis podem exercer sobre seus professores e sobre como os professores percebem tal identidade e a levam em consideração na organização pedagógica das atividades. Cabe lembrar que a *cisheteronormatividade* está presente no ambiente escolar e é representada, dentre muitas outras, pelos uniformes escolares,

---

<sup>5</sup> Quando pensamos em afeto estamos nos direcionando às diversas faces que este verbo pode ter, ou seja, relacionado a gerar afeto – amar, gostar, apreciar – ou a indicar a afecção por algo, em decorrência de algo sobre si.

posturas corporais, gestos, conteúdos dos livros didáticos e dos discursos (re)produzidos por professores e gestores escolares.

Moscovici (2011) ao falar sobre influência das minorias ativas – às quais aqui enquadraremos os sujeitos transgêneros – sobre a maioria, expõe:

[...] quando a há influência, cada indivíduo e subgrupo, independentemente de seu status, atuam sobre os outros, que ao mesmo tempo o fazem sobre eles. Assim, uma maioria que tenta impor suas normas e seu ponto de vista a uma minoria sofre, ao mesmo tempo, a pressão que exerce essa minoria para se fazer compreender e para fazer aceitar a sua norma e seu ponto de vista (MOSCOVICI, 2011, p.74)

Partimos do pressuposto que por ser algo vivencial e cotidiano, a transexualidade e travestilidade evidenciada pelas próprias alunas travestis e transexuais dentro da escola podem exercer influência sobre as maiorias hegemônicas (cis), incluindo aqui a prática dos professores com quem tem contato. Mas é necessário pensar quais os processos vivenciados pelos professores na mudança/movimento das suas formas de pensar, sentir e agir e as incidências na sua prática pedagógica.

Cabe ainda dizer que as mulheres transexuais e as travestis sofrem violência por sua identidade Trans e ainda por serem mulheres. Isso não significa que homens transexuais não sofram violência ou sofram menos violência, o que seria um equívoco dizer diante dos apontamentos já feitos. Porém cabe ressaltar que as mulheres transexuais e as travestis sofrem também a violência de gênero por serem mulheres e por se identificarem com a identidade feminina, e por isso essa pesquisa tratará mais especificadamente das mulheres transexuais e travestis no contexto da educação.

Pensar nas mulheres transexuais e nas travestis, a partir de suas Representações Sociais para professores *cishetero* é também representá-los na Educação. E representá-los nesse mundo é fazer refletir sobre o que leva esses sujeitos a serem expulsos da escola ou nem mesmo a ter acesso à Educação. Assim esse trabalho pode contribuir para que professores proporcionem espaços onde as pessoas transexuais e travestis possam se articular e serem ouvidos.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como objetivo analisar as Representações Sociais da identidade de mulheres travestis e transexuais para professores cisgêneros da Educação Básica de Belo Horizonte. Esse trabalho está organizado em três capítulos que se dividem em duas partes: na primeira há uma discussão teórica sobre a temática, localizando histórica e conceitualmente as teorias e identidades gênero, bem como a

escola e a identidade de gênero. Já na segunda parte há a descrição metodológica adotada, análise e interpretação da base empírica da pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “Gênero Sexualidade e Escola” Aborda os conceitos gerais de gênero e sexualidade e breve contextualização histórica, mostrando sua relação com os movimentos feministas e LGBTIA+. Além disso trouxemos os conceitos de cisheteronormatividade, a partir do qual pensamos a identidade cisgênera e a heterossexualidade impostas como norma na sociedade. São apresentados diferentes aspectos do ambiente escolar, desde a sua importância no processo de subjetivação, no currículo, até as políticas públicas educacionais, explicitando a trajetória da temática gênero e sexualidade relacionada à educação.

No segundo capítulo nos ocupamos da Teoria das Representações Sociais, buscando conceituá-la e dar base para sua aplicação posterior na produção de dados. A partir da perspectiva das Representações Sociais pensamos como a transexualidade e a travestilidade são pensadas, sentidas e invocam ações de professores inseridos dentro de uma lógica normativa de gênero e sexualidade.

O terceiro “Pensar, Sentir e Agir a Transexualidade e a Travestilidade” descreve o percurso metodológico para abordar a dimensão empírica da pesquisa. Esse tópico traz a trajetória que seguimos para a realização das entrevistas. Esse capítulo traz a metodologia desenvolvida no estudo, seu arcabouço teórico, a trajetória de encontro com os sujeitos e a realização das entrevistas narrativas e, uma pequena explanação sobre a trajetória dos entrevistados na educação, para que haja um entendimento dos lugares de suas narrativas. Por último é feita a análise das narrativas apresentando as Representações Sociais da identidade transexual e travesti por meio de categorias.

A análise foi dividida em três categorias em que foram identificados processos de construção das Representações Sociais a partir de uma norma cisgênera nos professores e professoras entrevistados e a quarta categoria onde identificamos o movimento das práticas pedagógicas desses professores e professoras. São elas: Categoria 01: A transexualidade e a travestilidade como “não familiar”, em que o nome social aparece como elemento principal a marcar a transexualidade como objeto novo diante da cisgeneridade imposta e reproduzida pelos professores e professoras da Educação Básica entrevistados; Categoria 02: O corpo cisgênero como forma de ancoragem e objetivação, nessa categoria identificamos as inscrições corporais cisgêneras que determinam socialmente o gênero; categoria 03: Componentes identitários que atravessam as Representações Sociais, em que identificamos elementos que aproximam algum dos

professores com as identidades transexuais e travestis. Neste capítulo foi feita também a análise do movimento das Representações Sociais, sob o título Representações Sociais em Movimento: transexualidade e travestilidade dentro da sala de aula, dividida em três posições que marcam o movimento dos professores e professoras em relação a suas práticas escolares no contato com alunas transexuais.

O último capítulo faz o fechamento da pesquisa, trazendo nas considerações finais as conclusões preliminares dos resultados dessa pesquisa, bem como apontamentos que direcionam para mudanças acerca de uma educação que seja mais democrática.

## **CAPÍTULO I - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO**

Nas últimas décadas as discussões sobre gênero se modificaram e tornam-se mais presentes no contexto educacional no Brasil, podemos dizer que as modificações acerca do que se compreende sobre os papéis de gênero e a relação desses com a sociedade fizeram com que esse fosse incluído nos currículos das escolas (SILVA, COSTA E MÜLLER, 2018). Flávia Biroli (2018) afirma que “a análise das relações de gênero nas décadas recentes nos leva, assim, a intensas transformações na produção de conhecimento” (BIROLI, 2018, p. 9).

A produção sobre o que se entende por gênero e por sexualidade tem passado por modificações nas últimas décadas. Concordando Bezerra (*et al.*, 2011, p.67) “antes de qualquer análise parece justo frisar que foi no berço do movimento feminista contemporâneo que a categoria gênero pode ser revista e repensada” Assim, cabe dizer que o conceito de gênero sempre esteve ligado aos movimentos sociais, embora não tenha nascido nos movimentos, sendo usado antes, especialmente na psicologia e psiquiatria, é na organização dos movimentos LGBTIA+ e movimentos feministas que esse é carregado de sentido político, em que procurava a emancipação dos papéis sociais impostos para homens e mulheres dentro de uma sociedade patriarcal e machista.

### **1.1 Movimento LGBTIA+ e Movimento Feminista: Duas faces da luta de Transexuais e Travestis**

Os movimentos dos homossexuais e das feministas lutavam, de formas diferentes, em prol da liberdade sexual, esses passaram a ser organizados na Europa, a partir da segunda metade do século XIX. Tais movimentos eram entendidos como movimentos de reconhecimento da sexualidade e gênero, lutando por direitos e contra o preconceito. As feministas queriam conquistar a possibilidade do voto e os homossexuais, por outro lado, buscavam a queda das legislações que criminalizavam os atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo (CONDE, 2004).

O movimento sufragista, voltado para defender principalmente o direito ao voto das mulheres, se decimou por vários países no início do século XX. Além do voto, as mulheres reivindicavam acesso a determinadas profissões e contestavam a divisão sexual

do trabalho na vida familiar. Esse movimento chamado de “primeira onda” aconteceu de forma organizada no ocidente e estava ligado a reivindicação de direitos das mulheres brancas. As mulheres negras por outro lado, sofreram processo de apagamento nessa primeira onda, pois essas por serem mulheres e negras careciam de direitos básicos e suas reivindicações estavam ligadas não só a categoria gênero como também raça. Ângela Davis (2016) nos mostra que “as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa que suas irmãs brancas” (DAVIS, 2016, p. 17), resquício do sistema escravocrata que colaborou para que as mulheres negras não tivessem seu reconhecimento de mulher.

No Brasil, o movimento feminista teve início anteriormente à luta dos homossexuais, já na primeira década do século XX. À luta homossexual, que começou a ser organizada na segunda metade da década de 70. Na chamada segunda onda do feminismo, que se iniciou no final dos anos de 1960, em que houve produções teóricas que abordavam as questões de gênero e desigualdades (LOURO, 1997):

O movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) — marcaram esse novo momento (LOURO, 1997, p.16).

Nesse mesmo período o movimento homossexual, como era conhecido nessa época, desenvolveu-se a partir de organizações políticas, que lutavam pelos direitos da orientação sexual livre. Esses grupos, desde o início, eram formados por sujeitos de identidade sexual dissidentes à norma heterossexual, na sua maioria homens homossexuais. Inspirados pela imagem do orgulho identitário do movimento negro, o movimento homossexual norte americano suscitou a premissa do orgulho gay. A possibilidade de afirmar publicamente essa identidade passou a ser usada como bandeira de luta (CONDE, 2004).

Na cidade de Nova York nos Estados Unidos, houve uma onda policial repressora contra os homossexuais, bissexuais e transgêneros. No dia 28 de junho de 1969 a polícia norte americana realizava inspeções frequentes em locais frequentados por homossexuais com o intuito de constrangê-los e coibir suas práticas. Devido a isso, um grande número de homossexuais se reuniu, pela primeira vez, para lutar contra a violência e por seus direitos. Esse episódio ficou conhecido como a Revolta de Stonewall (CONDE, 2004).

Tal movimento inspirou, em outros locais a luta por direitos dos homossexuais. No Brasil foram criados grupos de homossexuais para lutar por direitos no país, concentrando-se principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e em São Paulo. Assim constituíram-se grupos de movimentos alternativos que lutavam por uma mudança social (GREEN, 2019).

Entretanto, a luta dos movimentos homossexuais na década de 70 e 80 no Brasil encontrou obstáculos para acontecer. A busca por políticas públicas a favor da cidadania tinha como principal dificultador o Regime Militar e ditatorial de governo que impossibilitava atos democráticos. Mesmo diante das dificuldades, esses grupos, agora formados também por um número maior de lésbicas, transexuais e travestis, buscaram caminhos alternativos para continuar reivindicando direitos (GREEN, 2019).

Nos anos 80, no Brasil e no mundo, devido ao grande número de pessoas contaminadas com o vírus HIV, os movimentos homossexuais tiveram dificuldades em se manter e muitos grupos se desfizeram. Os problemas econômicos que o Brasil enfrentava e a ideia de que após a contribuição de 1988, com a redemocratização, a conquista de direitos seria de certa forma garantida, também contribuíram para a dissolução desses grupos. Houve também grupos que se mantiveram e buscaram focar na luta por direito assistência médica e medicamento as para o tratamento da Aids (GREEN, 2019).

O movimento voltou a se fortalecer a partir do início da década de 1990, havendo aumento no número de grupos que se organizavam pela luta de direitos. Neste período, a despatologização da homossexualidade e da transexualidade, contribuiu para modificar o olhar sobre a homossexualidade e a inserção do conteúdo de educação sexual nos currículos escolares (GREEN, 2019).

Ainda nesse período, associações e organizações não governamentais começaram a surgir. Dentre elas, podemos destacar a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), criada em 1995. Essa, segundo seu estatuto, tem o objetivo de garantir a cidadania e os direitos da população LGBTIA+ por meio diferentes ações de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia (ABGLT, 2013).

Os anos 2000 chegaram com maior abertura política no campo da diversidade sexual. Programas governamentais e políticas públicas educacionais começaram a ser direcionados LGBTIA+, como veremos no capítulo adiante. Houve e a criação da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), instituição brasileira voltada



a suprir as necessidades da população de travestis e transexuais, assim como combater a transfobia. Anteriormente era chamada de Rede Nacional de Travestis (Renata). A ANTRA foi proposta em 1993 e fundada somente alguns anos depois na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em dezembro de 2000 (ANTRA, 2018).

Ainda que o movimento de travestis e transexuais e o movimento de lésbicas tenham se organizado individual e paralelamente, na década de 1990, ambos estão fortemente entrelaçados por outras questões, que também são bandeiras de luta, como a questão étnico-racial e a social.

No que se refere às identidades transgêneras, ainda que estejam incluídas nos movimentos LGBTIA+ essas constituem um movimento específico, de reivindicações particulares, referentes à despatologização, ao acesso aos sistemas de saúde e às alterações do nome social e civil, ou seja, direitos básicos.

A tentativa plural, tanto do movimento LGBTIA+ quanto dos movimentos feministas, em busca de direitos para sexualidades e identidades dissidentes, ainda que de grande importância por aumentar a visibilidade dessas identidades, esbarra na particularidade das vivências e conseqüentemente das necessidades dos sujeitos que o compõem (JESUS, 2015).

Apenas nas últimas décadas que as discussões sobre gênero ganharam um novo tom para o Feminismo e o Transfeminismo passou a ser uma nova categoria dentro dos movimentos feministas. Segundo Jacqueline Gomes de Jesus (2015), o Transfeminismo pode ser definido como “uma linha de pensamento e de prática feminista que rediscute a subordinação morfológica do Gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como Biologia), condicionada por processos históricos” (JESUS, 2015, p.19). Assim, no Transfeminismo há uma crítica a norma binária que estabelece socialmente que homens são aqueles que possuem pênis e mulheres aquelas pessoas que possuem vaginas.

Para além disso, as discussões que permeiam o Transfeminismo, envolvem o questionamento das práticas e papéis sociais e afetivo-sexuais divergentes daquele imposto socialmente. Contudo, é possível compreender que a oposição entre gênero e sexo foi se modificando ao longo da história dos movimentos LGBTIA+ e movimentos feministas, mudando também a produção de conhecimento sobre tais conceitos. Essa transformação nos estudos feministas faz forte diferenciação entre gênero, sexo e sexualidade, não com a intenção de negar que gênero se materializa por meio da sexualidade e sexualização dos corpos. E, sim, de compreender que gênero, assim como a sexualidade são fundamentalmente sociais. Ou seja, a norma que institui que o sexo

determina o gênero e o gênero determinada a sexualidade foi construída e determinada socialmente.

## 1.2 Cisgeneridade como Norma

Compreendemos gênero “como o uma construção social, cultural e histórica” (Bezerra, *et al.*, 2011, p.67). Estes autores enfatizam a necessidade de romper com o padrão homem e mulher que rodeia a questão de gênero. E diz:

[...] gênero não pode ser mais fundamentado e entendido apenas por seu caráter biológico, nem tão pouco como uma categoria de estudos relativa às mulheres. O conceito de gênero é muito mais complexo e amplo. Ele surgiu da necessidade de se responder aos diversos impasses que fazem parte da construção das identidades dos gêneros. Assim como, para que pudéssemos fazer uma sociologia de homens e mulheres com maior equidade. Afinal, um faz parte da vida outro e vice-versa (BEZERRA *et al.*, 2011, p.69).

Gênero, como culturalmente construído e distinto do sexo biológico, é o modo como o indivíduo identifica-se dentro da sociedade. Para Louro (1997), as pessoas possuem identidades plurais, e essas não são necessariamente permanentes, podendo ser contraditórias. A autora afirma ainda que as identidades de gênero são construídas socialmente e historicamente, é por meio dessa construção que se identificam com um determinado gênero. Se as identidades de gênero são construídas socialmente e historicamente, é importante frisar que não há por tanto, uma identidade atrelada a genitália, ou seja, não podemos definir uma identidade a partir da caracterização física de uma genitália.

É fundamental tentar separar a noção de gênero da noção de sexo, afirmando que este segundo não é algo meramente biológico, mas discursivo e cultural. Diante disso, podemos entender que identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se identifica, pois, tem relação com a forma como se percebe e caracteriza o próprio corpo. É neste limiar de separação entre gênero e sexo que encontramos as noções de cisgeneridade (identidade Cis) e transgeneridade (identidade Trans).

Barros (2016, p. 62) ao falar sobre as identidades Cis e Trans afirma que “[...] no contexto das identidades de gênero, não são outra coisa senão caixinhas que refletem uma

percepção social sobre nossas personalidades e nossos corpos [...]”. Podemos nos identificar com o sexo que nos é atribuído ao nascer ou não, é a partir disso que se faz a distinção em uma pessoa cis e uma pessoa trans.

Ainda com Barros (2016), uma pessoa cis seria basicamente aquela pessoa que se identifica com o sexo que lhe é atribuído ao nascer. Por exemplo, se ao nascer é atribuído a uma criança o sexo feminino por ter nascido com uma vagina visualmente identificável e ao longo da sua vida essa pessoa se percebe e se identifica como mulher, essa é uma pessoa cisgênera ou uma mulher cis.

Embora a palavra cisgênero não apareça nos dicionários impressos no Brasil, o prefixo “cis” tem origem latina e significa “ao mesmo lado” em oposição ao prefixo “trans” que tem significado “do outro lado” (BAGAGLI, 2017). Assim, a palavra cisgênero é utilizada para se referir a pessoas que não são transexuais, cuja identidade de gênero é a mesma atribuída ao sexo na qual a pessoa foi identificada ao nascer. Tal atribuição foi socializada e imposta socialmente, já que a genitália por si só não é capaz de definir comportamentos, posições sociais, diferenças, performances, etc.

Segundo Jacqueline Gomes de Jesus (2012), cisgênero é “um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgênero”. A cisgêneridade compulsória, é que coloca a transexualidade como sexualidade dissidente, já que a cisgêneridade é colocada como padrão a ser seguido socialmente. Para Inaê Diana da Costa Rossi (2016):

O sentimento de disforia em relação ao próprio corpo, experiência vivida por boa parte da população trans, não é senão fruto da cisgêneridade compulsória, que afirma a todo tempo, em todos os espaços, que o ‘homem de verdade’ possui pênis, e a ‘mulher de verdade’, vagina, dentre outros aspectos mais que se pautam em uma binarização dos corpos em macho/masculino e fêmea/feminino, da qual não se poderia escapar (ROSSI, 2016).

A identidade cisgênera imposta socialmente, como padrão e modelo a ser seguido, é que chamamos de cisheteronormatividade, ou seja, é o sistema que coloca os gêneros cis em uma posição privilegiada socialmente e torna tal gênero a norma social, dentro de um processo que impõe aos sujeitos uma identidade de gênero definida pela sua genitália, estabelecendo assim o seu comportamento, performance, lugar social, entre outros. Tal norma não apenas faz parte da construção social da identidade gênero como também é usada para questionar outras identidades de gênero.

### 1.3 Travestilidade e transexualidade como *rompimento da norma*

A transexualidade e a travestilidade podem ser definidas de uma maneira geral como as identidades de pessoas que não se identificam com o sexo que lhe foi atribuído ao nascer e têm ou não necessidade de mudança e/ou transformação no corpo. E, por isso, divergem completamente de um padrão social imposto de *cisheteronormatividade*. Acreditamos que, como Djamila Ribeiro (2019) essas devem ser vistas como identidades para se garantir a esses sujeitos o exercício da cidadania e acesso à direitos.

Essas identidades não podem ser patologizadas e nem podem ser entendidas dentro de uma perspectiva fisiobiológica, como aponta Berenice Bento (2008, p.16): “definir a pessoa transexual como doente é aprisioná-la, fixá-la em uma posição existencial que encontra no próprio indivíduo a fonte explicativa para os seus conflitos, perspectiva diferente daqueles que a interpretam como uma experiência identitária”. Embora a produção que se faz sobre esses corpos perpassa a lógica cis e heterossexual, é necessário compreender o comportamento identitário e sexual a partir de uma ideia que diverge dessa lógica, para não patologizar essas identidades, colocando-as na posição de “anormais”, conforme aponta Peres:

As travestis são produzidas através de uma ordem dos discursos que se efetuam pelas resistências às lógicas binárias e universalizantes, assim como heteronormativa e falocêntrica, que expressam singularidades e inauguram nova estética da existência, apesar de muitas das travestis e transexuais ainda se situarem dentro do modelo heteronormativo e falocêntrico, logo binário e moral, que impõe como modelos de identificação relacional (afetivo, sexual e amoroso) os determinados pelo sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais (PERES, 2012, p.540).

Contudo, as identidades não podem ser definidas pelos seus comportamentos sexuais, ou pelo conflito sobre a adequação do gênero que lhe foi imposto. Se compreendemos que a transexualidade e a travestilidade são identidades que servem como luta política, portanto estas não são definidoras dos sujeitos que são representados por essas identidades. Desse modo, consideramos que mais importante que pensar a definição de transexualidade e travestilidade, é compreender que essas identidades são divergentes das normas sociais impostas. E, por isso, não nos ocuparemos em trazer as diferentes definições dos termos que foram produzidas ao longo do tempo. Entender a *cisheteronormatividade* como imposta socialmente é mais relevante, pois é essa que não nos permite compreender as diferentes possibilidades de identidade e sexualidade.

A transgressão à lógica binária de gênero assume o papel social político de suas identidades e, também, como contraponto à lógica binária e à matriz cisheterossexual. Porém, transgredir em uma sociedade transfóbica, pode significar não ser visto como ser humano. Por não seguirem as normas, as transexuais e travestis por meio de seus corpos transgressores negam as normas de identidade e gênero reproduzidas na escola, sendo apagadas da condição de humana, que tem como base o binarismo de gênero e o sexo atribuído ao nascer, conforme aponta Berenice Bento:

Si el acto fundante de lo humano es la definición generificada del cuerpo, y si esta comprensión generificada está amarrada a la diferencia sexual, tenemos como hecho fundante de lo humano la diferencia sexual natural de los géneros. Por lo tanto, para adentrar a la categoría reconocible de humano es necesario tener un cuerpo estable que recibirá las inscripciones culturales (BENTO, 2011 p.63).

Esses corpos que não são reconhecidos pelas normas culturais estabelecidas, também não são pensados como sujeitos da educação: alunas e alunos. E, se não são pensados assim, as práticas pedagógicas não se direcionam para eles e têm suas identidades silenciadas nos processos de ensino e aprendizagem.

#### **1.4 Gênero e Educação: o que se espera?**

O termo gênero implicou em disputas, para a sua inclusão diante das políticas públicas, e a necessidade de sua inserção nos Planos de Educação, por serem relacionados diretamente com as diretrizes e vivências escolares, que impactam diretamente na formação do sujeito como ser humano. O currículo adotado pela escola coopera com a formação social dos indivíduos e na “transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, combinada com a internalização de gestos, posturas e comportamentos, determina a distinção e a posição ocupada por cada sexo”. (BEZERRA *et al.*, 2011, p.70) O multiculturalismo do currículo é fundamental para a democratização da escola, englobando tanto os conteúdos ensinados como também os interesses de todos os grupos que compõem este espaço escolar.

O comportamento diferenciado dos alunos e das alunas, dos primeiros ciclos apresenta inúmeras situações que dizem respeito à questão dos gêneros, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo onde o

relacionamento entre meninos e meninas são dificultados. Já no segundo ciclo costuma haver espontaneamente também, uma aproximação entre eles, revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e por vezes agressões de diferentes intensidades em que muitas vezes o professor ou professora é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas (BEZERRA *et al.*, 2011, p.71)

Dessa forma, o tema gênero deve articular-se a todas as disciplinas ministradas, salientando a necessidade de considerar a faixa etária das crianças do primeiro e segundo ciclo, para a abordagem do tema. Adequando desde o material didático, até as brincadeiras propostas, a fim de romper com estereótipos presentes no dia-a-dia. Pois, cabe também ao professor, combater os preconceitos presentes nos ambientes, mostrando respeito ao outro e as diferenças.

O planejamento do professor, além de abordar as questões de gênero, deve abordar questões relacionadas à saúde, englobando questões que permeiam o desenvolvimento biológico e sexual, a fim de responder as curiosidades comuns que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Logo, cabe ao educador:

[...] ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, uma vez que tanto o(a) professor(a) quanto aluno(a), possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares, para isso deve contar com o trabalho coletivo da equipe escolar na definição dos princípios educativos (BEZERRA *et al.*, 2011, p.71).

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (PCN):

Para que se desenvolva um bom trabalho de Orientação Sexual faz-se necessário o estabelecimento de uma relação de confiança entre alunos(as) e professor(a), ele ou ela deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e alunas, e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora (BRASIL, 1997, p.126).

Sendo assim, a orientação didático-pedagógica é importante para o trabalho do professor. E, também, deve haver uma preocupação com o currículo adotado pela escola e até que ponto ele é capaz de interferir positivamente ou negativamente na construção de identidade de gênero dos alunos.

A escola é um local de grande importância para informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade. Entende-se que a educação sexual é de uma

dimensão mais ampla e percebida como um problema de educação e de saúde pública. (SILVA, COSTA e MÜLLER, 2018, p.50) É nessa perspectiva que ao pensarmos no tempo histórico das leis e políticas públicas que propalam as questões que permeiam gênero e sexualidade, se fazem tão importantes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, resolução 217 A III, em 10 de dezembro 1948, diz em seu Art. 2º que:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Essa declaração visa combater o desprezo e desrespeito com a vida humana. Em 1990 foi escrita pela UNESCO a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e em seu Art. 3º declara que:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Relacionado diretamente às políticas públicas educacionais, em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a educação sexual passa a ser orientada como um tema transversal. Ao justificar a inclusão da temática orientação sexual no currículo escolar, o PCN (BRASIL, 1997, p.192) nos diz que:

[...] a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os temas transversais objetivam incluir as questões sociais no currículo escolar de forma a constituir um repertório articulado e aberto a novos temas. Assim, o currículo ganhou em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1997, p. 29).

De acordo com o PCN (BRASIL, 1997), a sexualidade tanto na infância, quanto na adolescência, é desenvolvida de acordo com as vivências individuais de cada sujeito e as interações que desenvolve com o meio e com a cultura. São nessas relações, estabelecidas inicialmente com intermédio de adultos, que permeiam valores, julgamentos e expressões que caracterizam o homem e a mulher, e também a construção da ideia socialmente estabelecida de comportamento de meninos e meninas, brinquedos de meninos e meninas e cores de meninos e meninas, por exemplo.

Em seu texto, o PCN (BRASIL, 1997, p.299) diz que

Cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de autorreferência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

As formulações de conceitos relacionados a sexualidade e a orientação sexual, é que permitirão aos educadores romper com as ideias socialmente estabelecidas que rodeiam a educação de crianças e jovens. As relações de gênero precisam ser construídas com o intuito de desmistificar os padrões construídos de acordo com as diferenças biológicas. Pois, deve-se considerar que todos os sujeitos, possuem liberdade para construir sua identidade da forma mais justa e igualitária possível.

Lira e Jofili (2011, *apud* SILVA, COSTA e MÜLLER, 2018, p.52) dizem que vem sendo atribuída a escola uma responsabilidade de preencher algumas lacunas deixadas pelas famílias, cabendo aos professores à orientação quanto à sexualidade de maneira transdisciplinar.

A postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente (BRASIL, 1997, p.304).



Entendemos que cabe ao professor respeitar as diferenças existentes dentro do espaço escolar, observar as diferentes formas de expressão dos educandos e assumir em suas práticas pedagógicas trabalhos diversificados que envolvam os vários aspectos da sexualidade.

No ano de 2014, através da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência prevista de 10 anos. Em seu inciso III do art. 2º, o texto prevê a superação das desigualdades educacionais, originalmente o texto dispunha da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, mas, a diretriz foi alterada pelo senado acrescentando a expressão para “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p.20).

Já em 2017, o Ministério da Educação (MEC), homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] (BRASIL, 2018, p.7).

Sabemos que a discussão em torno da criação desse documento vem sendo feita há bastante tempo e isso traduz a importância e impacto que traz para o meio educacional. Pois o documento foi escrito para direcionar as escolas públicas e privadas com relação ao conteúdo que será ensinado em todo o território nacional.

A aprovação da BNCC no final de 2017 foi feita diante de grande alarde, já que ao orientar o que é ensinado nas escolas, acaba por fragmentar ainda mais a visão do desenvolvimento do educando além de deixar de lado discussões importantes como de identidade de gênero e da orientação sexual. A exclusão dessa temática na BNCC deixou de lado a luta pela inclusão, o combate às discriminações, o respeito aos direitos humanos e construção de uma sociedade justa e igualitária.

A presença de normas cisgêneras nos currículos e práticas pedagógicas é perceptível, o que mostra a escola como manutenção da cisgeneridade como única possibilidade de identidade de sujeitos e sujeitas. Desempenhando o papel de manutenção das normas, a escola produz e reproduz corpos cisgêneros (LOURO, 1997). Por isso, é preciso reconhecer que embora haja uma luta por alguns segmentos da academia e da

sociedade e sejam elaborados planos de inclusão, como vimos ao longo desse capítulo, para que a escola seja, um espaço de mudança e inclusão social é preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades.

### **1.5 “Cis”tema de educação: travestis e transexuais são sujeitas da escola**

Ao observar o contexto social, a vigência de normas sociais cisheteronormativas e a situação de violência que a população LGBTIA+ vivencia cotidianamente não é difícil de imaginar que alunas transexuais e travestis passem por experiências traumáticas em sua trajetória escolar. Por exemplo, embora a resolução CNE/CP nº1, de 2018 defina o uso do nome social para transexuais e a inserção de temas transversais como gênero e sexualidade, não garantem a não violências para com esses alunos e nem tão pouco que esses alunos sejam representados devidamente dentro da Escola (RIBEIRO, VILANNI, SILVA e ALEXANDRE, 2019).

Bento (2011) relata os preconceitos vividos pela comunidade LGBTIA+ dentro da Escola, tais como perseguições, agressões por parte de colegas, apelidos, depressão profunda etc. A autora aponta ainda que os LGBTIA são submetidos ao isolamento social devido o que a autora chama de heteroterrorismo, que é a violência constante que os sujeitos de identidade e sexualidade não tradicionais são subjugados. Em um outro trabalho Bento (2017) ao falar sobre heteroterrorismo aponta que:

As inúmeras teses e pesquisas produzidas por pesquisadores(as) de universidades brasileiras apontam que a escola é um dos espaços mais violentos para crianças que apresentam comportamentos “não adequados” para os “costumes heterossexuais”. Não basta falar de bullying, palavra asséptica, que não revela o heteroterrorismo a que essas crianças e adolescentes são submetidos. A reiteração de agressões verbais e físicas contra meninos femininos e meninas masculinas desfaz qualquer ilusão de que a heterossexualidade é um dado natural. Desde que nascemos, somos submetidos diariamente a um massacre: “Comporte-se como menina, feche as pernas, seja homem, menino não chora”. A produção da heterossexualidade é um projeto diário e violento (BENTO, 2017, p.198).

A violência sofrida pelas transexuais e travestis dentro da escola é também um sofrimento que impossibilita que essas alunas possam gozar do seu direito a educação formal. Peres (2010), relata as violências sofridas pelas travestis e transexuais na escola, expondo esta vivência:

[...] ah na escola a gente ouvia piadinhas [...] O pior é que muitas das vezes as piadinhas são feitas pelos próprios professores que incentivam os guris a abusarem da situação. Imagina que uma professora que eu tive na quinta série chegou a falar em sala de aula que eu tinha uma doença muito grave e que as pessoas que ficavam perto de mim poderiam virar travesti. Depois disso minha vida virou um inferno e tive que abandonar a escola. Até hoje, que tenho 32 anos, às vezes penso em voltar a estudar, mas agora já foi o tempo, né? Agora só me resta rezar pela proteção divina das pessoas a gente não pode esperar muito não (BRUNA *apud* PERES, 2010, p. 62).

Outros relatos apresentados por Peres (2010) mostram a dificuldade de usarem o banheiro de acordo com sua identidade e cenas de estupro que aconteceram dentro do banheiro da escola. Fica evidente em algumas falas que o trauma provocado pela violência sofrida são o motivo pelos quais essas pessoas não terminaram seus estudos. Esse processo deve ser chamado “expulsão” e, não, evasão para compreendermos a natureza do problema e como ele deve ser enfrentado. A diferenciação dos termos é importante para se pensar na intolerância acerca da LGBTfobia (BENTO, 2011).

Elizabete Cruz (2011) problematiza a questão do uso dos banheiros nos espaços escolares para travestis, por meio de relatos de Diretores de escola em um curso de especialização em Gestão educacional. Os discursos apresentados mostram a dificuldade de alunas travestis têm para o uso do banheiro. A negação de direitos tão básicos como o do uso do banheiro, mais uma vez mostra como a escola pode ser um ambiente hostil para alunas travestis. A busca por parte de alguns diretores para lidar com a situação se mostra dentro de uma lógica binária ou com tentativas de lidar com o tema silenciando-o com a finalidade de preservar as normas ali instituídas, ao invés de repensá-las.

Cabe ainda dizer que algumas medidas, no que se refere a políticas educacionais, foram propostas com a finalidade de se diminuir a transfobia na Escola. O programa Escola sem Homofobia, criado em 2004, embora não apresente estratégias voltadas exclusivamente para a população transexual e travesti, tinha como propósito o combate a todo o tipo de preconceito em relação a população LGBTIA. Porém após a elaboração de cartilhas e outros materiais didáticos que apresentavam questões sobre identidade de gênero e orientação sexual, a distribuição do material foi vetada em 2011, resultado de grupos conservadores e Deputados que se colocaram contrários à ideia de se discutir o tema dentro da Escola, motivados por interesses religiosos.

Tais perseguições, sejam de origem religiosa, política, cultural e social fazem com que as alunas travestis e transexuais encontrem barreiras para serem representadas politicamente e socialmente dentro das escolas. Como dito inicialmente nesta pesquisa acreditamos que as mulheres transexuais e travestis são ainda mais estigmatizadas

socialmente, por serem transexuais e travestis e por serem mulheres e, ou, performarem a identidade feminina. Por isso, estão mais acometidas à violência reproduzida na escola

## CAPÍTULO II – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Construímos representações pois temos a necessidade de nos identificar, nos situar fisicamente e intelectualmente, de nos ajustar e conduzir no mundo. Cada sujeito compartilha o mundo com outros sujeitos, seja concordando ou discordando (JODELET, 2001). Uma representação Social é então uma maneira de conhecer o mundo, em uma sociedade que está constantemente em mudança, trazendo conceitos novos, que tendem a recusar aquilo que é tradicional. A representação social é uma conexão entre o individual e o coletivo, porém não necessariamente construídas socialmente em conjunto e, sim, pelo que os grupos sociais produzem para construir a sociedade (RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2015).

As ciências humanas se ocupam em estudar o homem como ser social, portanto, o conceito de representação social perpassa as ciências humanas, estabelecendo relações entre a psicologia e a sociologia. Segundo Ângela Arruda (2002), as Representações Sociais partem das concepções sociológicas desenvolvidas por Durkheim, o conceito de representação coletiva buscava compreender os fenômenos que definem e asseguram sociedade. Entretanto ao colocar os estudos dos processos de manutenção das instituições, sua concepção sociológica não se ocupou em explicar as mudanças sociais (ARRUDA, 2002).

A partir disso, Serge Moscovici criou o conceito de Representações Sociais, com a publicação de sua obra *La psychanalyse: Son image et son public*, em 1961 e, assim A Representação Social (RS) então “ganha teorização” (ARRUDA, 2002, p.128). A Teoria das Representações Sociais (TRS) transpôs “um modelo dicotômico entre as representações individuais e coletivas” (p.407) buscando compreender as diferentes maneiras de pensar, experienciar e proceder dos sujeitos no mundo (RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2015).

Representar é um fenômeno humano, é o que nos leva a conceituar e estabelecer conjuntamente os diferentes modos de ver e interpretar a nossa realidade e de estabelecer posições diante dessa. Para Denise Jodelet (2001, p.4) por meio das diferentes significações “as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão do objeto que representam uma definição específica.” Neste caso, pode-se entender que ‘objeto’ pode ser uma pessoa, coisa, evento material, psíquico ou social, fenômeno natural, ideia e teoria, por meio das diferentes significações (JODELET, 2001).

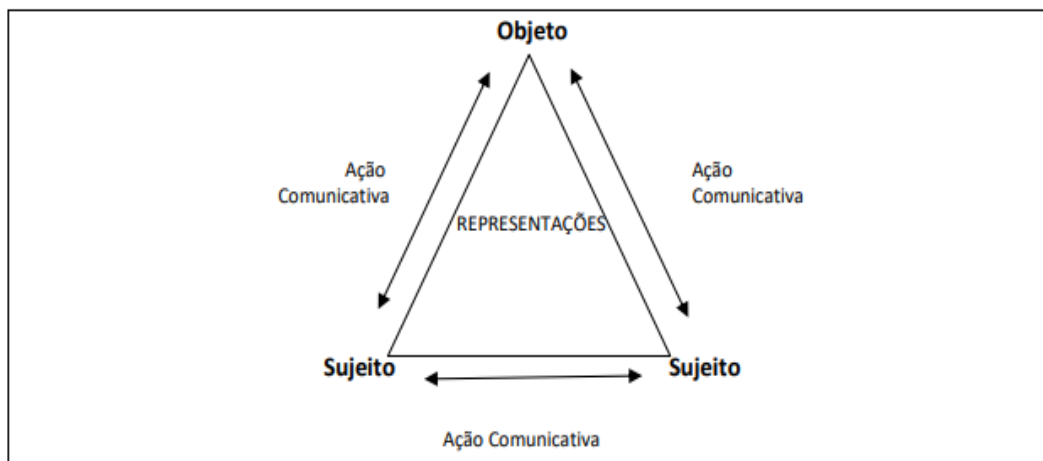
O conceito de Representações Sociais em Denise Jodelet, é a forma de perceber e conhecer o mundo a partir de uma construção social compartilhada sobre um objeto, e esse conhecimento elaborado por meio das relações sociais contribui para a construção de visão de mundo comum a um grupo social (ARRUDA, 2002), ou seja, a forma como se olha para o objeto (o que se vê, como se vê e de onde se vê) é que define a maneira como ele é representado. Embora a Teoria da Representações Sociais tenha aplicações em vários campos das ciências humanas, traremos aqui principalmente a perspectiva psicossocial, pois:

A psicologia social aborda as Representações Sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo a relação indivíduo-sociedade e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos (ARRUDA, 2002, p.128).

Para Moscovici (2003), estabelecemos Representações Sociais no nosso cotidiano, assim a teoria caracteriza-se uma relação entre sujeito-sociedade e sujeito-objeto, possuindo diferentes aspectos psicológicos e sociais. A natureza social da vida humana, dentro da TRS, implica em um relacionamento constante entre tais componentes: sujeito-outro-objeto (figura 1).

Na teoria das Representações Sociais, a relação que o sujeito estabelece com o objeto é mediada pela intervenção de um outro sujeito, formando uma tríade complexa em que cada um desses termos é influenciado e determinado pelos outros (MOSCOVICI, 2003). É o outro que materializa as significações construídas socialmente e analisa essas a partir do fenômeno de representação. Assim considerar apenas o indivíduo como ponto central para análises psicossociais, não ressalta as influências sociais nas quais os sujeitos se desenvolvem e se manifestam coletivamente. A TRS ocupa-se fundamentalmente com as relações entre os sujeitos e o objeto, e de que maneira essas relações são capazes de construir conhecimentos individuais e coletivos do senso comum (MOSCOVICI, 2003).

**FIGURA 01-** Os elementos constituintes e o modelo de produção da representação.



**Fonte:** Adaptado de Sandra Jovchelovitch (2004, p.23).

Dessa forma, investigar como se formam e funcionam as influências das identidades travesti e transexual no contexto escolar, a TRS se mostra interessante já que não partiremos de uma investigação sobre aspectos particulares do indivíduo, e sim sobre como a representação desse grupo de sujeitos que compartilham de uma condição social comum em alguns aspectos, afetam a Educação.

Partimos de uma análise de que as alunas transexuais e travestis são em sua maioria excluídas dos processos educacionais, devido à violência e estigmatização nas quais são submetidas, com isso podemos considerar que essas são subalternas na escola. Por isso a necessidade de se pensar nos fenômenos que provocam a exclusão dessas alunas da escola. Para Alda Judith Alves-Mazzotti (1994):

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61).

Moscovici (2013) considera que a TRS nos permite compreender de maneira concreta e racional como o senso comum e os saberes populares, que ele nomeia como universo consensual, se tornam significantes para a nossa conduta. Dessa forma, podemos pensar como a *cisheteronormatividade* foi construída socialmente dentro de um senso comum, partilhada pelas instituições, é reificada e perpassa as noções científicas em que estão embasadas as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Assim, compreender as Representações Sociais sobre as identidades de alunas transexuais e travestis em função de suas Representações Sociais diante de professores, nos permite definir aspectos desse grupo na educação. Tomando as regras e normas a respeito da identidade de gênero e da sexualidade como ponto central para se pensar nas violências e estigmatizações sofridas pelas alunas transexuais e travestis.

## 2.1 Representações Sociais em Movimento

Após trazermos os conceitos sobre a Teoria das Representações Sociais, partiremos para o debate em torno da perspectiva das Representações Sociais em Movimento – RSM. Para isso, ressaltamos que “a representação social [...] não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel.” (ARRUDA, 2002, p134). Compreende-se, neste percurso que cada indivíduo é um ser social ativo capaz de construir a própria realidade social ao mesmo tempo que são construídos por essa (JODELET, 2001).

É a partir da dimensão dinâmica e móvel das Representações Sociais que Maria Isabel Antunes Rocha, juntamente com o grupo de estudos em Representações Sociais – Geres – têm desenvolvido o conceito de Representações Sociais em Movimento:

Os resultados até então indicam que não há como passar ileso pela experiência de contato que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que não alteram suas referências após terem passado pela relação com o novo objeto precisam se movimentar para garantir sua permanência. Em alguns casos, o esforço para manter é mais acentuado do que aquele mobilizado pela mudança (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2015, p.12).

A apreensão do movimento nas Representações Sociais se dá pela identificação de elementos que tensionam as representações consolidadas, fazendo com que os sujeitos modifiquem as formas de pensar, sentir e agir. A pesquisa aqui apresentada, embora essa não tenha sido a intenção inicial, oferece exemplos do movimento das Representações Sociais.

Com a finalidade de compreender melhor o movimento das Representações Sociais e para pensarmos os aspectos epistemológicos e metodológicos trouxemos algumas pesquisas em Representações Sociais presentes no livro Representações Sociais



em Movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudanças. As pesquisas abaixo apresentadas nos guiaram no percurso metodológico, bem como na identificação desse movimento por parte dos pesquisadores.

A produção de Telau (2018) intitulada *Representações Sociais de educadores sobre os processos de ensino e aprendizagem: dilemas entre a tradição pedagógica dos Ceffa e a demanda atual do movimento pela educação do Campo*, objetivou compreender como educadores que trabalham com a Pedagogia da Alternância estão construindo suas Representações Sociais (RS) acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Para a produção de dados foi utilizado questionário estruturado para selecionar educadores que foram entrevistados por meio de entrevista narrativa. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância de pensar em novos saberes que se direcionam para a mudança no contexto da educação.

Na pesquisa de Cristiene Adriana da Silva Carvalho (2018) sobre as práticas artísticas em movimento na formação de educadores do campo, em que a TRS também é usada como referencial teórico metodológico, a pesquisa analisou a presença das práticas artísticas no processo de formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para tal foi usado a entrevista narrativa a partir de uma seleção feita por questionário. A pesquisa narrativa possibilitou nesse trabalho o reconhecimento da relação entre sujeito e objeto.

Na produção sobre o movimento das Representações Sociais sobre a violência de futuros professores do Campo, de Ribeiro (2018), os resultados apresentados mostram mais uma vez que o reconhecimento da relação entre sujeito e objeto, são apreendidos por meio da entrevista narrativa. A sua pesquisa avaliou como as Representações Sociais da violência ajudam na percepção das contribuições dos “movimentos sociais de resistência nas transformações das Representações Sociais” (RIBEIRO, 2018, p.162).

O Trabalho intitulado *Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais* de Karol Oliveira Amorim-Silva (2016) analisou as Representações Sociais de educadores que atuam em instituições prisionais a partir de entrevistas narrativas com esses educadores. Ao analisar o processo de construção da RS dos educadores acerca da educação nas instituições prisionais, foi possível perceber como o método analítico de entrevista se “mostra profícuo na apreensão e compreensão do movimento representacional” (AMORIM-SILVA, 2018, p.124).

Voltando em Carvalho (2018), há uma relação dialética entre o pensamento e a realidade, já que a realidade social e os indivíduos e se contrapõem ao pensamento que

separa a realidade do pensamento. Tal perspectiva “supera a visão dualista dos fatos, buscando incorporar as contradições nas reflexões” (CARVALHO, 2018, p.97) e se relaciona estreitamente com a abordagem metodológica da TRS.

Nos pautaremos em uma abordagem metodológica da Teoria das Representações Sociais, que assim como no MHD, propõem uma análise histórico-dialética para a compreensão de como as pessoas sentem, pensam e agem, abordagem presente na obra de Denise Jodelet sobre as Representações Sociais. Esta abordagem:

Permite apreender a análise dos processos constitutivos da representação que unem, como uma amálgama, o pensamento, ou seja, a dimensão cognitiva do indivíduo e também das imagens, ações e sentimentos, possibilidade de análise integrada dos processos de pensar, sentir e agir dos sujeitos (CARVALHO, 2018, p.110-111).

Assim, para analisar as Representações Sociais da identidade transexual e travesti dos professores da Educação básica e como essas se movimentam, consideramos a necessidade de relacionar as Representações Sociais uma perspectiva dialética, isso por que essa nos permite entender a ação docente a partir de suas concepções políticas, econômicas e materiais (CARVALHO, 2018). A utilização de um referencial teórico epistemológico do Materialismo Histórico dialético (MHD) nos proporcionará a produção de dados com bases concretas, e assim nos permitir pensar as mudanças na Educação, a partir da necessidade reais das lutas das mulheres transexuais e das travestis para se manterem na escola.

## **2.2 Pesquisas em Representações Sociais**

Ao buscarmos pesquisas que abordem as Representações Sociais da transexualidade e ou travestilidade, No Catálogo de teses e dissertações da CAPES foi possível encontrar pesquisas posteriores à plataforma sucupira que abarcavam a transexualidade como objeto das Representações Sociais. Para a busca utilizamos os termos “Representações Sociais”, “Transexual”, “transexualidade”, “travesti”; “travestilidade” “educação”, foram selecionadas as pesquisas posteriores ao ano de 2015 que possuíam referencial teórico epistemológico das Teoria das Representações Sociais e discutiam transexualidade e ou travestilidade.

### **QUADRO 01: Pesquisas em Representações Sociais**

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Pesquisa tipo</b>
Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações Sociais nos processos de formação e educação	Robson Batista Dias	2015	Mestrado em psicologia
“Quem você pensa que ela é?”: Representações Sociais de estudantes do bacharelado interdisciplinar em saúde da universidade federal da Bahia acerca da travesti	Carlos Alberto Porcino	2016	Mestrado em estudos Interdisciplinares
Laços e embaraços do cotidiano: Representações Sociais de enfermeiras sobre as travestis	Ester Mascarenhas Oliveira	2016	Mestrado em Enfermagem e Saúde
Histórias de vida e Representações Sociais do sexo, corpo, gênero e sexualidade entre pessoas transexuais do Brasil, Canadá e Costa Rica	Jaime Alonso Caravaca Morera	2016	Doutorado em Enfermagem
Representações Sociais da pessoa transexual entre estudantes de psicologia	Paula Da Silva de Araújo	2018	Mestrado em Psicologia
Representações Sociais da transexualidade para cisgêneros	Luana Freitas Pinto	2020	Mestrado em Psicologia

**Fonte:** dados da pesquisa coletados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Foi possível perceber que a maioria das pesquisas estão atreladas a área da saúde. Das Seis pesquisas encontradas 3 delas tinham relação coma área da saúde, sendo 2 delas com estudantes da área da saúde e 1 com profissionais da saúde. 5 foram realizadas em programas de pês graduação da área da saúde. Uma pesquisa estava diretamente relacionada à área da educação em que discute os processos de formação e educação de pessoas transexuais com diferentes níveis de escolaridade, e 2 pesquisas abordam aspectos gerais da transexualidade na sociedade.

Embora tenhamos encontrado pesquisas que estavam relacionadas a educação e pesquisas no contexto da educação, não encontramos nenhuma pesquisa que voltadas especificamente para a educação Básica ou que tinham como sujeitos da pesquisa apenas atores da educação básica (professores, gestores, estudantes, etc.), e ainda nenhuma das dissertações e teses encontradas foram realizadas em programas de pós graduação em Educação, tais resultados nos mostram que pesquisas voltadas para educação básica de transexuais e travestis ainda carece de atenção de pesquisadores e pesquisadoras que estudam as Reapresentações Sociais.

Na dissertação intitulada *Representações Sociais da pessoa transexual entre estudantes de psicologia*, de Paula da Silva de Araújo, a autora buscou conhecer as

Representações Sociais da pessoas transexual entre estudantes de psicologia de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, por meio de questionários aplicados a 118 estudantes do curso de psicologia, constatou que as Representações sócias de estudantes dos primeiros e últimos períodos da graduação em psicologia não se mostraram muito diferentes. A pesquisa mostrou ainda que a maior parte dos estudantes não acredita que sua formação seja suficiente para atuar com questões relacionadas a identidade de gênero e sexualidade. Os resultados do trabalho de Araújo (2018) permitem a compreensão das Representações Sociais como processo vinculado ao conhecimento. Seus dados nos permitiram ver a importância do acesso a determinadas informações e saberes como a possibilidade de vivenciar mudanças em direção a atenções futuras no atendimento à saúde da pessoa transexual. A própria pesquisa permite também instaurar uma tensão em relação a formação dos estudantes de psicologia, tendo em vista que esses tiveram que pensar sobre seu processo formativo.

A pesquisa de Jaime Alonso Caravaca Morera sobre as *Histórias de vida e Representações Sociais do sexo, corpo, gênero e sexualidade entre pessoas transexuais do Brasil, Canadá e Costa Rica*, teve como objetivo compreender as Representações Sociais do sexo, corpo, gênero e sexualidade de pessoas transexuais desses países. Foram feitas entrevistas e desenhos livre com análise de conteúdo comparativo e interpretativo. Foi constatado em sua Tese que o sexo, a sexualidade e o corpo como instituições biológicas reguladas pela cultura. O autor mostra ainda a convivência cotidiana de pessoas transexuais com o estigma e a violência (MORERA, 2016).

A análise de Morera (2016) está centrada no corpo transexual como “objeto sujeito a domesticação e (des)naturalização pública” (MORERA, 2016,) a dissertação nos mostra que as Representações Sociais sobre o corpo transexual estão relacionados a regulações e conhecimentos socialmente partilhados, nesse sentido uma análise sobre o corpo a luz das RS nos permite pensar o social dentro do individual. O gênero apareceu conformado por uma entidade construída pela “repetição performática e processual de atos monótonos em tempos e espaços definidos” (MORERA, 2016, p.8). A relação entre o corpo privado e público evidencia que o corpo, como objeto social, passa por inscrições socialmente concebidas para sua própria performance e identificação.

A dissertação *Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações Sociais nos processos de formação e educação*, de Robson Batista Dias teve o objetivo de analisar a Representações Sociais dos sujeitos trans sobre sua identidade de gênero fazendo uma correlação com seus processos educativos. Foi identificado que no processo

de constituição das identidades dos sujeitos pesquisados foi marcado inicialmente por identificação a homossexualidade até chegar na compreensão de sua identidade. Observa-se que os resultados apresentados por Dias (2015) evidenciam o processo de formação das Representações Sociais, a associação das pessoas transexuais a sua identidade de gênero ter passado primeiramente pela ideia da sexualidade, mostra que a cisheteronormatividade imposta socialmente faz com que os sujeitos se ancoram na sexualidade, essa mais familiarizada socialmente, para compreender sua identidade de gênero. Segundo Telau (2018) inicialmente o processo de Representação Social “é a representação que formulamos anteriormente, seguida de uma necessidade de reformulá-la, familiarizá-la, ao percebê-la insuficiente para fornecer-nos sobre nós mesmos ou o que nos cerca” (TELAU, 2018, p.47).

Com a finalidade de trazer mais pesquisas que ajudassem a pensar no objeto a partir das Representações Sociais, foi feita busca no Scielo, usando os mesmos descritores anteriormente citados. Selecionamos dois artigos em contextos distintos, para pensarmos se a mudança de contexto, poderia trazer resultados distintos, ou não.

No artigo *Representações Sociais da transexualidade: perspectiva dos acadêmicos de enfermagem e medicina*, fez-se um estudo descritivo por meio de abordagem qualitativa com o objetivo de conhecer as Representações Sociais de acadêmicos de enfermagem e medicina sobre a transexualidade. Os resultados mostraram desconhecimento sobre o tema e estereotipação dos sujeitos trans (MATAO; MIRANDA *et al.*, 2011).

Já no artigo de Marieli Mezari Vitali (*et al.*, 2018) o estudo tinha como objetivo identificar as Representações Sociais sobre a transexualidade de comentários descritos em redes sociais. Intitulado “*Homem é homem e mulher é mulher, o resto, sem-vergonhice*”: *Representações Sociais da transexualidade sobre comentários da internet*, foi identificado a falta de informação e a falta de respeito de internautas com a transexualidade.

Mais uma vez o resultados da pesquisa presente nos dois artigos citados anteriormente nos levam para a relação entre conhecimento e saberes com as Representações Sociais. O conhecimento (ter informação sobre) é um dos principais elementos na movimentação ou manutenção das RS. A formação de profissionais da saúde tem inter-relação com a garantia de direitos das pessoas transexuais, bem como a falta de informação da sociedade em geral está diretamente ligada a estigmatização, preconceito e violência vivenciado pelas de pessoas transexuais.

Embora as pesquisas encontradas não tratem diretamente da relação de professores e professoras da Educação básica com a transexualidade e ou travestilidade, essas nos ajudam a compreender as questões relacionadas a representações da identidade de mulheres transexuais e travestis dentro da sociedade, e a evidenciar a importância de se pensar que os processos excludentes de sujeitos e sujeitas transexuais e travestis perante a educação perpassam a sociedade, uma vez que a escola está inserida na sociedade e não deslocada dessa.

Essas pesquisas, nos mostram ainda que a cisgeneridade e heterossexualidade perpassam as representações dessas identidades, mesmo que essa discussão não esteja no centro das pesquisas, as Representações Sociais do corpo e da identidade de gênero estão marcadas por inscrições culturais e sociais de normas cisheterossexuais.

### **CAPÍTULO III – PENSAR, SENTIR E AGIR A TRANSEXUALIDADE E A TRAVESTITILIDADE**

Neste capítulo apresentamos primeiramente o percurso metodológico que utilizamos para a produção de dados, descrevendo tipo de pesquisa que realizamos, os passos para a realização da pesquisa, bem como a justificativa para esses. Em seguida apresentamos os sujeitos da pesquisa, traçando um perfil que nos ajuda a compreender a relação dos sujeitos com o objeto. Por último construímos a análise de dados de acordo com o referencial teórico metodológico.

#### **3.1 Percurso Metodológico**

A pesquisa relatada nessa dissertação foi realizada a partir de uma proposta de pesquisa que pode ser considerada como qualitativa que, como destaca Alda Judith Alves (1991, p.54), considera o “pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade de ter contato direto e prolongado com o campo”. A pesquisa qualitativa possibilita o entendimento de fenômenos socialmente construídos em uma dada situação, de forma a compreender as atitudes, valores e representações que compõem esse quadro.

Para coleta de dados optamos pela entrevista narrativa, pois essa permite o aprofundamento na experiência dos sujeitos. A entrevista narrativa tem se mostrado como um campo profícuo para as pesquisas que utilizam a teoria das Representações Sociais. Pois por meio dessa é possível que os relatos sequenciais abordem fatos que possibilitam o entendimento de experiências que o investigado tem com o tema da pesquisa. É o caráter flexível da memória por meio das relações com o outro que “permite aos sujeitos repensarem suas histórias, suas lembranças, refletindo sobre aquilo que os incomoda, pontuando acontecimentos provenientes do seu desejo de que tivesse sido diferente” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 92-93).

Para a construção do roteiro de entrevista foram considerados elementos da entrevista narrativa, como a pergunta gerativa, que permitem que o entrevistado aponte suas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um

ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. As entrevistas narrativas são técnicas para gerar histórias, o que permite a análise de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados (LIRA, CATRIB, NATIONS, 2003).

Seguimos os seguintes passos, apresentados por Jovchelovitch e Bauer (2010), para a realização das entrevistas narrativas:

#### **QUADRO 02** - Passos da entrevista narrativa.

##### Passos da entrevista de narrativa

1. Preparação.
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não-verbal.
4. Fase de questionamento: apenas questões imanentes.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.

**Fonte:** “Entrevista narrativa” de S. Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 111.

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo por meio da análise temática em que, segundo Laurence Bardin (1977, p.38), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Assim, a partir dos dados coletados e reunidos, busca-se com a análise de conteúdos fragmentar a estrutura e os elementos constitutivos dos mesmos, visando esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. Os eixos de análise foram criados e amadurecidos concomitantemente ao processo da pesquisa.

Ao nos perguntarmos como a transexualidade e travestilidade são pensadas, sentidas e invocam ações de professores ciegêneros na Educação Básica, tínhamos como objetivo compreender as estimatizações, violências, preconceitos e exclusões sofridas por mulheres transexuais e travestis, problematizando a cisgeneridade como norma social e, então, como mecanismo dificultador da inclusão social, política e cultural dessas.

Com Relação ao Referencial teórico metodológico, esta pesquisa dialoga com os pressupostos metodológicos da Teoria Representações Sociais. A partir da compreensão das Representações Sociais como processo dinâmico, e entendendo que essa está ligada



a construção de representações a partir das relações com o ambiente, das formas de pensar sentir e agir que modificam a nós mesmos e a nossa visão.

Ainda em termos metodológicos relacionados a Teoria da Representações Sociais, essa pesquisa utiliza-se da abordagem processual, que foi definida por Jodelet (2001). Buscamos compreender os processos de elaboração das Representações Sociais sobre a transexualidade e travestilidade para professores da educação Básica. Cabe resgatar que a perspectiva analítica das Representações Sociais em Movimento (RSM), proposta por Maria Isabel Antunes-Rocha (2012) busca analisar o movimento dos sujeitos diante de um objeto novo, que desestabiliza as suas representações. Para ela as RSM têm como objetivo “abrir um espaço para debater as possibilidades e limites do estudo das Representações Sociais em contextos geradores de mudança” (ANTUNES-ROCHA, *et al.*, 2013, p.1).

Uma vez que temos como objetivo principal analisar as Representações Sociais das identidades das travestis e das mulheres transexuais para professores cisgênero que lecionam na Educação Básica, a pesquisa qualitativa utilizando a entrevista narrativa, foi categórica, no sentido de possibilitar compreensões, anteriormente citadas, para a produção de dados que nos permitiu analisar as Representações Sociais dessas identidades no ambiente educacional.

Foram feitas entrevistas narrativas com professores da Educação Básica da rede pública de Belo Horizonte que em algum momento de seu percurso profissional tiveram contato com alunas transexuais e travestis (critério de inclusão no estudo). Os entrevistados foram dois professores de Língua Portuguesa, a professora Rosangela e o professor Igor. Dois professores de Sociologia, O professor Thales e a professora Liliane. E dois professores de Geografia, o professor Rafael e o professor Diego. Os nomes utilizados na identificação dos professores citados foram escolhidos pelos próprios entrevistados.

Para a coleta de dados proposta nessa pesquisa, inicialmente tínhamos a intenção de ser feito e duas etapas: primeiro a aplicação de questionário estruturado e a partir do questionário selecionar professores que tiveram alunas transexuais e travestis para a entrevista narrativa. Devido às dificuldades em aplicar o questionário em meio a pandemia do novo corona vírus e também pelas regras para questionário enviados de forma virtual, optamos em fazer entrevistas narrativas com professores que tiveram alunas transexuais e travestis por meio da amostragem em bola de neve.

A amostragem em bola neve, consiste em iniciar com participantes com o perfil necessário, nomeados como sementes, esses ao final da entrevista indicarão outros professores que lecionaram para alunas transexuais e ou travestis, e assim obteremos novos participantes, que por sua vez ao final da entrevista indicarão outros professores, dessa forma será possível contatar professores com o perfil necessário para a pesquisa. Tal abordagem permite tirarmos proveito da rede social dos entrevistados, consistindo em um processo contínuo. Segundo Bernard (2005), essa técnica é um método de amostragem útil para se estudar populações em que não há precisão sobre sua quantidade.

Estávamos cientes dos cuidados que devíamos tomar em todas as etapas dessa pesquisa, respeitando os preceitos éticos básicos para os estudos com seres humanos. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG e está registrada na Plataforma Brasil sob o número 42551621.8.0000.5149. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A) contemplou, do ponto de vista legal, a resolução 196/96 (BRASIL,1996) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O termo foi aplicado a todos os participantes da pesquisa. Os entrevistados consideraram-se livres e esclarecidos para consistir em participar da pesquisa proposta, nos resguardando a propriedade intelectual das informações dadas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Este procedimento não se constituiu somente como um requisito para o prosseguimento do estudo, mas de maneira importante, reforçou a necessidade do cuidado com as identidades e com o tratamento das memórias dos entrevistados.

O início do período de entrevistas foi realizado após o encaminhamento e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. A coleta de dados foi realizada na cidade de Belo Horizonte com professores da rede pública (Municipal/Estadual) da educação Básica. Devido a Pandemia do novo Corona vírus, as entrevistas foram realizadas via plataforma digital (Google Meet/Zoom/Teams) que melhor atendeu o entrevistado.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com o consentimento dos entrevistados e entrevistadas. Após a gravação, passaram por um processo de transcrição, abarcando apenas as falas dos entrevistados. Não foram utilizadas imagens, apenas áudio da entrevista para transcrição. As gravações de áudio e vídeo não foram reveladas para corroborar na manutenção da preservação das identidades e de detalhes que não se constituem como importantes para essa pesquisa.

O uso de um caderno de campo também foi imprescindível para as análises subsequentes. Nele, foram registrados durante as entrevistas pontos das falas dos entrevistados que poderiam ser retomados para aprofundamento. Além disso, também foram feitas anotações após o encerramento da entrevista, quando no caso, os professores mencionaram ou esclareciam alguma outra informação relevante.

Foram selecionados professores cisgêneros, pelo fato de termos como ponto de partida um cenário/sociedade cisnormativa, e pensar como essa identidade pensa, senti e age sobre a transexualidade e ou travestilidade. Diante da preocupação de investigar professores que lecionaram para sujeitos que são constantemente alvo de violência e estigmatização como no caso de transexuais e travestis, é interessante reconhecer a cisheteronormatividade presente nas práticas escolares por meio da memória oral, já que essa como aponta Bosi (2003), permite a ilustração dos acontecimentos diários, sendo essa um importante instrumento da pesquisa qualitativa, já que pode produzir pontos de vista contrários, sem que haja a intenção de se compor uma teoria a partir dela.

Pensando a pesquisa centrada na diversidade de gênero, o anonimato dos entrevistados foi uma premissa para o estudo, como citado anteriormente. Sendo assim, houve uma escolha por utilizar pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados e por não revelar o nome das instituições de ensino, nomes de alunos e alunas e demais funcionários da escola citadas ao longo das entrevistas, uma vez que esse não é o objetivo da pesquisa.

### **3.2. Perfil dos sujeitos**

Neste trecho são apresentados os perfis dos professores e professoras participantes da pesquisa. Primeiramente construí um perfil dos participantes da entrevista a partir dos dados obtidos na entrevista narrativa. Após sistematizei algumas informações obtidas a partir da pergunta inicial do roteiro de entrevista, que se refere a trajetória na educação dos entrevistados. A partir disso apresentei informações sobre a experiência dos entrevistados como professor da educação Básica.

Em seguida apresentei a concepção de educação dos professores anunciada por eles comparando com as ações que envolvem prática pedagógicas que aparecem durante a entrevista, com a intenção de compreender a distância e ou aproximação entre o discurso

e prática. Foram feitas referências e citações direta da entrevista, quando necessário, para melhor compreensão.

**QUADRO 03:** Perfil dos Entrevistados

Professor (a, e)	Idade	Ano de formação	Tempo de docência na Educação Básica
Thales	34	2012	6 anos
Rafael	39	2005	10 anos
Igor	34	2009	6 anos
Rosangela	50	1985	21 anos
Liliane	36	2011	7 anos
Diego	29	2016	5 anos

**Fonte:** dados da pesquisa

Dos seis entrevistados, cinco correspondem a um intervalo geracional de 29 a 39 anos e possuem até 10 anos de tempo de docência na Educação Básica. Apenas uma entrevistada possui mais de 10 anos de docência e idade superior a 39 anos, o que deixa em evidência a predominância de uma geração jovem de professores. Em relação ao gênero houve distribuição igual, sendo 3 mulheres e 3 homens entrevistados.

O professor o Thales é homem cis gay, é formado em Ciências Sociais, iniciou graduação em Ciências Biológicas, porém percebeu que preferia a área de humanas e mudou para o curso de Ciências Sociais. Trabalhou primeiramente em uma ONG fora da cidade de Belo Horizonte, onde era responsável por projetos sociais que auxiliavam pessoa do sistema prisional a voltarem para o mercado de trabalho. Essa experiência serviu para que ele percebesse a importância da educação para a desconstrução de preconceitos. E a partir daí iniciou a sua formação como professor de sociologia, como dito por ele:

Eu tenho 33 anos e sou de Belo Horizonte mesmo, eu me graduei em Ciências Sociais. No primeiro momento eu entrei na Biologia e aí eu entendi que a Biologia não seria meu espaço, meu lugar, e eu fui pra Ciências Sociais (THALES, professor de Sociologia).

Nesse processo começou um curso de Educação e Direitos Humanos, o que contribuiu para que ele passasse a gostar e querer trabalhar na educação. Nesse período trabalhou em cursinhos pré-vestibular comunitários e em cursinho pré-vestibular para pessoas transexuais, esse último é considerado por ele o lugar que proporcionou melhor formação enquanto professor e foi quando resolveu ‘tirar’ a licenciatura.

Fez mestrado em educação, em que pesquisou sobre as identidades LGBTQIA+. Atualmente é professor de Sociologia em duas escolas públicas da periferia de Belo Horizonte, trabalha em cursinhos pré-vestibular populares e auxilia na construção de um curso de formação de professores e professoras sobre Educação para a Cidadania Global.

Eu trabalhei no [cursinho pré-vestibular com foco em pessoas travestis e transexuais], aqui também em Belo Horizonte, fiz meu mestrado também na área de gênero e sexualidade, eu pesquisei as identidades das pessoas LGBTQIA+ dentro do espaço escolar, em uma escola específica no Alto Vera Cruz, atualmente eu sou professor de sociologia em duas escolas, trabalho em um curso técnico e trabalho em cursinho popular (THALES, professor de Sociologia).

No cursinho preparatório para o ENEM, o professor teve contato com alunos e alunas transexuais e travestis e, posteriormente, na Educação Básica. O contato com alunas transexuais e travestis em um cursinho preparatório para o ENEM específico para pessoas Transexuais e Travestis foi importante para melhor relacionamento com alunas transexuais e travestis na educação básica e ter um outro olhar para a educação.

O professor Rafael, é homem cis, graduado em Geografia desde 2005, possui mestrado e doutorado na área de Geografia, atua na educação a mais de 15 anos. Passou um período lecionando no Ensino Superior, mas mais recentemente foi nomeado em concurso público para Educação Básica, onde atua como professor. Atualmente além de professor de geografia na rede pública também co-orienta um mestrando na área de Geografia.

Eu sou graduado em geografia, tenho mestrado e doutorado em Geografia também, e eu tenho mais de 15 anos trabalhando em sala de aula, tanto do ensino básico, como do ensino superior, eu passei um tempo lecionando no ensino superior. Nos últimos quatro anos eu venho me dedicando especificamente ao Ensino Básico (RAFAEL, professor de geografia).

Trabalha na Educação Básica há 10 anos, teve a oportunidade de trabalhar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Teve uma longa trajetória nas redes de ensino privada antes de ser nomeado no cargo público, trabalhou em uma escola privada construtivista, em que considera que aprendeu muito com a experiência, pois percebeu como a

literatura e arte devem ser transversais no ensino e o contribui para a construção de leitura do mundo do aluno.

[...] experiência com aluno trans, acho que mais expressivo e significativo recente, foi com essa aluna, que era uma aluna da 1ª série do ensino médio. Agora, se eu tive em outros momentos outras alunas ou alunos trans, e aí eu fiquei pensando nisso, falei ‘nossa, essa aluna eu percebi como uma trans efetivamente’, mas se eu tive isso em outros momentos da minha carreira, acabou que ficou tão inviabilizado que eu não percebi (RAFAEL, professor de geografia).

O professor teve uma aluna transexual no 1º ano do Ensino Médio, no início deste ano (2021). Segundo o professor ele não se lembra de ter tido contato com outras alunas ou alunos transexuais anteriormente. Devido a experiência ser recente, o contato com a aluna foi remoto, devido a condições da pandemia do novo corona vírus. Segundo o professor, a aluna posteriormente ‘evadiu’ da escola e não concluiu o ano letivo.

O professor Igor, homem cis, possui licenciatura em língua portuguesa, concluiu a graduação em 2009, sua experiência como professor se iniciou a partir de 2005 ainda como estudante da graduação. Sua primeira experiência foi como professor de língua portuguesa em cursos de preparação de concursos públicos onde lecionava para pessoas adultas com formação básica.

Sua experiência como professor da educação básica sempre foi em escola pública municipal a partir de 2015, após ser nomeado para concurso público, onde começou a atuar como professor de Língua portuguesa na rede municipal no Ensino Fundamental anos finais (6º a 9º ano) e, em 2018, no Ensino Fundamental da Educação de Jovens Adultos (EJA), na qual atua até os dias de hoje.

Eu sou o professor de língua portuguesa, iniciei a minha vida na docência no ano de 2005, ainda estudante de graduação e posteriormente eu tive uma experiência como professor de língua portuguesa para concursos públicos. No ano de 2015, eu ingressei na prefeitura, atuando no Ensino Fundamental 2, do 6º ao 9º ano. Em 2018 iniciei também no ensino de jovens e adultos. Tanto na escola do Ensino Fundamental regular, quanto na escola onde eu trabalho na EJA, eu tive alguns alunos transgêneros (IGOR, professor de Língua Portuguesa).

O professor teve contato com duas alunas transexuais no ano de 2018, ambas eram alunas da EJA no Ensino Fundamental, segundo o professor uma delas era pouco frequente e a outra aluna bem frequente, essa última concluiu o Ensino Fundamental e a outra ainda é aluna da escola.

A professora Rosangela é mulher cis, é formada em letras desde 2000, durante sua formação teve períodos em que teve que interromper a formação, segundo a professora, pela necessidade de se dedicar aos cuidados dos filhos, pois tinha casado. Anos depois fez pós-graduação em psicopedagogia.

Trabalhou em escolas públicas como designada até o ano de 2006, em que tomou posse na escola estadual que atua até hoje. Durante esses anos trabalhou com Ensino Médio, apenas durante um ano lecionou para Ensino Fundamental. Sempre trabalhou em escola pública, sendo nos primeiros anos em escolas periféricas, em uma dessas escolas ajudou na implantação de uma biblioteca, em que lecionou durante 3 anos, pois segundo a professora não havia nessa escola uma biblioteca ainda.

[...]comecei trabalhando em escolas longes, em Santa Luzia na região metropolitana, depois eu passei no concurso e vim trabalhar mais próxima, a trabalhar aqui mais próximo de casa, não na escola em que eu estou hoje, mas em outra. Em 2006 eu tomei posse no concurso na escola que eu estou hoje que é Escola Estadual Três Poderes, lá no ensino médio, trabalhei apenas um ano ensino fundamental, trabalho mais com ensino médio e estou dando monitoria no ensino fundamental. [...]eu sempre trabalhei em escola pública, com alunos carentes, no início eu trabalhei em uma escola que chamavam lá de palmital, era uma região assim muito precária, tanto da escola, localização, e os alunos não tinham material escolar (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa).

Há 5 anos tem trabalhado com o PIBID, em que os alunos em formação estagiam nas escolas. Ela acredita que a ação contribui para a escola, pois os novos professores em formação contribuem trazendo coisas novas. A professora teve contato com um aluno transexual no Ensino Médio, no ano de 2019 e também com uma aluna transexual no mesmo período e foi professora desses por dois anos. Atualmente essa aluna já concluiu a Educação Básica.

A professora Liliane, mulher cis, é formada em Ciências Sociais. Quando estava na metade da graduação, ficou sabendo que era possível dar aulas a título precário, e foi quando iniciou a sua experiência como professora. Até esse momento a professora não tinha a intenção de dar aula e estava fazendo Bacharelado. Passou então a dar aula em um cursinho pré-vestibular comunitário. A partir dessa experiência ‘tirou’ a licenciatura em 2011, e em 2012 parou de dar aula no cursinho e passou a dar aula apenas na Educação Básica, fez uma pausa e ficou alguns anos sem dar aula, retornando em 2016 a dar aulas no Estado onde continua até hoje. A professora lecionou apenas em escolas públicas estaduais e cursinhos comunitários, trabalha com turmas de Ensino Médio Regular e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Então, eu comecei a dar aula mesmo em 2006 para um pré-vestibular comunitário estava a dois anos no curso de Ciências Sociais, e eu particularmente não sabia dessa possibilidade de dar aula com CAT. Se soubesse tinha entrado no estado antes, mas não sabia, então eu comecei em 2006, no cursinho pré-vestibular comunitário, e fiquei nesse cursinho até 2012. Em 2012, eu tive minha primeira na Escola como professora de sociologia. Eu fiz licenciatura em sociologia, fiz bacharelado e licenciatura, formei na licenciatura em 2011 e em 2012 eu comecei a lecionar, eu trabalhei 2012 e tive uma pausa, e voltei para o Estado em 2016, e aí estou lá desde então (LILIANE, professora de Sociologia).

A professora teve contato com aluna/aluno transexual em 2016, na turma da EJA. Segundo a professora o contato foi rápido, pois a aluna/aluno entrou no final do ano letivo e foi um ano com muitas paralisações, o que impediu maior aproximação. A professora não soube falar se a identidade era feminina ou masculina, apenas foi informada que se travava de pessoa transexual.

Teve uma aluna transexual em 2019, no Ensino Médio, durante um ano letivo, na mesma turma tinha um aluno transexual, que não fazia nome do uso social formalmente, mas preferia ser chamado por nome masculino.

O professor Diego, é homem cis gay, iniciou sua experiência como professor de Geografia pelo programa PIBID, ainda na graduação. Logo após sua formação foi nomeado em concurso público onde iniciou como professor de geografia da rede pública em 2007. Concluiu o mestrado em geografia esse ano e está iniciando o Doutorado também na área de Geografia. Sua pesquisa no mestrado está relacionada ao incômodo com sua prática docente, em que investiga as práticas de ensino por investigação, pois considera que sua prática ainda é muito expositiva. Somente atuou na rede pública estadual de ensino. Trabalha em uma escola grande do centro de Belo Horizonte, no Ensino Médio.

Bom, eu comecei professor, eu tive uma experiência com o PIBID, que é o programa de iniciação à docência, ele me deu alguma vasta noção do que ia ser, mas quando a gente entra em uma sala e fecha porta sozinho é bem diferente né?! e essas primeira vez minha foi nesse cargo, eu fui chamado para o concurso público que eu tinha feito e eu já comecei atuando nesse cargo, eu não tinha pegado designações antes disso é nem nada parecido (DIEGO, professor de Geografia).

O professor teve uma aluna transexual durante o 2º ano do Ensino Médio, a aluna estava em fase de transição, processo de reconhecimento da sua identidade, posteriormente no 3º ano do Ensino Médio a mesma se afirmou como mulher transexual e solicitou o uso do nome social para ele e demais professores.



### 3.3 Análise das entrevistas por categorias

A sistematização das entrevistas permitiu que identificássemos 03 categorias de análise que se relacionam com a forma que construímos Representações Sociais:

#### QUADRO 04: Enquadramento dos professores nas categorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Professores(as)</b>
Categoria 01 :A transexualidade e a travestilidade como o “não familiar”	Igor, Diego, Rafael e Rosangela
Categoria 02: O corpo cisgênero como forma de ancoragem e objetivação da transexualidade e travestilidade	Igor e Liliana
Categoria 03: Componentes identitários que atravessam as Representações Sociais	Diego e Thales

**Fonte:** dados da pesquisa

A primeira categoria sobre o processo de tornar familiar o não familiar diante de um objeto “novo”. A segunda categoria diz do processo de Ancoragem e Objetivação, processo em que os sujeitos buscam se ancorar naquilo que já conhecem para então materializar o objeto e na Terceira categoria identificamos como os entrevistados se identificam ou não com o objeto.

#### 3.3.1 Categoria 01: A transexualidade e a travestilidade como o “não familiar”

Para Moscovici (2003, p.54) “A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Isso quer dizer que diante de um objeto não convencional precisamos representá-lo de alguma forma e para representá-lo precisamos transferir aquilo que não é convencional para o convencional, transferir o desconhecido por meio do que é conhecido. A transferência acontece, segundo Moscovici (2003), quando colocamos o desconhecido dentro de um contexto que nos é comum para que ele faça sentido.

A necessidade de transformar o não familiar em familiar compreende processos cognitivos para se compreender algo novo. Porém cabe dizer que tais processos estão

inseridos em um contexto social que deve ser considerado para a representação de algo ou alguém. Ainda com Moscovici (2003) a “presença real” de algo até então não conhecido é o que caracteriza a não familiaridade.

O ato de re-presentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (MOSCOVICI, 2003, p.56-57).

Partimos do pressuposto que devido a uma formação histórico-social cis-heteronormativa, o objeto central desta dissertação, a transexualidade e travestilidade, pode ser considerado um elemento “novo”. Assim, observamos nas entrevistas como os professores tentam se acertar com este “novo”, não familiar. Uma das formas de confirmar isso foi na análise das falas dos professores Diego, Igor e Rafael, esses relataram ser necessário um esforço ou intervenção para o uso do nome social pelos discentes:

[...]desde então eu fui fazendo esse esforço, eu percebi alguns colegas também, da profissão, esse esforço de chamar pelo nome, mas sempre muito artesanal no sentido de que nas listas continuavam vindo com o nome da certidão (DIEGO, professor de geografia).

Nessa fala, o professor Diego relata a dificuldade de adaptação da escola e dos professores diante do rompimento da norma que é o registro de um nome socialmente entendido como masculino para a adaptação do uso de um nome socialmente entendido como feminino. Ou seja, chamar uma pessoa que é vista como “homem”, por um nome de “mulher”. Como vimos anteriormente com Louro (1997), ser mulher e ser homem está ligado a um papel socialmente partilhado e imposto. Assim os nomes são colocados seguindo uma lógica binária de gênero, nomes designados para homens e nomes designados para mulheres. A partir do momento em que a necessidade de vincular uma pessoa que socialmente é vista como homem a um nome socialmente designado para mulheres há estranhamento e um contato com aquilo que não é familiar.

Eu fui orientado por uma professora que estava lá a mais tempo sobre esse fato, e aí eu e essa professora nos esforçamos muito para que ela tivesse direito do nome social registrado no diário de classe e que fosse respeitado tanto pela escola, quanto pelos colegas, porque muitos deles conheceram tanto Ágata, quanto uma Sofia ainda muito novinhas e se recusavam a chama-las pelo nome social (IGOR, professor de Língua Portuguesa).

Aqui podemos perceber a recusa de outros professores a chamar pelo nome social, demonstrando que o estranhamento parte do contato com o novo, já que como dito pelo professor, a maioria dos professores havia conhecido as alunas pelo nome de registro e dessa forma se recusavam a chamá-las pelo nome social, não aceitando as mudanças que esse representa. Entendemos que o contato com aquilo que não é familiar também provoca tensões a pessoas e grupos (MOSCOVICI, 2003) foi observado que tais tensões eram passíveis de intervenções:

[...] antes de iniciar o ano, nós tivemos uma reunião pedagógica, e isso foi tratado na reunião pedagógica pelo coordenador(..) ele explicou para nós que nós tínhamos uma aluna trans, declaradamente trans, é que havia um problema burocrático com o nome, porque que ela preferia ser chamada de Sky. Inclusive ele nos orientou “olha, nós vamos chamá-la pelo nome que ela prefere ser chamada, mas o nome na chamada, nos instrumentos ainda era Rafael por questões burocráticas (RAFAEL, professor de geografia).

Já neste trecho, há o relato da necessidade de intervir e alertar aos professores sobre o uso do nome social, entendemos que a necessidade de intervenção seria por compreender o grupo de professores poderia não estar preparado para receber e chamar a aluna pelo nome social. Tal situação pode se dar justamente por que diante de um novo objeto, que foge à regra cisnormativa presente nos documentos e sistemas de identificação, os professores poderiam ter dificuldade no uso do nome social, sendo ainda tensionada por questões burocráticas.

Em situações de tensão, como essa, o sujeito é impulsionado a mobilizar suas Representações Sociais afetivamente e cognitivamente, tal mobilização podem acontecer de forma abrupta, progressiva ou lenta, e pode ainda não acontecer, isso vai depender da intensidade das informações, da tensão expressa e do contexto em que foi colocada (RIBEIRO, 2016).

No caso acima citado embora a presença de alunas Transexuais mobilize os professores a chamarem pelo nome feminino, a norma do “cistema” dificulta a apreensão do fenômeno representativo. Moscovici (1978) denomina esse momento como “pressão à inferência”, ou seja, o sujeito é impulsionado a tomar uma posição por meio das suas atitudes que são compartilhadas em grupo. No caso acima citado a coordenação da escola “pressiona” os professores ao uso do nome social da aluna. Sobre isso Moscovici (2003) nos diz: “as influências sociais irão encorajar as pessoas a ceder, diante dos hábitos, ou afasta-se do mundo externo, de tal modo que sucumbam aos enganos ou à satisfação de uma necessidade imaginada” (MOSCOVICI, 2003, p.169).

A professora Rosângela nos relata sobre uma aluna que solicitou aos professores que a chamassem pelo nome social, a aluna não fez o pedido de maneira formal, e sim de maneira pessoal para cada professor. Segundo a entrevistada, alguns professores se recusavam a chama-la pelo nome social: “eu tive relatos de outros professores que não aceitaram. Falaram: “não seu nome é esse que tá aqui é isso que eu vou falar!” (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa).

Um relato semelhante é do professor Diego ao contar sobre uma aluna que o procurou para pedir que usasse o nome social:

Mas então ela procurou no final de uma aula e pelo que eu entendi ela já vinha fazendo isso com cada professor para dizer como ela gostaria de ser chamada pelo nome dela que é Elisa. Então ela se apresentou falou que gostaria de ser chamada, pelo nome dela mas não colocou como uma imposição, ela só falou que gostaria de ser assim mas ela relatou que alguns professores não encararam muito bem, “mas se for possível” se colocou assim, “se for possível” eu gostaria de ser chamada por esse nome” (DIEGO, professor de geografia).

Em ambos os casos temos relatos de outros profissionais que se recusaram a chamar a aluna pelo seu nome social. Essa recusa explícita uma das violências que as pessoas Transexuais e Travestis passam no ambiente escolar, dentro de um processo chamado por Bento (2011) de “expulsão” dessas pessoas da escola, quando não se tem os direitos mínimos respeitados. O professor Igor também nos relata da “dificuldade dos funcionários da secretaria, no sentido de aceitar o nome social dessas alunas, sobretudo porque eram menor de idade” (IGOR, professor de língua portuguesa)

O nome social, aqui entendido como elemento novo, diante de uma estrutura que entende gênero por meio de características fisiobiológicas e lhe sujeita ao processo legal baseado em normas cisgêneras. Conforme Apontado por Bento (2011) esses corpos que a sociedade não reconhece pelas normas culturais estabelecidas não são pensados como sujeitos, sendo assim negado a eles a expressão de suas identidades pelo uso do nome social, já que esse não está familiarizado por aquilo que estabelecemos como norma que é o uso do nome de registro.

Cabe dizer ainda que o uso do nome social, é um direito recente de transexuais e das travestis. Em 2015 uma resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNDC/LGBT) estabeleceu parâmetros para acesso e permanência de pessoas trans em diferentes espaços sociais, entre eles o direito ao uso do nome social nas redes de ensino. Em 2017 o

Conselho Nacional de Educação aprovou o uso do nome social nos registros escolares da Educação Básica no Brasil e em 2018, foi homologado pelo MEC (CNE, 2017).

A aprovação de atos normativos relacionados ao uso do nome social nos espaços escolares se mostra como ferramenta importante na garantia dos direitos da população trans e no combate ao preconceito a expulsão dessas pessoas da escola. A dificuldade em usar o nome social, mostra a negação de um direito básico, de existir formalmente dentro de um espaço.

Esses resultados indicam que embora a professora não tenha modificado suas práticas pedagógicas, a experiência de contato com um objeto questiona as práticas pois mesmo que os sujeitos não modifiquem suas práticas e não alterem sua ideia de educação após terem contato com o novo objeto, precisam se movimentar para manter suas práticas. Um ponto importante é a menção que a professora faz de não ter tido formação para trabalhar as questões sobre identidade de gênero e sexualidade, a mesma diz que não considera importante essa formação. Podemos relacionar a ausência desse conhecimento durante a formação, com a própria ideia de educação da professora e com isso a forma que a mesma constrói Representações Sociais sobre a identidade transexual, pois a falta de conhecimento e formação no tema são elementos centrais para a aproximação e ou distanciamento com relação ao objeto (MOSCOVICI,2003).

### ***3.3.2 Categoria 02: O corpo cisgênero como forma de ancoragem e objetivação da transexualidade e travestilidade***

O processo de ancoragem consiste em classificar e ou nomear alguma coisa que até então não era classificada, que não era conhecida, ao fazer isso, tornar o “não familiar” em familiar, faz-se a ancoragem, rotulamos o desconhecido, objeto ou pessoa, em uma determinada categoria. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2003, p.63).

Moscovici (2003) observou que quando classificamos algum objeto ou pessoa fazemos isso com base naquilo que conhecemos, “sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão “é ele como deve ser, ou não?” (MOSCOVICI, 2003, p.66).

Ao classificar e nomear algo e ou pessoa, o materializamos e assim conseguimos localizá-lo socialmente. Mas ao nomeá-los conseqüentemente passamos a descrevê-los com determinadas características, a pessoa ou coisa se distingue de outras pessoas ou coisa por conta dessas características, a pessoa ou coisa tornam-se objeto de uma convenção socialmente partilhada (MOSCOVICI, 2003).

A objetivação é o processo em que a tornamos real aquilo que antes era apenas uma ideia para nós mesmos, ao partilharmos essa ideia com outras pessoas tornamos real aquilo que pensamos a partir dos processos de ancoragem

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros) tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já conhecido (MOSCOVICI, 2003, p.78).

Nesta pesquisa entendemos que os sujeitos pesquisados se ancoram na cisnormatividade, conforme vimos com Rossi (2016) a cisgeneridade é imposta como padrão a ser seguido compulsoriamente, assim, para perceber as pessoas Transexuais e travestis, representamos essas pessoas a partir daquilo que conhecemos e partilhamos. Ou seja, se estamos em uma sociedade cisnormativa, vamos representar os sujeitos trans a partir desse olhar cisnormativo. Assim o próprio conceito de transexualidade e travestilidade é por si uma representação, se pensarmos que a definição dessas identidades é pensada a partir do que a cisgeneridade concebe.

Numa sociedade em que temos a cisgeneridade como norma social, sendo a transexualidade e a travestilidade o rompimento dessa norma (PERES, 2012) um corpo que diverge desse padrão não é reconhecido, justamente por não possuir inscrições de gênero construídas socialmente (BENTO, 2011), se aprendemos desde cedo que quem nasce com pênis pertence ao gênero masculino e quem nasce com vagina pertence ao gênero feminino, ao depararmos com pessoas que não se identificavam dessa forma a representamos como Transgêneros, pessoas que não identificam sua identidade com o genital que lhes foi atribuído, tal representação veio da transferência de pegar o desconhecido (transgeneridade) e colocá-la em um contexto comum (cisgeneridade).

A professora Liliana ao narrar o seguinte trecho “Larissa se colocava como uma mulher mesmo e o tratamento pelo menos que eu dava para ela era nesses termos” (LILIANA, professora de sociologia). O termo “como uma mulher mesmo” remete a ideia

da necessidade da aluna de se impor como mulher, já que embora ela afirmasse sua identidade como mulher, a norma cisgênera que nos é imposta, a coloca no lugar de uma “mulher artificial” como algo que não é natural. Tal colocação está ancorada na ideia que temos sobre a identidade de gênero estar ligada a genitália, sendo assim uma pessoa que possui um pênis não pode ser reconhecida naturalmente como mulher, tendo a necessidade de imposição e afirmação da sua identidade de gênero.

A definição genérica do corpo, que só reconhece como humano um corpo inscrito culturalmente naquilo que reconhecemos como feminino e masculino (BENTO,2011) não nos permite reconhecer um corpo que diverge disso, diante do novo nos desestabilizamos:

Uma aluna que ela continuava a se identificar no feminino, porém a identidade dela era uma identidade masculina, ela era homoafetiva, falava da companheira dela e tudo mais, a identidade visual dela era uma identidade masculina em relação ao corte de cabelo, ao caimento das roupas, e tudo mais, mas ela não apresenta nenhuma numa identidade masculina, não se apresenta com o nome social por exemplo” (LILIANA, professora de sociologia).

Nesse trecho da fala da professora Liliana podemos observar como a professora se ancora em inscrições culturais sobre o gênero para a compreensão da performance de alunos e alunas, e consegue ainda estabelecer que essas não são determinantes para a identidade de gênero (feminino/masculino). Socialmente temos aparatos designados ao gênero feminino e masculino, tal como roupa e corte de cabelo, a partir disso temos uma percepção sobre o que é ter uma identidade masculina e uma identidade feminina. A ideia sobre o que é ser mulher, e que para isso é preciso apresentar características que estabelecemos socialmente como femininas, faz com que no processo de ancoragem e objetivação classificamos e nomeamos as pessoas para a localizarmos socialmente.

Na escola a cisheteronormatividade está presente no currículo, classificando, hierarquizando, produzindo e reproduzindo parâmetros da heteronormatividade. O ambiente escolar é visto, na maioria das vezes, como um lugar de censura, ignorância e medo, que naturaliza e legitima a lógica de sexo, gênero e sexualidade centrada na cisgeneridade e heterossexualidade (LOURO,1997).

O professor Igor ao falar sobre uma aluna transexual narra: “Quando eu a conheci, nem mesmo desconfiei que ela era ela transgênero, porque ela é muito feminina, é uma menina muito bonita, muito vaidosa, então somente quando os colegas e professores contaram e que eu pude perceber” (IGOR, professor de língua portuguesa). Por um processo

de objetivação ao se deparar com uma pessoa que atende aos requisitos observáveis mínimos de uma mulher, essa não lhe causa estranhamento colocando assim essa como uma pessoa cis.

Em conformidade com a pesquisa de MORERA (2016) a dificuldade de sair do discurso “genitalizado” sobre o corpo, são os que nos permitem compreender a violência e discriminação na qual as mulheres transexuais estão submetidas dentro e fora da escola. A cisnormatividade imposta instaura inscrições coletivas sobre o que se espera de um corpo de uma mulher ou do corpo de um homem.

Pode se entender que os indivíduos que estão inseridos no seio de determinada cultura que estabelece inscrições sociais para distinguir corpos, bem como a articulação entre o corpo biológico com o corpo social evoca as representações do corpo como elemento central para a divisão de gênero. Estas questões, abordadas a partir dos conceitos de Representações Sociais ajudam a compreender como ocorrem os processos que desencadeiam as maneiras como identificamos determinados grupos e determinadas pessoas.

Com tudo que foi colocado, como respeitar e superar a violência se o esquema representacional de referência é justamente aquele que oprime pré-julga os sujeitos? Como superar as ancoragens em modelos cisgêneros e binários? Talvez o caminho para a resposta desse questionamento esteja em um ponto que foi crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa, que é o questionamento a cisgeneridade e o entendimento dessa como uma construção social a ser rompida. Ao pensarmos na ideia de que as identidades de gênero são, entre outras coisas, construções socialmente partilhadas, podemos pensar que a desconstrução desse modelo cisgênero e binário são fundamentais para a não opressão de sujeitos transexuais e travestis. Compreender que não existe um modelo de identidade de gênero pré definido a ser seguido, nos leva a pensar que na possibilidade de que no processo de Representações Sociais, ao invés de ancorar em modelos cisgêneros e binários estar ancorados na ideia de que identidade como produção humana a ser pensada e repensada

### ***3.3.3 Categoria 03: Componentes identitários que atravessam as Representações Sociais***



Como vimos, ao classificar algo damos também nome e o localizamos mentalmente e socialmente, “ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador” (MOSCOVICI, 2003, p.66) e assim trazemos algo que antes era desconhecido para a “matriz da identidade de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2003, p.66).

As Representações Sociais regem a nossa interpretação pessoal e coletiva sobre o mundo, nos torna pertencentes ou não-pertencentes a grupos e espaços como afirma Jodelet:

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva. Deste ponto de vista, as Representações Sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 2001, p.5).

As identidades culturais são representadas, também, de forma coletiva, a exemplo disso temos os movimentos LGBTIA+ que integra diferentes identidades e orientações sexuais em um grupo único. A partir das entrevistas podemos perceber que os professores que se declararam homossexuais/gays tinham uma percepção diferenciadas sobre suas alunas transexuais, pois embora estavam cientes de que essas identidades apresentam especificações, tais como sofrem mais violência e discriminação, se sentiam pertencentes ao mesmo grupo.

Os professor Thales e Diego ao falarem sobre si durante as entrevistas pontuaram a fato de serem gays, e ao falarem sobre sua relação com as alunas transexuais se colocaram de forma a compartilharem com essas uma identidade coletiva:

Eu vou te falar que hoje eu olho para sala, e quando eu vejo que tem uma pessoa Trans eu me sinto muito feliz, de saber que aula vai ser muito mais interessante, de saber que eu vou me sentir muito mais à vontade também, tem uma pessoa aliada ali na escola junto comigo (THALES, professor de Sociologia).

Por exemplo eu, eu sou um professor sou gay, e eu estou ali na letra “G” (DIEGO, professor de Geografia)

Nessas duas falas podemos perceber que os professores se colocam dentro de uma identidade coletiva que está mais próxima das alunas transexuais. Esta questão, abordada a partir dos conceitos de Representações Sociais ajuda a compreender como ocorrem os processos que desencadeiam as maneiras como nos identificamos com determinados

grupos e com determinados produtos. Estas identificações são essenciais para que se criem sentimentos de pertencimento, sejam em relação a grupos sociais, ou em relação a estilos de vida, classes sociais e gênero. A integração social, além do senso de pertencimento, também se revela como um espaço de reconhecimento do ‘novo’ como algo pertencente, igual.

O movimento LGBTIA+, em suas fragmentações, possui uma postura de afirmação de identidades, desnaturalizando o gênero e as orientações sexuais, mas essencializando as identidades. Dentro do grupo LGBTIA+, pode-se subdividi-lo em subgrupos segundo diferentes critérios como, por exemplo, orientação sexual, identidade de gênero e auto apresentação. E, fazendo um recorte mais específico, pode-se subdividir o grupo de homossexuais, por exemplo, em vários outros grupos, categorizando algumas características que constituem suas identidades grupais. Sobre as subdivisões, são construídas Representações Sociais internas e externas ao grupo.

Estas identificações são essenciais para que se criem sentimentos de pertencimento, sejam em relação a grupos sociais, ou em relação a estilos de vida, classes sociais e gênero. Porém, não se pode deixar de considerar as influências que causamos nesses grupos e, em contrapartida, as influências que os grupos causam em nós. Conforme apontado pelo professor:

Apesar de ser gay, a gente tem uma cultura muito transfóbica [...]Porque tem coisas ali que eu não dou conta, muita coisa que eu não dou conta, e elas falavam “você são cis você não vão dar conta disso” e a gente falava “nós não vamos dar conta, eu não dou cota disso” (THALES, professor de sociologia).

Nessa fala o professor Thales aponta que ele compreende que ele embora seja gay, é uma pessoa cis, e por isso não vive e compartilha das mesmas experiências e vivências sociais de pessoas Trans. Como exemplo dessa relação do indivíduo com o grupo, Jodelet (1989) diz que:

Assim, duas representações, uma moral e outra biológica, constroem-se para acolher um elemento novo — e veremos que se trata de uma função cognitiva importante da representação social. Estas se instalam sobre valores variáveis segundo os grupos sociais dos quais retiram suas significações, bem como sobre os saberes anteriores reativados por uma situação social particular — e veremos que se trata de um processo central na elaboração representativa. São ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo” (JODELET,1989, p.4).

As subdivisões que encontramos dentro da categoria LGBTIA+, permitem a separação de grupos que se distinguem e são representados de diferentes maneiras pela sociedade, como no caso de pessoas cisgêneras e pessoas transexuais. Cabe ressaltar que mesmo fazendo parte da comunidade LGBTIA+ não exclui os sujeitos pertencentes e não os isola de um mundo que partilha a cisheteronormatividade, ou seja, muitos ainda acabam reproduzindo as Representações Sociais e a violência contra pessoas Trans.

Concebe-se, portanto, que a representação social em ambos os casos acima apresentados preenche algumas funções de manutenção da identidade social e de equilíbrio sócio cognitivo, os quais se encontram ligados. Conforme apontado por Jodelet (2001, p.8) as Representações Sociais devem ser estudadas a partir da “articulação elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.

Assim podemos dizer que as professores entrevistados que se apresentaram como gays, compartilham um lugar comum de representação em relação as suas alunas transexuais, se colocando em um mesmo grupo que essas, embora também compreendam as diferenças sociais entre eles. Podemos entender que este lugar comum pode estar ligado às experiências afetivas e inserções grupais vivenciadas por eles. O que não ocorreu com os demais professores entrevistados que não apontaram sua orientação sexual em nenhum momento da entrevista. Os professores que não se declararam gays ou lésbicas não foi identificado em suas falas, qualquer menção ao fato de partilharem de alguma forma sentimentos para com o grupo.

### **3.4 Representações Sociais em Movimento: Transexualidade e travestilidade dentro da sala de aula**

Partimos do pressuposto que as Representações Sociais desses professores são definidas pelas relações sociais e contexto social que estão inseridos, ao mesmo tempo que os professores possuem um ideal educacional, na qual organizam sua maneira de pensar a educação, de sentir e praticar suas ações como educadores.

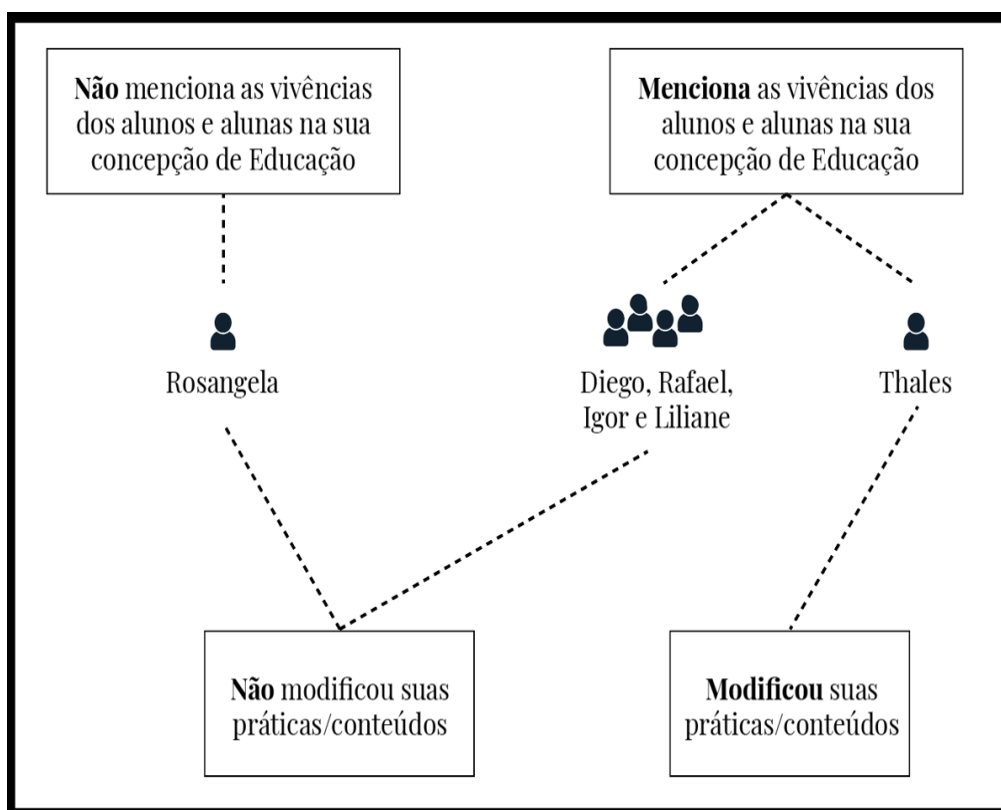
Dessa forma, as Representações Sociais sobre a transexualidade e a travestilidade, dentro de um contexto escolar desses professores são implicadas pelos seus posicionamentos políticos e ideológicos sobre a educação, por isso é importante trazê-las

aqui, pois é partir da ‘concepção’ de educação do professor ou professora podemos pensar como esses pensam suas práticas perante a alunas transexuais e travestis

Durante as entrevistas os professores falaram sobre o modelo de educação que acreditam e sobre suas práticas escolares. Com isso foi possível perceber que as concepções sobre a educação, possuem pontos em comum e diferenciados e que esses não são determinantes na forma como constroem suas Representações Sociais sobre as suas alunas travestis e transexuais.

Para tecer algumas considerações sobre o movimento de construção das Representações Sociais a partir das práticas dos professores entrevistados, tomamos como referência a figura 02.

**FIGURA 02:** Movimento das práticas pedagógicas



**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 02 permite a análise do posicionamento dos professores e professoras no processo de formação de suas representações. Criamos grupos de professores em três posições que caracterizam a forma como movimentam suas Representações Sociais por meio das suas práticas escolares.

A *primeira posição* é composta pela professora Rosângela, que não menciona as vivências do aluno como ponto a ser considerado nas suas aulas e suas representações sobre a transexualidade e travestilidade não afetaram sua maneira de pensar, sentir e agir sobre os suas práticas escolares.

A professora Rosângela acredita em uma educação em que o ensino e aprendizagem dos conteúdos sejam o mais importante, segundo a Professora a escola deveria “Preocupar-se mais com a parte pedagógica, mais com aprendizagem do aluno, o que vai fazer com que ele aprenda” (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa). E a forma como o aluno consegue apreender seja o mais importante que as demais demandas da escola. A professora acredita que um modelo de educação em que o aluno deveria ser protagonista: “o modelo eu queria é uma escola que assim os alunos fossem mais protagonistas sabe? Tivesse mais ação, que a escola não preocupasse tanto com a questão da organização, com regras, com essas coisas.” (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa).

Em suas práticas pedagógicas, a professora, baseia-se em projetos, principalmente voltados para a literatura. Segundo a professora trabalhar com projetos desperta mais a ação e interesse do aluno:

A gente lia em sala de aula mas também marcávamos oficinas no período da tarde, coisa que estava [...]. Então assim muitos deles participavam, iam fora do horário, porque eu trabalhava de manhã, e fazia isso à tarde e trabalhava com muitas coisas relacionadas a música, também fazer paródia, eles apresentavam, então sempre tinha uma novidade para eles. Eles estavam acostumados na época que era o professor passar o conteúdo no quadro, encher o quadro e eles copiarem, então passou a ser uma coisa mais de ação deles, então eles gostam muito (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa).

Para a professora Rosângela o primordial na sua prática pedagógica está relacionado ao aprendizado do aluno:

Fazer com que ele abra a mente para poder aprender independente do que eu ensinar sabe? Então eu procuro fazer isso eu procuro mostrar as possibilidades, que ele é capaz, que ele não precisa ficar esperando ninguém para ele conseguir as coisas, e é isso que eu coloco. Eu dou uns trabalhos às vezes meio desafiadores que eles acham que não vão conseguir, e depois veem que sim! Tranquilo. Falam: “nossa professora de boa! foi muito bacana!” olha isso aí está vendo que você consegue (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa).

Do grupo de entrevistados, a professora Rosangela, é a única que não expressa em nenhum momento a relação sobre sua visão de educação ou sua prática pedagógica com

a identidade de gênero de seus alunos e alunas. O seu foco está em fazer com que o aluno aprenda, o aprendizado aqui não aparece como algo relacionada às vivências e identidade dos seus alunos e alunas. Isso pode ser notado quando a professora Rosângela ao falar de suas práticas com as alunas Trans diz: “Era a mesma, igual os outros alunos. As atividades tudo a mesma coisa, não tinha diferença.” Podemos perceber que a professora compreende que as ações que envolvem as suas práticas não devem se modificar, não sendo necessário a escolha de matérias que abordem o tema de Identidade de Gênero, por exemplo. E afirma que “Porque eu não tenho formação e acho também que não há necessidade de ter formação para isso. Porque eu me dou bem com eles, eles gostam da minha pessoa, das aulas” (ROSANGELA, professora de Língua Portuguesa).

Analisamos que a professora Rosângela não reelaborou suas práticas escolares a partir do contato com alunas transexuais, visto que a ênfase no ensino e aprendizagem, na sua visão, não envolvem as questões relacionadas a identidade de gênero nos conteúdos trabalhados em sala. Se para a professora a educação deve estar focada da aprendizagem do aluno, podemos concluir que a transexualidade e a travestilidade não são objetos que influenciam nesse processo, já que a professora não vê a necessidade incluir o tema ou modificar práticas e materiais em suas aulas.

A omissão de temas relacionados à identidade de gênero pode ser entendido como “silêncio pedagógico” e compõe uma linha tênue entre a cisheteronormatividade e a transfobia. Nos livros didáticos, por exemplo, representações de gênero, sexualidade e de organizações familiares, remetem aos padrões cisheteronormativos. A ausência de gays e lésbicas em obras literárias, das relações homossexuais nas aulas de sexualidade e a invisibilidade desse tema nos recursos didáticos faz com que desde muito pequenos, os estudantes passem a perceber a realidade a partir de um binarismo de gênero. Não há possibilidade além dessa dicotomia, sendo assim as pessoas transexuais e as travestis não são abordadas no contexto escolar (LOURO,1997).

A cisgeneridade como norma encontra na escola a possibilidade de se inscrever por meio das regras, símbolos, materiais didáticos (LOURO,1997) e, assim, regular e normalizar as identidades. A escola possibilita isso por meio desses mecanismos cisheteronormativos, seja com exemplos de conduta heterossexual, com modelos de casais cisheterossexuais nos livros, ou pelo simples fato de negar espaço a outras formas de sexualidade identidade. É possível perceber a presença das normas cisgêneras nos currículos e práticas, revelando a escola como uma instituição importante e engajada na

manutenção da cisgeneridade compulsória como única possibilidade de identidade sujeitos.

A segunda posição é composta pelos professores Diego, Rafael, Liliane e Igor, que acreditam em uma concepção de educação em que a vivências dos alunos e alunas devem ser consideradas dentro de sala de aula, porém as discussões sobre identidade de gênero não aparecem dentro de sala de aula. As representações sobre a transexualidade e travestilidade não provocaram mudanças na sua concepção sobre suas práticas escolares.

O professor Diego acredita que a educação não pode ser tradicional, e que deve estar relacionada às vivências do aluno e acima de tudo tem que fazer sentido para o aluno. Pontua, ainda que é muito difícil sair do modelo tradicional de ensino e que isso lhe causa certo incômodo.

Situações que trazem incômodo ao entrevistado, que fazem com que ele tente mudar sua prática pedagógica dentro de sala de aula, pois segundo o professor ao longo da sua prática essas situações foram mostrando que o que ele ensinava da forma como ensinava não atendia os alunos e nem a ele. Assim o professor resume que a educação deve fornecer ao aluno situações de ensino e aprendizagem que façam sentido e mobilizem os estudantes. E acredita que a educação deve:

[...] fornecer oportunidades que permitam os sujeitos se envolver, se encantar sobre o que eles estão curtindo, enfim criar incites que eles possam... enfim... de alguma forma levar para a vida agregar em alguma coisa que seja significativa para eles né? Então, propiciar esses momentos de aprendizagem né? Isso seria dar o meu melhor, ou seja, fornecer o que é necessário para que eles tenham um momento significativo na sala de aula né? São muito tempo que a gente passa na escola, se eu não me engano 12 anos se a gente considerar fundamental e ensino médio, é muito tempo, a gente às vezes tem alunos que passam mais tempo na escola do que dentro da própria casa então assim tudo precisa fazer sentido se não ninguém consegue ficar numa cadeira por tanto tempo ouvindo várias pessoas trazendo, que deveriam trazer, diversas contribuições, contribuição para eles. Então precisa fazer sentido para ele para mim (DIEGO, Professor de Geografia).

Para que a educação faça sentido, o professor pontua que é necessário conectar com a realidade e a vida dos alunos, e acrescenta que essa é uma tarefa quase impossível devido ao grande número de alunos dentro de uma sala de aula.

Para o professor Diego é necessário pensar na sala de aula em um todo, não sendo sempre possível trazer temas específicos que são da necessidade de apenas um aluno, pois para ele ficaria difícil passar todo o conteúdo da disciplina e atender as necessidades de cada aluno. O professor trabalha com temas que envolvem a diversidade, e que inclusive fazem parte do ensino de sua disciplina, mas não modificou conteúdos e práticas dentro

de sala de aula devido a alunas transexuais presentes. O professor pontua que esses temas eram trabalhados em projetos interdisciplinares na escola, com temas que eram escolhidos pelos próprios estudantes, dessa forma os alunos ficavam livres para trabalharem com os seus temas de interesse e inclusive eram avaliados por todos os professores se conseguiram desenvolver bem ou não o tema. Nesses projetos a questão de gênero e de sexualidade, segundo o professor, apareciam bem forte. Na sala de aula o professor não trabalhou conteúdos específicos sobre identidade de gênero, para ele:

Trazer as discussões para a Geografia em específico, eu não sei... eu não acho que eu fiz isso não, não vou conseguir avaliar o porquê, mas eu acho que eu não trazer o olhar da Geografia para questões de gênero para questões de...para as questões étnico raciais eu até fiz, mas pra questão de gênero é um pouco mais difícil... mas eu não consigo eu não consigo espacializar essas questões ainda né? se eu não consigo espacializar eu não consigo trazer pra aula (DIEGO, Professor de Geografia).

O professor Rafael, embora tenha dito não acreditar em um modelo único de educação, tem sua experiência com o modelo construtivista, como grande aliada a sua concepção de educação. Para ele esse modelo consegue contribuir para que a partir das vivências dos alunos eles consigam construir uma visão de mundo

Há um modelo que é um modelo achei muito interessante, que dentro dessa proposta construtivista, a arte a literatura é como se fosse o eixo transversal, então todo o projeto pedagógico da escola é construído a partir da literatura e das artes (RAFAEL, professor de geografia)

O professor também acredita que outros aspectos, como do modelo tradicional, não são completamente descartáveis, e que podem ser importantes para pensar a escola. O professor Rafael apontou que não foi feita modificações em suas aulas devido à presença dessas alunas, segundo ele foi orientado pelo Diretor da escola que “não seria feito nenhuma intervenção” e que não caberia essas questões diretamente a escola, sendo o papel da escola de respeitar a identidade e o uso do nome social. Assim o professor afirmou que:

Particularmente me senti muito tranquilo do ponto de vista de seguir a minha aula normalmente sem ter que buscar qualquer tipo de intervenção, ou, não teria nem conhecimento para fazer uma intervenção como essa e acredito que nem deveria fazer uma intervenção desse sentido. Então eu acho que como houve uma preparação dos docentes, no sentido de uma preparação, eu digo, um comunicado aos docentes e uma orientação que o termo correto esse, uma orientação aos docentes, eu acho que isso foi muito tranquilo, me deixou muito tranquilo com a minha prática pedagógica, e de respeitar o lugar daquela aluna sem necessariamente tem que fazer qualquer abordagem específica ali para



tentar acolhê-la. O ponto é acolher ela, mas como tivesse acolhendo outros alunos as suas diferenças, com as suas especificidades (RAFAEL, Professor de Geografia).

Embora o professor acredite que a educação deve ser pautada na vivência de seus alunos e alunas, a transexualidade e travestilidade não são entendidas aqui como uma vivência a ser trazida para dentro de sala de aula, pois o professor não fez modificações em suas aulas ou abordagens sobre o assunto quando em contato com essas alunas.

O professor Igor acredita em uma educação em que os processos pedagógicos tenham como objetivo desenvolver a autonomia do aluno por meio de desafios em que o aluno seja o próprio agente do processo. O professor considera importante uma “educação inclusiva, uma educação para a diversidade” (IGOR, professor de Língua Portuguesa). Assim, embora trabalhe com questões relacionadas a diversidade social de forma geral, não incorpora ao conteúdo trabalhado dentro de sala de aula, debates e ou atividades que estejam diretamente ligados a temática de identidade de gênero.

Em relação aos estudantes trans, eu não tenho trabalho direcionado a eles, eu sempre falo sobre inclusão, quando eu proponha alguma atividade voltada para o tema, o foco é a diversidade em geral, combate à desigualdade social, ao racismo, a tolerância em relação a identidade sexual, são todas pautas trabalhadas dentro das mesmas perspectivas (IGOR, professor de Língua Portuguesa).

Dentro de uma perspectiva semelhante, a professora Liliane não trabalha a transexualidade e a travestilidade de forma direta em suas aulas.

Eu vou ser sincera, eu acho que eu discuti, mas sempre estava nessa questão das desigualdades entre homens e mulheres, e a questão da homofobia, no que diz respeito a homoafetividade. A questões dos travestis e dos transexuais, nunca apareceu como um ponto principal dentro das discussões de gênero. As discussões de gênero elas eram focadas na questão das desigualdades entre homens e mulheres, e na questão do preconceito e da discriminação voltada pra pessoas homoafetivas, mas a questão da identidade de gênero propriamente dita, nunca foi um assunto que eu tenha tratado tão diretamente, embora às vezes surgisse questionamentos em relação a isso, mas quando esses questionamentos surgiram a gente tratava no deles, no sentido de conversar sobre, mas nunca foi algo muito específico que eu trouxe para a discussão (LILIANE professora de sociologia).

A professora Liliane acredita em uma educação em que o próprio aluno construa sua prática escolar, de modo que faça sentido para ele, e pontua que sua percepção sobre a educação não está fechada, ou seja, ela ainda está construindo a sua percepção sobre a

escola e por isso acredita que nem sempre aquilo que ela defende ela consiga fazer na prática, pois encontra dificuldades pelo próprio sistema de educação:

Eu dei aula de sociologia que eu praticamente não trabalhava teoria, aí fiquei me sentindo uma fraude, dei aula de sociologia que eu só trabalhava teoria aí ficava difícil, os estudantes ficavam calados, mas não estava entendendo nada, então eu estou construindo um modo de dar aula de sociologia. [...] Costumo muito trabalhar em roda, em círculos, em discussões, levar temas para discussões e para debates. Eu acredito muito numa sociologia, no modo de trabalhar sociologia que discuta o cotidiano, mas a partir do olhar reificado, ou seja minha intenção na maioria das vezes é fazer com que os estudantes e as estudantes olhem para suas realidades com distância, com um distanciamento que permite uma análise e [ai meu Deus] eu não sei se a palavra seria mais fria, mas te permite uma análise que leve em conta elementos que estejam para além da sua vivência e dos seus pontos de vista. É o que eu pretendo construir, não sei se totalmente ainda, mas é onde eu quero chegar (LILIANE, professora de Sociologia).

Para a professora o processo de escolarização é parte do processo de educação, e que esse não está apenas relacionado a transmitir conteúdo do currículo, está relacionado a humanização e socialização. Para ela a educação como via de construção de autonomia, democracia e igualdade social.

Para esses professores a educação deve incorporar as vivências dos alunos, porém essa incorporação não diz respeito a adequação dos conteúdos e métodos trabalhados dentro de sala de aula. Percebemos que a visão desses professores está ancorada na ideia de que a travestilidade e transexualidade não são vivências que possam ser incorporadas no conteúdo de suas disciplinas ou não possuem os conhecimentos e saberes necessários para essa incorporação.

A respeito dessa contradição entre a visão da educação e suas práticas presentes nas falas desses professores e professoras, podemos considerar que:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p.30).

Dentro disso, podemos considerar que as Representações Sociais, por não serem estáticas, provocam tensões no seu processo de formação, tais tensões podem se revelar justamente por meio da das contradições presentes nas falas dos professores. Cabe ressaltar ainda que só na totalidade reconhecemos as contradições presentes, pois:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1985, p. 35).

Sobre a totalidade Jodelet nos explica que representar ou representar-se está relacionado a como o sujeito se relaciona com o objeto, envolvendo diferentes elementos que precisam se organizados em sua totalidade:

[...]As Representações Sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. E é esta totalidade significativa que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica. Esta assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento (JODELET, 2001, p.4).

O que não é dito dentro da sala de aula contribui na manutenção de processos excludentes e discriminatórios. Quando um assunto não é abordado ou silenciado por não ter sido diretamente demandado, ele é colocado no lugar de indevido ou “menos importante”. O silenciamento por parte da escola e de professores e seus componentes gera nos estudantes não cisgêneros o receio de afirmarem suas identidades, gerando o “segredo” sobre suas identidades (LOURO, 2000).

Como dito anteriormente, o contexto social em que a escola está inserida afeta suas práticas curriculares, sendo assim, as tensões que envolvem a temática da diversidade sexual e de identidade gênero na escola não é uma particularidade de uma ou de outra escola, mas sim da sociedade brasileira de modo geral. Assim, a abordagem desse conteúdo ainda encontra barreiras, uma vez que ainda há uma negação da existência da transexualidade dentro na sociedade.

O silenciamento ante às questões que envolvem o tema identidade de gênero na escola são identificados com preocupação por parte de algumas pesquisadoras, por ensinar que há uma identidade única representando a verdade sobre os corpos. O estudo *Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física,*

de Aline Silva Nicolino e Marlucy Alves Paraíso (2017) investigou os saberes produzidos sobre a escolarização da sexualidade em teses e dissertações desenvolvidas na área da Educação Física brasileira. O trabalho mostrou que a não intervenção em práticas cotidianas na escola, diz, sem dizer, o que pode e o que não pode ser considerado como “normal”. O que significa dizer que os professores e professoras, ao justificarem a falta de ação pedagógica, por não perceberem os conflitos e as questões que envolvem a identidade, estão impossibilitando movimento, enfrentamentos, questionamentos e diálogos sobre as experiências produzidas nos e entre esses corpos (NICOLINO; PARAISO, 2017).

Ao analisar os processos que podem ter colaborado para o movimento das Representações Sociais da práticas desses professores, percebemos que embora os quatro professores cite a vivência de seus alunos e alunas como pontos importantes para a educação, notamos que essa forma de pensar a educação, entendido como elemento de construção das Representações Sociais, não modifica suas práticas escolares perante à presença de alunas transexuais, em concordância com essa informação, compreendemos que a concepção e educação desses professores e professoras não colaboram com a modificação das práticas.

A análise das narrativas desses quatro professores e professoras da segunda posição permitiram uma compreensão da formação das Representações Sociais ligados ao conhecimento. Esses dados nos permitem ver que o não acesso a informações e saberes como uma atitude que pode possibilitar a manutenção de práticas pedagógicas. Dessa maneira as reações de resistência a mudança dificultam a incorporação de novas práticas.

A *terceira posição* é composta pelo professor Thales que acredita que as vivências dos alunos e alunas devem ser trazidas para sala de aula e as Representações Sociais sobre a transexualidade e travestilidade afetaram a maneira como o professor leciona o seu conteúdo. Ele acredita em um modelo de educação em que “os estudantes constroem a escola”. Para ele a educação deve estar alinhada à cultura, pois:

a escola não está no vácuo, ela está inserida dentro de uma comunidade, dentro de uma sociedade, então eu acredito muito em uma educação com cultura, eu acredito que a gente tinha que ter uma comunicação direta entre cultura e educação para gente ter uma escola melhor mesmo, uma escola que está inserida no cotidiano dos jovens e das jovens, eu acho que a juventude fala muito de cultura, a juventude gosta muito de cultura, a juventude se relaciona muito com a cultura e aprende muito com a cultura, então eu acho que a cultura tinha que está dentro da escola (THALES, professor de Sociologia).

Além disso, o professor acredita que a educação tem que estar relacionada aos direitos humanos para que seja uma educação transformadora, para ele é necessário que o conteúdo proporcionem reflexões críticas sobre o mundo, suas práticas pedagógicas se baseiam nas suas experiências com oficinas pedagógicas. Para ele, essa maneira de trabalhar ajuda na aproximação com a realidade do aluno, pois é necessário que o processo de ensino e aprendizagem partam da realidade dos alunos e por isso é preciso compreender o que o aluno vive e o que ele sente.

Foi possível perceber um professor modificou suas práticas a partir do contato com alunas transexuais. O professor Thales, acredita que devido a seu percurso na educação, passou um processo que o ajudou a modificar suas práticas dentro de sala de aula. Temos como exemplo a Linguagem: “eu escrevo no quadro com linguagem neutra, porque eu acho que isso traz inclusão para pessoas trans” (THALES, professor de Sociologia).

Ao falar sobre o material didático-pedagógico, o professor acredita que é necessário incluir e trazer para dentro de sala de aula material que represente e inclua as pessoas trans, assim como também deve acontecer com outros estudantes pertencentes a outros grupos sociais e:

É entender que a gente está construindo aula para estudantes, só que a gente precisa tentar melhorar esse material pedagógico, que é o que a gente deveria fazer sempre [...]então eu acho q é isso, a gente pensar que a gente precisa incluir, inclusive incluir no pedagógico, então a prática pedagógica com pessoa travestis e trans é isso, qual travesti e trans você traz na sua aula? Tem várias travestis que estão escrevendo várias coisas, pesquisadora. Então o que você traz de conteúdo de autores e autoras trans e homens trans. Tem Indianara, tem Jaqueline, várias pessoas enfim, uma grande variedade que você pode trabalhar (THALES, professor de Geografia).

Constatamos que o professor modificou suas práticas escolares a partir do contato com alunas transexuais e travestis, visto que além de incorporar o tema as suas aulas, incorpora matérias didáticos e modificou a linguagem dentro de sala de aula.

Uma característica importante dessa posição, refere-se a relação do processo de formação e inserção na educação com a modificação de suas práticas. O professor em sua trajetória declarou ter trabalho em cursinhos pré-vestibulares para transexuais e travestis. Destacamos que tal experiência pode ter possibilitado a comunicação entre as práticas escolares e sua experiência como professor. No processo de análise desse movimento, notamos a partir da fala do entrevistado que o contato desse sujeito com uma educação

voltada especificamente para alunos e alunas transexuais e travestis estimulou a mudança de suas práticas pedagógicas.

Ainda dentro dessa ideia podemos perceber que a constituição de saberes, esses não necessariamente vivenciados no processo de formação, podendo ser por meio experiências práticas, como no caso desse professor, contribui significadamente para o movimento de suas práticas em sala de aula. Para tecermos algumas considerações sobre os movimentos das Representações Sociais dessas três posições identificadas no que se refere às práticas escolares dos professores e professoras entrevistados, percebemos a predominância de professores e professoras que não modificaram suas práticas. Embora todos professores e professoras entrevistados, se posicionem de forma a respeitar a identidade das alunas transexuais, no que se refere a uma postura amigável e respeito a presença do seu corpo e identidade dentro do espaço escolar e ao uso do nome social, 5 de um total de 6 entrevistados e entrevistadas não modificaram suas práticas. Tal resultado pode evidenciar que as alunas transexuais e travestis encontram dificuldades em serem representadas e inclusas na educação.

Conclui-se que cada um desses três movimentos evidenciou os diferentes posicionamentos sobre os processos de mudança a partir das experiências e contato com a transexualidade no contexto educacional. A partir disso, foi possível compreender que o movimento de construção das Representações Sociais dos sujeitos é marcado pela experiência formativa na trajetória dos professores e professoras na educação, sendo esse elemento o principal fomentador de mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui as questões iniciais que direcionaram esta pesquisa. Como as identidades travestis e de mulheres transexuais são pensadas, sentidas e invocam ações de professores cisgêneros? E, ainda, como a presença de pessoas travestis e transexuais repercutem nas práticas de professores cisgêneros em sala de aula? Nossa hipótese inicial era de que a transexualidade e travestilidade, entendidas como minorias sociais, podem exercer influência sobre as majorias hegemônicas (cis). Durante a pesquisa, pudemos perceber que essa hipótese se confirmava, uma vez que dos seis professores e professoras entrevistados, apenas um deles modificou suas práticas pedagógicas a partir do seu contato com alunas transexuais.

Analisar as formas de pensar, sentir e agir de professores e professoras da Educação Básica, exigiu nos compreender a construção das Representações Sociais de cada um desses professores e professoras. No entanto, foi possível perceber diferentes percursos na construção dessas representações, não sendo a concepção de educação de cada professor ou professora definidores das suas modificações em suas práticas pedagógicas. Isso porque os elementos prévios de manutenção das Representações Sociais, a cisgeneridade como norma, são elementos fortes, que dificultam a movimentação das representações mesmo após o contato com as alunas transexuais.

A análise das entrevistas permitiu a organização de categorias de construção das Representações Sociais. Para compreender como os professores e professoras sentem, pensam e agem a transexualidade e travestilidade, a divisão das categorias permitiu a que caracterizássemos três grupos a partir do movimento em relação a suas concepções de educação e suas práticas pedagógicas.

O primeiro grupo, composto por apenas uma professora, não menciona as vivências dos alunos na sua concepção de educação e mantém suas práticas pedagógicas após o contato com alunas transexuais e travestis. Constatamos com isso que a transexualidade das alunas para essa professora, bem como outras vivências de alunos e

alunas, não são pensadas como parte do processo de ensino e aprendizagem para formação de alunos alunas, e ainda que essa professora não age em direção ao contato com esses corpos, ou seja, as Representações Sociais das identidades transexuais não provocam mudanças na sua concepção de educação e não são pensadas em sua praticas dentro de sala de aula.

O segundo grupo, composto por quatro professores, mencionam as vivências nos alunos e alunas na sua concepção de educação, mas suas práticas pedagógicas se mantem mesmo após o contato com essas alunas. Isso nos mostra que a transexualidade das alunas não são sentidas por esses professores como vivências possíveis de serem incorporadas dentro dos conteúdos de suas disciplinas, já que esses não modificaram suas práticas. Os professores, ao dizerem da não modificação de suas práticas perante a alunas transexuais e colocarem todos os alunos como “iguais” acabam por omitir as desigualdades em que esses grupos estão submetidos. Tratar todos os alunos como iguais deveria dizer do acesso a direitos e não às vivências desses. Como podemos trabalhar com conteúdo e materiais em que apenas pessoas brancas são representadas se vivemos em sociedade onde boa parte da população é negra? Como podemos trabalhar com uma linguagem elitista com alunos que não a compreendem? E da mesma forma como trabalhar com conteúdo e materiais que apenas representam a norma cisgênera se a pessoas transexuais e travestis dentro da escola? Quando se considera alunos e alunas como iguais socialmente, deixando de considerar raça, classe, identidade, sexualidade, gênero, entre outros fatores que geram desigualdades, está sendo considerado apenas a maioria hegemônica já representa dentro da escola. Se corrobora assim para a manutenção do “cistema de educação”.

Analisando a concepção e educação desses professores e a manutenção das suas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, não foram identificadas modificações. Com tudo a manutenção das práticas desses entrevistados e entrevistadas não impede a compreensão de que, no contato com alunas transexuais, foram construídas novas referências que ainda podem estar em processo de compreensão e não foram identificadas nessa entrevista.

Notamos que, a partir da análise dos movimentos de construção das Representações Sociais a partir de suas práticas pedagógicas, é necessário compreender esse movimento a partir de uma postura dialética para a compreensão de uma relação entre práticas pedagógicas engajadas e neutras. A omissão de temas relacionados a identidade de gênero, a não incorporação desses conteúdos a disciplina, a escolha de materiais em que somente as identidades cisgêneras são representadas, a não escolha de



conteúdos produzidos por pessoas transexuais, a linguagem, entre outras coisas, são posicionamentos políticos, que reverberam na representação das identidades dissidentes, gerando a exclusão dessas identidades dos espaços escolares. O ato de não incluir em práticas pedagógicas, não pode ser entendido como um processo neutro, esse diz de um posicionamento, de uma escolha, que corresponde a norma cisgênera.

O terceiro grupo, composto por apenas um professor, além de mencionar as vivências, modifica suas práticas dentro de sala de aula, mostra que a presença de alunas transexuais dentro de sala de aula provoca mudanças na maneira de pensar, sentir e agir desse professor. A prática pedagógica desse professor em contato com uma minoria social provocou mudança, no sentido de que esse ao adaptar conteúdos, utilizar de uma linguagem inclusiva, trazer pessoas transexuais nos seus conteúdos, auxilia nos processos de “não expulsão” desses corpos da escola.

Cabe dizer quanto a esse posicionamento, que cabe à escola de forma geral, levar em consideração as vivências dos alunos, é algo que deve acontecer não somente a alunas transexuais e travestis, mas a todos aqueles alunos e alunas que passam por processos excludentes na sociedade. A luta pelo direito à educação perpassa outros grupos identitários, de classe, raça, etc.

As narrativas dos professores entrevistados foram muito instrutivas para a pesquisa. Além de trazerem novos dados para o entendimento da mediação das identidades de mulheres transexuais e travestis com o ambiente escolar, trouxeram a possibilidade de pensar novos caminhos para a não expulsão desses corpos da escola. Ao longo das entrevistas e das análises as questões relacionadas à cisheteronormatividade, reconhecimento das identidades, preconceitos e desafios enfrentados por esses corpos dissidentes foram visíveis.

Percebemos que as alunas transexuais e travestis enfrentam dificuldades em serem consideradas dentro do ambiente escolar, isso porque tornar esses corpos compatíveis às normas cisgêneras aparece como um ponto crucial para o reconhecimento dessas alunas como sujeitos dentro de uma sociedade cisnormativa.

Os direitos civis básicos ainda são um ponto que carece de respeito e cumprimento. Mesmo que existam leis e políticas educacionais, tais como o uso do nome social e a possibilidade da discussão dos temas relacionados a identidade de gênero e sexualidade dentro dos currículos escolares, o não cumprimento desses direitos e a omissão dessas questões no ambiente escolar repercutem na dificuldade dessas sujeitas em se manter na formalização da educação.

A dificuldade do reconhecimento das identidades de mulheres transexuais e travestis impossibilitou que encontrássemos professores para as entrevistas narrativas, acreditamos que isso seja resultado do travamento da sociedade em perceber as diferenças entre identidade de gênero e orientação sexual. Alunas transexuais e travestis dentro da escola são vistas, muitas vezes, como homens gays com performance de gênero feminina, assim professores e professoras não reconhecem essas identidades e por isso acreditam não ter tido alunas transexuais e ou travestis. Tal problema acarretou em um número baixo de entrevistados para essa pesquisa.

Nas entrevistas narrativas não foi falado pelos professores e professoras sobre a presença de travestis dentro da escola, sendo mencionado pelos entrevistados e entrevistadas apenas o reconhecimento de mulheres transexuais. Acreditamos que, por ser uma categoria identitária, acima de tudo, política e por ainda ocupar um lugar de marginalização e exclusão, por serem relacionadas à prostituição de maneira pejorativa, a travestilidade encontra maiores dificuldades de ser vista, reconhecida e aceita dentro do ambiente escolar.

A respeito da análise das Representações Sociais das identidades de mulheres transexuais e travestis para professores da educação Básica, percebemos a presença de normas cisgêneras, heterossexuais e binárias na concepção das identidades transexuais e travesti, requerendo a necessidade de (re) pensarmos a nossa concepção de identidade.

Pensar nas práticas de professores e professoras a partir da Representações Sociais possibilitou perceber as relações dessas práticas com as formas de pensar sentir e a agir desses professores sobre as identidades de mulheres transexuais e travestis, para compreender as Representações Sociais como materialização de processos excludentes. Tal análise permitiu perceber elementos fundamentais nos processos de formação de Representações Sociais, que guiaram para interpretação na condução e mudanças dos sujeitos.

O movimento de modificação das práticas pedagógicas por professores e professoras não deve ser entendido como um processo que traz aquilo que é “diferente” para dentro da escola, tratando o pontualmente como exótico. A garantia do direito dessas alunas requer a desconstrução de normas cisgêneras, e por isso deve-se voltar o olhar para as práticas que contribuem para a manutenção dessa norma. Ao analisar as Representações Sociais da identidade de mulheres transexuais e travestis, tivemos a intenção de pensar como essas identidades são representadas a partir de um contexto cisnormativo, pois, como dito no início desse trabalho, entendemos que a cisgeneridade

imposta socialmente e presente na escola é a questão a ser enfrentada, a ser desconstruída, a ponto de que as identidades divergentes dessa norma sejam consideradas e respeitadas.

A dimensão da práxis, como ação concreta em que o conhecimento é construído de maneira dialética com as vivências de alunos e alunas da Educação Básica, esteve presente em nossa visão, já que as práticas pedagógicas de professores estão entendidas aqui, como parte do processo educacional ao qual os sujeitos estão submetidos, trazendo as tensões e desafios para a inserção e manutenção de sujeitos e sujeitas transexuais e travestis dentro dos espaços escolares.

A partir da análise das Representações Sociais da transexualidade e travestilidade dos sujeitos analisados aqui, surgiram questionamentos que nos levaram a pensar no potencial transformado das práticas pedagógicas. Entre eles, como lidar com diferentes identidades de alunas e alunos dentro de sala de aula? Como construir práticas pedagógicas que sejam comprometidas socialmente, culturalmente e eticamente com diferentes identidades de gênero? Como incorporar as experiências vivenciadas de alunas transexuais e travestis nos conteúdos da disciplina? Tais questionamentos, colocam nos diante da possibilidade de pensar em formas de superação da expulsão de alunas transexuais e travestis dos espaços escolares, por isso traremos a seguir algumas considerações a respeito desse enfrentamento, não com o intuito de responder a todas as perguntas feitas anteriormente, e sim como de trazer possibilidades para se construir respostas.

Ao finalizar este trabalho, é necessário dizer que esta pesquisa, por ser escrita e orientada por pessoas cisgêneros possui limitações, entre outras, no que se refere à linguagem e compreensão do fenômeno estudado.

## EPÍLOGO

A escola numa perspectiva democrática possui, dentre outras coisas, a função de socializar seus educandos com base no respeito e igualdade. Assim, uma escola democrática deve ser um ambiente favorável para se elaborar e desenvolver práticas pedagógicas que combatam a discriminação e o preconceito, ao mesmo tempo que seja um espaço para a participação social e a cidadania.

Pensar sobre a democratização da educação é pensar sobre os sujeitos que ainda são excluídos dos espaços educacionais, e ainda é pensar em quais práticas e fatores que levam a essa exclusão, inclusive de pessoas não cisgêneras. Recorremos a Gramsci (2004) para lembrar que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, de aprendizado. Ou seja, para que grupos não hegemônicos tenham espaço dentro da educação é necessário que esses participem dos processos educacionais, sendo esse o caminho para a democracia. Aplicando essa consideração à temática desta pesquisa, é de suma importância, num modelo democrático de escola, que as mulheres transexuais e travestis participem dos processos educacionais – como alunas, professoras, gestoras e como comunidade escolar – a fim de garantir a realização de relações pedagógicas mais democráticas e contra-hegemônicas.

Paulo Freire (2003), ao mostrar suas preocupações na relação ensino-aprendizagem, traz conceitos interessantes para se pensar as práticas pedagógicas, apontando o diálogo como princípio que pode colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Pois, para Freire (2003), o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta são essenciais para os conteúdo e atitude da prática educativa que devem compreender as ações e práticas escolares. A esperança crítica é o que move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente de ser inacabado tem uma prática dialógica por acreditar na transformação da realidade. Dessa forma, as pessoas estabelecem relações de reciprocidade no que se refere à fala-escuta, pois quem fala deve e quer ser ouvido, compreendido, respeitado; da mesma maneira quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos

A Escola é um lugar onde surgem novas relações, diferentes formas de viver e experienciar a vida. É nesse espaço que as alunas transexuais e as travestis deveriam estabelecer diálogo com as práticas escolares por meio de seus corpos e identidades. Entretanto, se as práticas pedagógicas refletem a cisheteronormatividade dos seus documentos orientadores sobra pouco espaço para se discutir temas emergentes a partir dos sujeitos ali presentes. Em uma crítica ao aprisionamento das práticas pedagógicas pelo currículo, Freire e Shor (2008) apontam que “(...) quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (*idem*, p. 97).

Para tal problema Freire (2019) traz fundamentos orientadores para a construção de práticas pedagógicas que atendam a uma educação libertadora. Os conteúdos não podem ser fragmentos de uma realidade, desconectados de seu conjunto. Daí a importância de se propor as alunas transexuais e travestis, situações significativas de sua realidade cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que, então, possam compreender a totalidade, e os conteúdos passem a ter significado. Nesse sentido, ao argumentar que o conteúdo crítico é buscado de forma dialógica com o estudante, o professor por meio das contradições existenciais pode refletir de forma problematizadora a realidade, desafiando os estudantes a buscarem respostas, Freire aponta: “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2001, p. 86).

Nesse contexto, o conhecimento produzido será capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois o ato educativo permitirá a identificação de contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Sendo assim, reconhecer a importância da prática dialógica na construção do conteúdo da ação educativa possibilita diferentes maneiras de formular e organizar a prática pedagógica na perspectiva libertadora.

É por entender isso que partimos do pressuposto de que as demandas de alunas transexuais e travestis deve articular-se a todas as disciplinas ministradas, salientando a necessidade de considerar a faixa etária dos educandos, para a abordagem de temas sobre a sexualidade e identidade de gênero. Adequando desde o material didático, até as brincadeiras propostas, a fim de romper com a *cisheteronormatividade* presente no dia-a-dia.

Afinal, cabe também ao professor, combater os preconceitos presentes nos ambientes, mostrando respeito ao outro e as diferenças.

As práticas adotadas pela escola e por seus professores coopera com a formação social dos indivíduos e na “transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, combinada com a internalização de gestos, posturas e comportamentos, determina a distinção e a posição ocupada por cada sexo” (BEZERRA *et al.*, 2011, p.70).

O planejamento do professor, além de abordar as questões relacionadas à saúde, englobando temas que permeiam o desenvolvimento biológico e sexual, deve abordar questões relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual, a fim de responder as curiosidades comuns que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Logo, cabe ao educador:

[...] ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, uma vez que tanto o(a) professor(a) quanto aluno(a), possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares, para isso deve contar com o trabalho coletivo da equipe escolar na definição dos princípios educativos (BEZERRA *et al.*, 2011, p.71)

As práticas pedagógicas que se aproximam de uma escola democrática, devem ser práticas que rompem com os padrões *cishetero* impostos socialmente. Acreditamos que as identidades transexual e travesti, não devem ser discutidas simplesmente pela inclusão e debate acerca do tema pelos professores, e sim em como as diferentes formas de se identificar afetam esses professores para que repensem as identidades e sexualidades que são impostas por meio de suas práticas. A escola democrática seria antes de qualquer coisa, uma escola em que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem refletissem a ponto de repensar a regras e normas na qual estão submetidos dentro da sociedade e da escola.

Contudo, as alunas transexuais e travestis encontram barreiras para serem representadas politicamente e socialmente dentro da escola. As decisões e posicionamentos políticos, principalmente dos mais conservadores e de extrema direita, acabam por violentar, ainda mais, essas alunas. Isso porque os posicionamentos políticos são imbuídos de Representações Sociais que orientam práticas, direcionam olhares e, neste caso, podem perpetuar a violência.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de Pesquisas qualitativas em educação**. UFRJ, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**, 1994.

AMORIM-SILVA, Karol. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais**. 193f. 2016. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós -Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

AMORIM-SILVA, Karol. **Educação e Educadores em contexto carcerário: uma análise na perspectiva das Representações Sociais em Movimento**. In: RIBEIRO, L.P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações Sociais em Movimento: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. ANTUNES-ROCHA, M. I; (org.) 1. ed. CURITIBA: Appris, 2018.

ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. Disponível em <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>> Acesso em dez 2020.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor da terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel et al. Representações sociais em movimento: desafios para se tornar o estranho familiar. In: **VII Jornada Internacional e VI Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, 2013, Recife.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; AMORIM-SILVA, Karol Oliveira; BENFICA, Welessandra Aparecida; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; RIBEIRO, Luiz Paulo. Representações Sociais em Movimento: Desafios para elaborar o Estranho em Familiar. In: **XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the international School Psychology Association**. São Paulo, 2015. p.826-841

ARAÚJO, Paula da Silva de. **Representações Sociais da Pessoa Transexual Entre Estudantes de Psicologia**' 11/09/2018 52 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: UFRRJ, 2018.

ARRUDA, Ângela. **Teoria da Representações Sociais e Teorias de Gênero**. UFRJ. Cadernos de Pesquisa, 2002. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>> Acesso em dez 2020.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>> Acesso em dez 2020.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). **Documentos e Publicações**, 2013. Disponível em <https://www.abgl.org/historia>>. Acesso em jul 2021.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas**. Macapá: Letras Escreve, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977. 226 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod\\_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa\\_%20edi%C3%A7%C3%B5es%202070%202025.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%202070%202025.pdf). Acesso em jul 2019.

BARROS, Mateus Oliveira. **O que são Cisgeneridade e Transgeneridade?** In: Gênero, Sexualidade e Direito uma Introdução. Organização: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha. Belo Horizonte: Initia Via, 2016.

BENTO, Berenice. **Tranviad@s: gênero, sexualidade e direitos Humanos**. Conferência no Encontro Regional de Género y Derechos Humano, 2011. San José, Costa Rica

BENTO, Berenice. **Heterossexualidade e poder**. In: BENTO, Berenice. 2017. *Tranviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 329 p.

BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches**. Lanham, MD: AltaMira Press, 2005.

BEZERRA, Jolene Rocha; SILVA, Márcia Veloso; PEREIRA, Maria Zuleide; CRUZ, Terezinha de Jesus. **Currículo e as relações de gênero: o olhar de pedagogas de uma escola pública da Paraíba**. Espaço do Currículo, João Pessoa/PB, v.4, n.1, PP.66-77, mar a set 2011.

BIROLI, Flávia, **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BONETTI, Alinne de Lima. **Antropologia feminista: O que é esta antropologia adjetivada?** In: BONETTI, Alinne e FLEISCHER, Soraya. (orgs). *Entre pesquisar e militar: contribuições e limites dos trânsitos entre pesquisa e militância feministas*. Brasília: Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 2007

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.



BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Normas de pesquisa envolvendo seres humanos**. Res. CNS 196/96. BioÈtica, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2014. 129p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pne>>. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1**, de 19 de janeiro de 2018. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

CARTA CAPITAL. **A política de morte aplicada na exclusão de cotas Transgêneras**. Fabio Mariano da Silva. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opinia0/a-politica-de-morte-aplicada-na-exclusao-de-cotas-para-transgeneros>>. Acesso em jul. de 2019.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva Carvalho. **Representações Sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do campo**. 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

CONDE, M. C. F. **O movimento homossexual brasileiro, sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania**. 2004. 350 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CRUZ, Elizabete. **Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola**. Psicologia Política. 11(21), 73-90.2011.

CUNHA, Thaís. **Não há vagas...para trans**. Correio Braziliense. 2017. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/transsexuais-sao-excluidos-do-mercado-de-trabalho>>. Acesso em ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe** Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Robson Batista. **Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações Sociais nos processos de formação e educação** ' 11/12/2015 135 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: UNDEFINED.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**.45.ed. São Paulo: Paz e Terra,2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GREEN, James N. **Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Cristina Fino, Cassio Arantes Leite. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. 42p

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Interloquções teóricas do pensamento transfeminista**. In: JESUS, Jaqueline Gomes (org.) **Transfeminismo: teorias e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. Curitiba: PUCPR, 2017.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. UERJ,2001 Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/324979211\\_Representacoes\\_sociais\\_Um\\_do\\_minio\\_em\\_expansao](https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_do_minio_em_expansao)>. Acesso em dez 2020.

JODELET, Denise. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In: JODELET, D. (Or.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ Faculdade de Educação, dez. 1993.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JOVCHELOVITCH, S. (2004). **Psicologia Social, saber, comunidade e cultura**. *Psicologia & Sociedade*, 16(2),20-31 disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=4306850&pid=S1413-389X201500040001500022&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4306850&pid=S1413-389X201500040001500022&lng=pt)>. Acesso em jul 2019.

LIRA G.V; CATRIB A. M.F; NATIONSM.K; **A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método.** RBPS. 2003; 16(1/2):59–66. Disponível em: <file:///C:/Users/pres306405/Downloads/333-6377-1-PB.pdf>. Acesso em jul 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis - Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** In: \_\_\_\_\_. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em: <[file:///c:/users/isadora%20costa/downloads/lakatos%20-%20marconi%20-%20fundamentos%20de%20metodologia%20cientifica%20\(1\).pdf](file:///c:/users/isadora%20costa/downloads/lakatos%20-%20marconi%20-%20fundamentos%20de%20metodologia%20cientifica%20(1).pdf)>. Acesso em jul 2019.

MATAO, M.E; MIRANDA, D. B et al; **Representações Sociais da transexualidade: perspectiva dos acadêmicos de enfermagem e medicina.** Revista Baiana de Saúde Pública. v.34, n.1, p.101-118 jan./mar. 2010.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca. **Histórias de vida e Representações Sociais do sexo, corpo, gênero e sexualidade entre pessoas transexuais do Brasil, Canadá e Costa Rica'** 07/07/2016 351 f. Doutorado em Enfermagem Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: UF, 2016.

MOREIRA, Jasmine. **Impactos da 'ideologia de gênero' na geração de políticas educacionais para a população LGBT.** In: Reunião Nacional da ANPED, 38, 2017.São Luís. UFMA.2017.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias ativas.** Rio de Janeiro, editora vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: uma investigação em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NICOLINO, Aline Silva. PARAISO, Marluicy Alves. **Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física.** Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 93-106, jan./mar. de 2017.

NOGUEIRA, S. N. B. **Travestis no limbo: violações de direitos humanos.** In: S. N. B. Nogueira, T. A. Araújo, & E. A. Cabral., Dossiê: a geografia dos corpos das pessoas trans (pp. 37-41). Rede Trans Brasil.2017

OLIVEIRA, Ester Mascarenhas. **Laços e embaraços do cotidiano:** Representações Sociais de enfermeiras sobre as travestis. Mestrado em Enfermagem e Saúde Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária de Saúde da UFBA, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em jun 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. **Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania.** Curitiba: Juruá, 2015.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência queering. **Revista de Estudos Feministas.** Florianópolis, maio-agosto, 2012, p.539-547

PERES, Wiliam Siqueira. **Travestis, escolas e processos de subjetivação.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010

PORCINO, Carlos Alberto. **“Quem você pensa que ela é?”: Representações Sociais de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia acerca da travesti** 02/08/2016 undefined f. Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: undefined, 2016.

RIBEIRO, L. P., VILANNI, F. B., SILVA, I. P., & ALEXANDRE, P. T. S. **Nós sofremos violência todo dia!** Representações Sociais e vivências de violência para pessoas transgêneras.iQUAL. Revista de Género e Igualdad, 2, 22-40. 2019.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.) **Representações Sociais em movimento:** pesquisas em contextos educativos geradores de mudanças. Curitiba: Appris, 2018.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais Belo Horizonte.** 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00407.pdf>>. Acesso em jul 2019.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações Sociais de educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre violência.** 235 f. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós -Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG,2016.

ROSSI,  
Inaê Diana da Costa. **Definindo A Ideologia De Gênero Como Fundante De Uma Cisgeneridade Compulsória**, 2016. Disponível em: <https://transfeminismo.com/definindo-a-ideologia-de-genero-como-fundante-de-uma-cisgeneridade-compulsoria/>. Acesso em dez 2020.

SILVA, Denise Regina Quaresma; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria dos currículos o que é isso?** Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 1999. p.11 -17.

SOFAL, A. M. S; OLIVEIRA, M. M; RODRIGUES, P. H. M; SILVA, T. A. C. S; RIBEIRO, L. P. Trajetórias de vida de travestis e transexuais de Belo Horizonte: Ser “T” e “Estar Prostituta”. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018

TELAU, Roberto. **Representações Sociais de educadores sobre os processos de ensino e aprendizagem:** dilemas entre a tradição pedagógica dos Ceffa e a demanda atual do Movimento pela Educação do Campo. *In:* RIBEIRO, L.P; ANTUNES-ROCHA, M. I; (org.) Representações Sociais em Movimento: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança. 1. ed. CURITIBA: Appris, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VITALI, M. M; CASTRO, A; et al. **“Homem é homem e mulher é mulher, o resto, sem-vergonhice”:** representações sociais da transexualidade sobre comentários da internet. *Saúde Soc. São Paulo*, v.28, n.4, p.243-254, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA

**Título do Projeto:** Representações Sociais sobre identidade transexual e travesti para professores dos anos finais do ensino fundamental – fae/ufmg

Prezado Senhor (a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

#### 1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará como as identidades travestis e transexuais são pensadas, sentidas e invocam ações de professores. O objetivo do projeto é analisar as Representações Sociais de professores cishetero que lecionam no Ensino Fundamental II sobre as identidades travestis e mulheres transexuais.

#### 2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em responder ( ) um **questionário** e/ou participar de ( ) uma **entrevista narrativa** (de conversa sobre o tema) que será gravado e abordará temas relativos à temática da pesquisa.

#### 3) Riscos e desconfortos

Tentando evitar ou diminuir qualquer incômodo gerado pela pesquisa, seu nome ou qualquer outro indício de identificação não serão divulgados, e mesmo que você se sinta prejudicado poderá a qualquer momento pedir que sua participação seja retirada do trabalho.

#### 4) Benefícios

Com esta pesquisa, além da construção objetual da dissertação de mestrado em Educação, espera-se contribuir esse trabalho pode contribuir para que professores proporcionem espaços onde os transexuais e travestis possam se articular e serem ouvidos, possibilitando a melhoria da qualidade de vida e a equidade de direitos entre os sujeitos e sociedades.

#### 5) Custos/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo. Os questionários e as entrevistas serão aplicados no período de 04 de fevereiro a 31 de março de 2021.

#### 6) Caráter Confidencial dos Registros

A entrevista será gravada por intermédio de gravador de áudio e sua identidade será mantida em sigilo. Os originais das gravações e transcrições serão guardados por cinco anos e qualquer parte da pesquisa que entre em desacordo com a sua pessoa poderão ser retirados do relatório final segundo a sua solicitação.

Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

#### 7) Participação

Sua participação neste estudo é voluntária e muito importante. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento nas seguintes situações: (a) você não use ou siga adequadamente as orientações/tratamento em estudo; (b) você sofra efeitos indesejáveis não esperados; (c) o estudo termine. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar os pesquisadores que estejam acompanhando-o.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o número \_\_\_\_\_, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3409-4592 ou e-mail [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: (31)985268547.

Nomes dos pesquisadores: Mariana Esteves da Costa e Luiz Paulo Ribeiro. Endereço: Rua Rodrigues do Prado, 125, Ermelinda, Belo Horizonte/MG. E-mail: [esteves.mariana@live.com](mailto:esteves.mariana@live.com)

#### **8) Declaração de Consentimento**

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

**Nome do participante (em letras  
em caixa alta) Assinatura do  
participante**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2021.

(Local e data)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

**Mariana Esteves da Costa**

**Luiz Paulo Ribeiro**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Iniciação da entrevista:** Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

**Proposta de Narração central:**

Vamos conversar sobre o seu contato com alunas transexuais e ou travestis e as implicações disso em suas práticas escolares e pedagógicas. O foco dessa entrevista está em como a travestilidade e transexualidade afetam as formas de pensar, sentir e agir dos professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental.

**Fase de perguntas:**

Por qual nome você prefere ser chamado(a) na análise de dados e escrita da dissertação?

*1ª Parte – Sobre a formação, trajetória e práticas pedagógicas*

- a. Me fale um pouco sobre sua formação e trajetória da Educação
- b. Me fale sobre suas práticas pedagógicas.
- c. Me fale o que considera primordial em suas práticas
- d. Me fale sobre o modelo de Educação que você acredita

*2ª Parte – Sobre o contato com alunas transexuais e ou travestis*

- e. Você já teve alunas transexuais e ou travestis. Me fale sobre isso
- f. Fale sobre como era sua relação com essas alunas.
- g. E suas práticas com elas.
- h. Como essas alunas eram em sala de aula? E na escola?
- i. Fale sobre a relação dos outros alunos, funcionários e professores com essa(s) aluna(s).



## APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Representações sociais sobre a identidade transexual e travesti para professores dos anos finais do ensino fundamental

**Pesquisador:** Luiz Paulo Ribeiro

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 42551621.8.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.633.320

#### Apresentação do Projeto:

Recebi para parecer o projeto "Representações sociais sobre a identidade transexual e travesti para professores dos anos finais do ensino fundamental", de autoria da mestranda MARIANA ESTEVES DA COSTA, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Linha: Psicologia, Psicanálise e Educação, que está sendo desenvolvido sob orientação do professor Luiz Paulo Ribeiro.

Se trata de uma pesquisa exploratória, qualitativa, que pretenda, por meio de aplicação de questionário a professores dos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica, mapear a relação que os professores têm com a transexualidade e a travestilidade. Aqueles que tiverem alunas transexuais e ou travestis serão selecionados para uma segunda etapa com entrevistas narrativa.

É sabido que "as/os sujeitos(as) transexuais e travestis sofrem diferentes formas de violência, dentre as quais encontram-se a exclusão escolar, a dificuldade de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Isso resulta na baixa escolaridade e na falta de qualificação profissional e o agravamento da estigmatização em razão da sua identidade de gênero". Essa pesquisa representa uma oportunidade para compreender "o que se pensam, o que sentem e como se comportam quando possuem alunas travestis e transexuais e quais as repercussões disso para que os sujeitos Trans se mantenham na Educação Básica. A pesquisa se encontra muito bem justificada na literatura e recebeu parecer departamental

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º And 51 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4092 **E-mail:** cosp@proq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.633.330

favorável assinado pelo Prof. Filipe Santos Fernandes (DMTE/FaE/UFMG). Em seu parecer, o professor também sugeriu algumas adequações metodológicas e bibliográficas, mas que não inviabilizam a análise do seu mérito pelo presente Comitê de Ética.

O trabalho utiliza literatura sobre gênero e Teoria das Representações Sociais (TRS), e partindo da norma social de que a escola é palco de uma ideia binária (homem/mulher) de identidade de gênero, ele investiga a existência luta acontece dentro de sala de aula e dentro do ambiente escolar, como há resignificação do espaço quando existe alguém travestis e transexuais dentro da escola e da sala de aula e como essas pessoas, "por meio dos seus corpos, suas existências, suas atitudes, seus comportamentos performam suas identidades e dessa forma também estão lutando para ocupar aqueles espaços que é seu por direito".

A pesquisa será realizada na cidade de Belo Horizonte, com professores da rede pública (Municipal/Estadual) da educação Básica. Devido a Pandemia do novo Coronavírus, os questionários e entrevistas serão feitos via plataforma digital (Google Form /Google Meet).

Na primeira etapa, de 100 a 150 pessoas receberão o questionário via e-mail. Na segunda, serão convidados a participar apenas aqueles que, na primeira etapa, revelarem ter tido experiência com a transexualidade em sala de aula.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Analisar as representações sociais de professores cishetero que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental sobre as identidades travestis e mulheres transexuais

##### **Objetivo Secundário:**

- Descrever as representações sociais de professores cisgêneros e heterossexuais sobre as identidades travestis e transexuais e as influências nas práticas pedagógicas destes professores.
- Identificar como o fazer pedagógico dos professores são ou não repensados a partir da influência das minorias transexuais e travestis presentes na escola.
- Analisar como o contato com a travestilidade e a transexualidade afetam a cisnormatividade presente na prática dos professores a partir das representações sociais e identitárias das alunas que afirmam suas