

**MARCO ANTONIO TORRES**

**A emergência de professoras travestis e transexuais na escola:  
heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientador: Professor Dr. Marco Aurélio Máximo Prado

Belo Horizonte  
2012

Torres, Marco Antonio  
T693 A emergência de professoras travestis e transexuais na escola:  
heteronormatividade e direitos nas figurações sociais  
contemporâneas / Marco Antonio Torres.---- Belo Horizonte:  
[s.n.], 2012.  
363 p.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado  
Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais.  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia.

1.LGBT – Direitos Humanos. 4. Transexualidade –  
Educação 3.Homofobia. I. Prado, Marco Aurélio Máximo. II.  
Título.

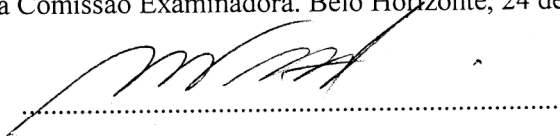
CDU: 342.721

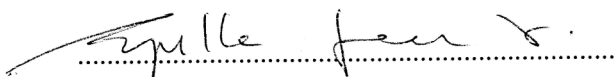


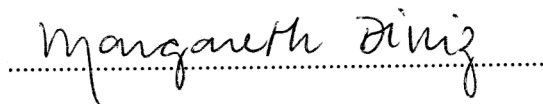
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

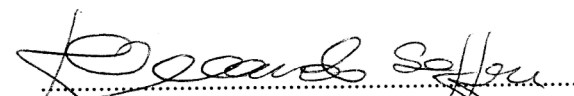
**ATA DA DEFESA DE TESE Nº 004: “A EMERGÊNCIA DE PROFESSORAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NA ESCOLA: HETERONORMATIVIDADE E DIREITOS NAS FIGURAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS.”**

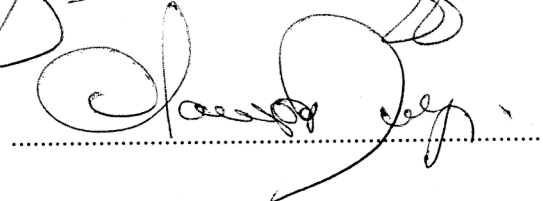
Aos vinte e quatro de setembro de dois mil e doze, perante a Comissão Examinadora constituída pelos professores: Dr. Marco Aurélio Máximo Prado (orientador), Dra. Cynthia Greive Veiga, Dra. Margareth Diniz, Dr. Fernando Seffner e Dra. Cláudia Andréa Mayorga Borges, o aluno **Marco Antonio Torres**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG, submeteu-se à defesa de sua tese intitulada “**A EMERGÊNCIA DE PROFESSORAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NA ESCOLA: HETERONORMATIVIDADE E DIREITOS NAS FIGURAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS.**” e, de acordo com os dispositivos regimentais, obteve aprovação de todos os membros da Comissão Examinadora. Do que para constar, lavrou-se a presente ata, que será assinada pela Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 24 de setembro de 2012. xxx

  
 .....

  
 .....

  
 .....

  
 .....

  
 .....

## AGRADECIMENTOS

No final dos quatro anos que estive no doutorado, pensei em minhas ausências na vida de tantas pessoas que amo, e também me lembrei de outras que aprendi a amar e respeitar profundamente durante a pesquisa; sinto gratidão por todas elas. Esta tese, além do exercício acadêmico que é, constitui-se como uma partilha: de dúvidas e esperanças sobre os modos de construirmos nossas vidas e acerca das arbitrariedades das normas de gênero que não queremos mais aceitar.

Agradeço a minha mãe Raquel Torres, minha irmã Maria Lucinda e meus irmãos, João Vicente (*in memoriam*) - que partiu em meados do doutorado -, José Geraldo e Marcelo, pelos incentivos e compreensão de minhas ausências em tantos momentos.

Agradeço meu orientador Prof. Marco Aurélio Máximo Prado, pela motivação, correção e diálogos que possibilitaram, desde o mestrado, meu amadurecimento como pesquisador. Foram muitas leituras que ele fez dos projetos até o texto final; em todas pude reconhecer um professor responsável e competente, capaz de elaborar questões que me permitiram aprofundar as análises. Também foi dele o convite que recebi para participar da coordenação da primeira versão do curso Educação Sem Homofobia/UFMG, experiência fundamental na construção de minha pesquisa. Também sei que tive nele um grande amigo em momentos de dúvidas e incertezas desse período. Nesse contexto a equipe do Nuh - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania GLBT da UFMG, ligada ao curso acima citado, foram bons colegas de debate e trabalho, especialmente Lili Anderson, Daniel Arruda e Leonardo Tolentino.

No período de 2010-2011 participei do Grupo de Trabalho de acompanhamento das ações do Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH) e do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT) no âmbito do Ministério da Educação, especificamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Neste contexto pude analisar determinadas questões das políticas públicas da educação por um ângulo diferente da universidade ou da militância, isso enriqueceu minha experiência como pesquisador. Agradeço a todos/as da SECADI na pessoa de Daiane de Oliveira Lopes Andrade, que diligentemente secretariou aquele grupo de trabalho naquele período.

De modo especial agradeço a minha revisora Madalena Loredó, a meus irmãos capuchinhos, os/as amigos/as que participaram desses anos de doutorado; de modo especial sou grato a frei

Toninho (Frei Antonio Geraldo de Oliveira) e frei Ismail Lisboa que sempre foram solícitos aos meus pedidos e bons ouvintes de minhas questões. Entre os amigos, de modo especial cito Adriana, Elaine (minha Milady), Cristina e Denise que, desde a graduação, me incentivam e com elas compartilho minha vida. Agradeço Welington Luiz de Carvalho, companheiro que esteve mais próximo a meu coração, que desde o mestrado acompanhou os des/acertos de quem busca participar de forma crítica deste mundo tão diverso e se tornou parte de minha história.

Também agradeço aos professores/as e servidores/as do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto; lá, como professor assistente pude contar com a solidariedade e compreensão nos momentos em que necessitei de dedicação maior às pesquisas. De modo especial agradeço a professora Margareth Diniz, com quem pude debater acerca da pesquisa e da vida; hoje desfruto de sua amizade e admiro sua força no cotidiano.

Por fim, gostaria de dedicar esta tese às professoras que me concederam as entrevistas: Adriana Sales, Adriana Lohana, Andreia Lais Cantelli, Amaryllis (pseudônimo), Fayla Pereira, Milena Branco e Marina Reidel. De modo especial agradeço Adriana Sales, com quem pude dialogar em muitas reuniões de que participamos juntos em Brasília; ela, sempre atenta, possibilitou-me compreender questões fundamentais da articulação do movimento social de travestis e transexuais. Sou eternamente grato à professora Marina Reidel, que foi quem inicialmente apresentou-me as professoras travestis e transexuais; ela prontamente aceitou participar de minha pesquisa e ao longo dos anos trabalhamos juntos e nos tornamos bons amigos; nela encontrei uma cooperação sem a qual esta pesquisa ficaria empobrecida. A elas o meu agradecimento!

## RESUMO

Torres, M. A. (2012). *A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A presente tese defende que a emergência de professoras transexuais e travestis está relacionada ao aumento crescente do gradiente de informalidade, algo que pode ser localizado desde os inícios do século XX. Durante este período, surgiram demandas de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexual, Travestis e Transexuais), por direitos e reconhecimento, que têm experimentado um aumento substancial nas últimas décadas. Este aumento está relacionado a mudanças no regime de emoção em que grupos passaram a disputar acerca da legitimidade daquelas demandas. As relações de grupos e sujeitos envolvidos nessas disputas podem ser compreendidas ao que Norbert Elias definiu como uma figuração do tipo estabelecidos-*outsiders*. A emergência de professoras trans, como parte do grupo de *outsiders*, suscitou a questão central da pesquisa, isto é, como essas professoras ingressaram e permaneceram na profissão docente. Possíveis respostas a essa questão estão relacionadas com o aumento das demandas de LGBT e processos sociais em que *outsiders* podem ser normalizados ou reconhecidos, ou ambas as alternativas. O surgimento de professoras transexuais e travestis está relacionado, entre outras coisas, à direção do processo social em que as alterações do regime de emoção foram identificadas. Na presente pesquisa o conceito de processo social permitiu a análise dos direitos LGBT, como demandas de direito e de reconhecimento, e a persistência da heteronormatividade na escola. A pesquisa foi realizada pela análise de discursos de dois corpora empíricos, um deles consiste de dois documentos que foram elaborados por grupos nas políticas de direitos humanos e o outro é formado pelas entrevistas com sete professoras trans. Essas análises constituem a base para a compreensão da entrada e manutenção das trans na profissão docente. Neste contexto, a relação das professoras trans com o movimento social LGBT e o desenvolvimento de identidades políticas e coletivas é um indicativo da direção do processo social. Devido à heteronormatividade, os *outsiders* podem ser submetidos aos monopólios do afeto e dos direitos nas interdependências emocionais, especialmente pela normalização dos seus corpos historicamente marcados pelo estigma da doença e da prostituição. Pode-se considerar que as professoras trans incorporaram contradições entre a busca para se adequar às normas de gênero e a luta contra a naturalização do gênero que foi naturalizada por aquelas normas. A negociação necessária entre essas professoras e a escola e delas com os movimentos sociais LGBT são fatores necessários à

permanência das trans na profissão docente. As redes de solidariedade e a articulação de uma identidade coletiva ou política dessas professoras pode se constituir como um divisor de águas nas relações entre educação e pessoas trans.

Palavras-chave: Heteronormatividade, Normas de Gênero, Figuração Social, Processo Social, Direitos, Professoras, Transexuais, Travestis, Psicologia Social, Educação.

## ABSTRACT

Torres, M. A. (2012). *The emergence of transgender teachers in school: heteronormativity and rights in contemporaneous social figurations*. Doctoral Thesis, Department of Psychology, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

This thesis states that the emergence of transgender teachers is related to the increasing informality gradient, a process that has started since the beginning of the twentieth century. During this period of time, demands for LGBT (Lesbian, Gays, Bisexuals and Transgender) rights and recognition has emerged and experienced substantial increase in recent decades. This led to changes in emotion regimes of groups and subjects who dispute the legitimacy of those demands. The relations of groups and subjects who are involved in those disputes may be considered as similar to what Norbert Elias defined as figurations of the type established versus outsiders. Transgender teachers as part of the group of outsiders gave rise to the question about how they entered and have remained in the teaching profession. The response may be related to the rise of LGBT demands for rights in those social processes in which outsiders are normalized or recognized, or both. The emergence of transgender teachers is related, among other things, to the direction of the social process in which changes of the emotion regime were identified. The concept of social process is important to understand the rise of LGBT demands for rights and recognition, and the persistence of the heteronormativity in school. These studies were conducted by the analyses of discourses contained in two empirical corpora. The first corpus contains two documents that were elaborated by groups who are somehow involved with human rights policies. The second corpus consists of interviews with seven transgender teachers. The analyses referred to above constitute the very foundation for the understanding of how the transgender entered the teaching profession and has stayed there. In this context, the relationship of transgender teachers with the LGBT social movement and the development of political and collective identities suggest the direction of the social process. Due to heteronormativity, outsiders may suffer the effects of monopolies of affection and rights in the emotional interdependencies, especially by the normalization of their bodies that were historically marked by the stigma of disease and prostitution. It is possible to identify in the interviews with transgender teachers contradictions between their struggle to fit the gender norms and their fight against the naturalization of the gender by those norms. The required negotiations between transgender teachers and school and between them and the LGBT social movements are important for their permanence in the teaching profession. The solidarity networks and the development of a collective or political identity may be a watershed in the relationship between education and transgender people.



Keywords: Heteronormativity, Gender Norms, Social Figuration, Social Process, Rights, Teachers, Transgender, Transsexual, Social Psychology, Education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1_DADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS TRANS .....	36
QUADRO 2 RELAÇÃO DE ASSASSINATOS DE LGBT ENTRE OS ANOS 2005 E 2011 NO BRASIL .....	70
QUADRO 3_ALGUNS DIREITOS LGBT NO GOVERNO BRASILEIRO .....	185
QUADRO 4 SINOPSE DOS <i>PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA</i> .....	200
QUADRO 5 OS 29 <i>PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA</i> .....	201
QUADRO 6 IDENTIDADE DE GÊNERO NOS <i>PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA</i> .....	205
QUADRO 7 EDUCAÇÃO NOS <i>PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA</i> .....	208
QUADRO 8 SINOPSE DO <i>PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DOS DIREITOS HUMANOS DE LGBT</i> .....	214
QUADRO 9 AÇÕES ESPECÍFICAS DO MEC NO PNLGBT .....	223

## LISTA DE SIGLAS

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

ADTO - Análise do Discurso Textualmente Orientada

ALEM - Associação de Lésbicas de Minas Gerais

ANTRA - Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros

CELLOS MG - Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais

CLAM - Centro Latino Americano em Direitos Humanos e Sexualidade

CONGENID - Congresso Internacional sobre Identidade de Gênero e Direitos Humanos

*DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais)

ENTLAIDS - Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Trabalham com AIDS

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

GALE - Aliança Global para Educação LGBT

GDE - Gênero e Diversidade na Educação

GLS - Gays, Lésbicas e Simpatizantes

GUDDS - Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual

*ILGA - Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo*

*ILGA-LAC - Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersex da América Latina e Caribe*

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexual, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

NEPEM - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher

ONU - Organização das Nações Unidas

PNLGBT - Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT

PY - Princípios de Yogyakarta

REDE TRANS EDUC - Rede de Professoras Travestis e Transexuais

SDH - Secretaria de Direitos Humanos

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TIG - Transtorno de identidade de gênero

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto IGLHRC - International Gay and Lesbian  
Human Rights Commission FUNDARTE - Fundação Municipal de Artes de Montenegro

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PROFESSORAS OUTSIDERS E A HETERONORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ....	27
2.1 A emergência de trans na função de professoras em escolas públicas brasileiras .....	34
2.2 Sodomitas e homossexuais: a criação dos outsiders no Ocidente .....	43
2.3 Travestis, transexuais e transgêneros: categorias em in/definição .....	52
2.4 Travestis, transexuais e outros outsiders na escola: formulação do tema/problema da pesquisa .....	65
3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	93
3.1 A sociologia figuracional de Norbert Elias .....	95
3.2 As normas de gênero em Judith Butler e a compreensão intercultural das políticas de direitos humanos em Boaventura Souza Santos .....	122
4 ANÁLISES DAS FONTES.....	142
4.1 A construção dos direitos LGBT nas disputas de grupos anti-homossexuais e pró-sexualidades.....	192
4.2 As professoras trans e a escola .....	286
4.3 Considerações das interdependências sociais dos sujeitos .....	310
5 CONCLUSÃO.....	338
REFERÊNCIAS .....	351
ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO ENTRE PESQUISADOR E ENTREVISTADA .....	362
ANEXO II - QUESTÕES OBSERVADAS NAS ENTREVISTAS .....	363

## 1 INTRODUÇÃO

*Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.* (B. S. Santos, 2010, p. 313)

Em nossa tese pesquisamos a emergência de professoras transexuais<sup>1</sup> e/ou travestis<sup>2</sup> e a ascensão das demandas pelos direitos LGBT na contemporaneidade. Localizamos essas professoras durante nossas pesquisas e atividades junto ao Nuh - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nosso primeiro contato com essas professoras ocorreu em seminários e encontros do Ministério da Educação no ano de 2009, em Brasília, que discutiam o enfrentamento da homofobia e questões de gênero na educação. Nosso interesse se despertou ao ouvir os relatos que elas faziam da escola, os modos como lutavam contra a discriminação e principalmente porque consideramos que a emergência delas na função de professora poderia indicar algumas direções das mudanças em curso na escola e em setores sociais mais amplos. A princípio se voltou nossa atenção para o fato de elas trabalharem em um contexto marcado pela ausência de travestis e transexuais (Peres, 2009). Essa ausência está relacionada à heteronormatividade dos discursos que marcam e classificam as sexualidades a partir de um sistema de crenças político-religiosas no Ocidente que naturalizou a heterossexualidade com o privilégio do masculino. Devemos atentar que quando utilizamos o termo sexualidades, indicamos um conjunto de referências que marcam os sujeitos a partir do gênero, seja pela confirmação ou tensionamento das normas que des/regulam o gênero pelas formas de vida dos sujeitos. De acordo com Miskolci (2009), o conceito de heteronormatividade foi elaborado por Michael Warner, em 1991, para nomear estudos que discutiam questões da sexualidade a partir de Michel Foucault e se relaciona à ideia de família, reprodução e heterossexualidade. Warner e outros/as autores/as, como Judith Butler,

---

<sup>1</sup> Referimos especificamente a transexuais femininas e/ou mulheres transexuais, entendendo estas como sujeitos definidos como homens no nascimento. Apesar de localizarmos no contexto educacional dois professores transexuais masculinos, sujeitos definidos como mulheres no nascimento, não tivemos oportunidade de entrevistá-los. Esse modo de nomeação está em consonância com diversas pesquisas (Bento, 2006) que se afastam de posições nas ciências médicas, entre outras, que classificam sujeitos definidos no nascimento como homens, de transexuais masculinos; e dentro da mesma lógica, para sujeitos definidos como mulheres no nascimento.

<sup>2</sup> Permanecemos com o termo trans para referir a transexuais e/ou travestis até o momento, porém no decorrer do texto analisaremos o uso do termo 'trans', pois se para algumas de nossas entrevistadas as categorias transexuais e travestis parecem ser fundamentais, para outras essa diferenciação é discutível. Contudo, pensamos que nas políticas públicas educacionais, entre outras, essa categorização pode ou não fazer sentido, especialmente a partir de posicionamentos da perspectiva *queer*, que se originou nos debates da Educação com Louro (2001a, 2004, 2009) e está relacionada à crítica às teorias identitárias. O uso dos termos travestis, transexuais e congêneres será mantido quando em trechos que reportem a pesquisas que os utilizaram.

iniciaram análises sociais que dialogam com os escritos de Michel Foucault (1988), ao estudar a sexualidade como um dispositivo de poder das sociedades ocidentais modernas em que o sexo é utilizado como forma de regulação social. Esta fornece aos corpos inteligibilidade cultural e incide fortemente no contexto escolar, desde os livros didáticos até as dinâmicas relacionais na sala de aula.

Consideramos que as demandas de sujeitos e grupos a partir do regime sexo-gênero nos informam que não existe uma sexualidade a ser descrita ou descoberta, mas sim uma constelação de formas de vida subalternizadas em busca de legitimação. Travestis, transexuais, lésbicas, *cross-dresser*, *drags*, entre outras expressões das sexualidades e do gênero denunciam essa subalternização e reivindicam para si o *status* de “humanos”; vão de encontro a um conjunto de crenças produzidas nas teias de interdependências humanas derivadas da heteronormatividade. Esse sistema de crenças pode ser encontrado nos discursos das ciências humanas, religiões, da medicina e da educação pelas categorias pecado, saúde/doença, desvio/correção, normalidade/anormalidade e outras semelhantes. Pelas normas de gênero (Butler, 1999), as sexualidades são reguladas e definidas como aceitáveis ou não via um conjunto de discursos, como esses citados, que possibilitam aos sujeitos, em determinados contextos, como a família e a escola, tentarem a regulação/normalização da tríade corpo-gênero-desejo. Essas normas definem e regulam os corpos a partir de uma compreensão da diferença sexual entre homens e mulheres, do privilégio dos homens e da heterossexualidade compulsória pela matriz heterossexual que pode ser definida como “[...] aquele ponto de partida da inteligibilidade cultural pelo qual corpos, gêneros e desejos são naturalizados<sup>3</sup>” (Butler, 1999, p. 194. Tradução nossa). Ao longo da tese consideramos que heteronormatividade e/ou normas de gênero foram capazes de produzir relações de gênero que permanecem hierarquizando os corpos nos processos sociais (Elias, 1970, 2006) de longa duração. Nestes processos alguns seres humanos podem ser constituídos como *outsiders*, isto é, sujeitos classificados e percebidos como humanamente inferiores em determinadas teias de interdependências sociais. Utilizamos a noção de *outsider* e de estabelecidos a partir de Norbert Elias no *Ensaio teórico sobre as relações entre estabelecidos e outsiders*, na introdução do livro (Elias & Scotson, 2000):

Assim como, costumeiramente, os grupos estabelecidos veem seu poder superior como sinal de valor humano mais elevado, os grupos *outsiders*, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade *de poder* como um sinal de inferioridade *humana*. (p. 28)

---

<sup>3</sup> [...] *grid of cultural intelligibility through which bodies, genders, and desires are naturalized.*

Elias, ao reelaborar as pesquisas de John Scotson, que investigava a delinquência juvenil em uma pequena cidade inglesa em meados do século XX, passou a focar outra questão, a relação assimétrica que se estabelecia entre sujeitos que viviam em um contexto de igualdade. A emergência de professoras travestis e/ou transexuais se dá em contextos em que suas formas de vida podem ser questionadas a todo o momento por sujeito que reiteram discursos heteronormativos.

Nos discursos da educação, esse sistema de crenças se coloca via convenções morais nuançadas por interdependências emocionais que definem comportamentos e sentimentos (Elias, 1997; Burkit, 2009; Wouters, 2009) que se estabelecem nas dinâmicas sociais. Nestas, sujeitos podem ser marcados por estigmas e se tornarem motivo de repulsa, nojo, ódio, enfim, a eles são atribuídas as piores características dos contextos em que existem. Por isso aqueles considerado como *outsiders* se tornam passíveis do rechaço dos demais, chegando à privação de direitos e mesmo dos afetos nas dinâmicas relacionais entre sujeitos. Contudo, na contemporaneidade, com o menor distanciamento entre estabelecidos e *outsiders* (Elias, 2006; Elias & Scotson, 2000), estes podem se constituir em potências para modificações das figurações sociais. Esse menor distanciamento não pode ser compreendido apenas como uma proximidade física, mas observado quando os *outsiders* reivindicam o reconhecimento de si como sujeitos que partilham da mesma humanidade desfrutada pelos estabelecidos. As professoras travestis e transexuais no ambiente escolar indicam uma direção do processo social em que essa proximidade pode ser observada e está relacionada aos processos de psicogênese e sociogênese propostos na teoria de Norbert Elias (Elias, 1970, 2006; Brandão, 2007).

Cabe aqui ressaltar que discursos produzidos nos contextos da educação e das ciências médicas se mesclam e possibilitam novos modos de subalternização das sexualidades. Na escola os discursos se localizam na omissão de referências à diversidade sexual nos materiais didáticos (Lionço & Diniz, 2009) e nos currículos (Louro, 2001). Também nas dinâmicas relacionais entre sujeitos no contexto escolar, a homofobia, como dispositivo da heteronormatividade, é reconhecida como um grande problema (Louro 2009; Junqueira, 2007; Furlani, 2009; Torres, 2010; Prado & Junqueira, 2011; Ramires, 2011), pois qualquer manifestação da diversidade sexual por um membro da comunidade escolar é passível de proibição/inibição/punição. O dimorfismo sexual, a heterossexualidade compulsória, o privilégio do masculino nos exemplos em sala de aula, nos materiais didáticos, paralelamente ao silêncio sobre a diversidade sexual, explicitam a regulação das normas de gênero que coloca a matriz heterossexual em funcionamento. Além da homofobia, já encontramos



autalmente a especificação do termo transfobia (Brasil, 2009a; Peres, 2009; Furlani, 2009; Carvalho, 2011a; No dia..., 2011; Jesus, 2012), entre outros dispositivos da heteronormatividade, para indicar o ódio contra determinados grupos e não apenas um medo psicológico destes (Nardi & Pocahy, 2007; Rios, 2009). Na escola, a constituição de *outsiders* pelos dispositivos da heteronormatividade produz um monopólio dos direitos e dos afetos em que travestis e transexuais, entre outros sujeitos marcados pelo conflito com as normas hegemônicas de gênero, experimentam o rechaço e a desconfiança nas dinâmicas relacionais desse contexto. No discurso das professoras travestis e/ou transexuais que entrevistamos, isso aparecia de diversos modos, todavia elas têm conseguido em certa medida acessar direitos e estabelecer relações de afeto que indicam fissuras nesses monopólios. O uso do nome social e seu reconhecimento na comunidade escolar é um dos exemplos, ainda bastante parcimonioso, em que reconhecemos uma dessas fissuras. Algumas vezes o uso do nome social não está acompanhado pelo reconhecimento, isso acontece naqueles casos em que as professoras transexuais não podem informar sua identidade de gênero ao alunado. Outro exemplo desses monopólios aparece quando elas são evitadas socialmente pelos pares, ou ainda ao deixar de trabalhar com crianças por receio dela e/ou de seus gestores/as, quando encontram dificuldade para tomarem posse em cargos públicos, enfim, uma série de negações que encontram na escola. Nesse monopólio de direitos e do afeto, há uma divisão muito delgada, pois ao utilizarem de um instrumento legal para acessar o direito para utilizarem o nome social está pressuposto um processo muitas vezes de humilhação e rechaço na comunidade escolar. Por isso a presença de professoras travestis e/ou transexuais surge como um analisador das direções que essas dinâmicas podem tomar na atualidade. Assim a adjetivação de *outsider* não pode ser entendida como uma essência, mas uma posição do sujeito em determinados contextos.

Existe na contemporaneidade a ampliação de pesquisas e debates que têm fornecido certa visibilidade social à questão de travestis e/ou transexuais problematizando a transfobia e/ou as subalternizações dessas sexualidades. Ao longo da tese iremos identificar algumas dessas pesquisas e defini-las como parte da elaboração de grupos pró-sexualidades; também iremos analisá-las a partir das demandas por direitos LGBT e um relativo declínio/questionamento das posições que patologizaram as sexualidades em confronto com as normas de gênero. Contudo, devemos considerar a complexidade dos processos de des/patologização das travestilidades e transexualidades e suas consequências. Segundo Carvalho (2011b), a medicalização da transexualidade, juntamente com a militância, serviu como estratégia para a transformação de travestis e transexuais de ‘não pessoas’ em ‘pessoas’

(p. 56); ainda segundo o autor, os saberes/poderes médicos funcionaram como um dos dispositivos disponibilizados às travestis e/ou transexuais para sua inserção social via subalternização. Podemos pensar que essa transformação em ‘pessoas’ foi especificada de modo problemático, pois nas relações entre sujeitos o corpo transexual e/ou travesti continua sistematicamente atacado. Para Butler (2006), quando as demandas por legitimação partem dos sujeitos desclassificados do *status* humano pelas normas de gênero, temos uma dimensão política nos processos de transformação social. Assim, as categorias possuem sentidos relacionados aos contextos e modos que são utilizadas e na medida em que apropriadas pelos sujeitos desclassificados pelas normas, sejam estas quais forem: de sexo-gênero, etnorraciais, socioeconômicas, relacionados às necessidades especiais e deficiências, entre outras.

Dos discursos e das dinâmicas relacionais de sujeitos ao redor das sexualidades resulta uma hierarquização que define os heterossexuais como portadores de características humanas superiores em relação aos demais. Ao longo do texto definimos essa hierarquização derivada da articulação de grupos anti-homossexuais que vão de encontro aos argumentos de grupos pró-sexualidades; com isso analisamos que existe um aumento da tensão entre esses grupos devido à perda de posições daqueles que poderíamos considerar como os estabelecidos. Para Norbert Elias essa pode ser considerada uma característica do século XX.

O século XX é uma época na qual mudanças não planejadas nessa direção tornaram-se frequentes. Também aqui há paradoxo: há hoje um movimento no sentido da diminuição da desigualdade entre *outsiders* e estabelecidos, sejam eles trabalhadores e empresários, colonizadores e potências coloniais, mulheres e homens. Do ponto de vista humano, isso é um progresso. Mas, ao mesmo tempo, esse movimento contribui para o incremento de tensões sociais e pessoais e de conflitos, que aumentam o sofrimento dos seres humanos e levantam dúvidas sobre o valor de seus esforços por progresso (Elias, 2006, p. 202)

Consideramos que grupos “anti-homossexuais” e “pró-sexualidades” e seus membros têm constituído figurações sociais, isto é, relações de interdependências sociais (Elias, 1970, 2006) em diferentes contextos. Nestes a heteronormatividade funciona como um modo de classificação das travestis e dos/as transexuais como *outsiders*, principalmente pela utilização de estigmas como a prostituição e a patologização. Pela heteronormatividade se instala a partir da exclusão<sup>4</sup> condições de inteligibilidade da vida social, atingindo sujeitos em todos os setores sociais, com consequências danosas na educação.

Os resultados da hierarquia derivada da heteronormatividade, em que se constituem os *outsiders* a partir das sexualidades, têm sido a sustentação de argumentos que justificam diversas formas de violência. Essas vão desde as mais sutis até a institucionalização da pena de morte contra sujeitos que apresentem indícios das sexualidades em discordância com as

---

<sup>4</sup> Aqui o conceito de exclusão é tomado a partir de Boaventura Souza Santos e será explicitado mais à frente.

normas de gênero. A Alta Comissária da Organização das Nações Unidas (ONU) para os Direitos Humanos, Navi Pillay, alertou em maio de 2011 que houve aumento dos crimes contra LGBT<sup>5</sup>. Ela solicitou aos governos medidas para a erradicação da discriminação e do preconceito baseado na orientação sexual ou na identidade de gênero. Ainda divulgou que em setenta países os homossexuais são condenados devido a sua orientação sexual, com pena variando entre períodos curtos de reclusão a pena de morte (No dia..., 2011). Desse modo LGBT, entre outros sujeitos que desafiam a heteronormatividade, em determinadas interdependências sociais, em nossa tese consideramos como *outsiders*. Devemos atentar que as noções elisianas não tomam a noção de discurso e diferem da noção de sujeito presente nos escritos de Judith Butler (1999; 2006; 2010), diferenças que serão aprofundadas no terceiro capítulo. Ainda assim entendemos que se pode compreender a noção de *outsiders* como sujeitos em confronto com as normas de gênero e definidos a partir delas.

A atribuição de superioridade humana por parte do grupo estabelecido era sustentada por atributos depreciativos imputados ao grupo *outsider*: desordeiros, incapazes de respeitar leis e normas, perigosos, sujos etc. (Elias & Scotson, 2000). Norbert Elias estabeleceu argumentos teóricos em suas análises da pequena Winston Parva, nome fictício de uma localidade inglesa, que nos permitem pensar como a análise das movimentações de grupos de *outsiders* podem produzir significados nas dinâmicas inter-relacionais e indicar a direção das mudanças sociais. Porém não deriva dessa afirmação que os *outsiders* sejam necessariamente um grupo pró-sexualidades, pois aqui não devemos pensar grupos estanques, mas grupos formados por ligações que formam diversas ordens de figurações sociais.

Diante desses argumentos formulamos a seguinte questão: a existência de transexuais ou travestis na função de professora indicaria a direção de mudanças sociais em curso na educação? Desse modo firmou-se nosso interesse em entrevistar essas professoras e analisar alguns documentos públicos que tratavam da questão da diversidade sexual e possuíam relações com a educação. Consideramos que as observações de campo, a pesquisa bibliográfica, as entrevistas e os documentos podem indicar o funcionamento da matriz heterossexual e a constituição dos *outsiders* a partir de dinâmicas inter-relacionais que aparecem nos discursos. Assim, consideramos que as dinâmicas relacionais entre sujeitos/grupos foram nomeadas em nossa pesquisa por discursos específicos que analisamos

---

<sup>5</sup> O termo pessoas LGBT, com esta sigla ou outras similares, tem sido utilizado por diversos grupos desde meados da década de 1990 como uma ampla sinergia dos movimentos sociais internacionais relacionados às lutas pelo reconhecimento das identidades sexuais na compreensão de Ireen Dubel e André Hielkema (2010).

(entrevistas e documentos) e também pela compreensão mais ampla de discurso próxima à compreensão foucaultiana, conforme analisamos mais à frente.

Em nossas pesquisas utilizamos três fontes: as entrevistas com sete professoras travestis e/ou transexuais, documentos públicos - Os *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarbhorn, 2006) e o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* (Brasil, 2009a) - e, por fim, a observação participante. Selecionamos as professoras travestis e/ou transexuais de um grupo de quinze, localizadas em reuniões do Ministério da Educação e encontros do movimento nacional de travestis e transexuais. Isso se deu até inícios de 2011, e em maio de 2012 soubemos, pela professora Marina Reidel, que já foram localizadas cinquenta e uma educadoras pela Rede Trans Educ. Contudo, ainda não se sabe ao certo se são educadoras sociais, professoras da educação formal, estudantes etc. Essa caracterização está sendo realizada pelas coordenadoras dessa rede conforme apresentamos no quarto capítulo, quando analisamos a constituição da Rede Trans Educ. Os dois documentos selecionados têm relação com articulações das políticas de direitos humanos para o enfrentamento da discriminação e violência caracterizada pela homofobia e pelo reconhecimento das sexualidades em âmbito nacional e internacional, o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* (Brasil, 2009a) e *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarbhorn, 2006), respectivamente.

Esses documentos e outros que consideramos informações complementares, como o relatório final da I Conferência Nacional de LGBT (Brasil, 2008), elaboram discursos que são continuamente articulados em outros textos pela interdiscursividade, isto é, pelas articulações que fazem entre discursos (Fairclough, 2001). Documentos como esses podem articular os direitos LGBT nas políticas de direitos humanos e fornecer às travestis e/ou as/aos transexuais novos argumentos para suas demandas, inclusive referentes à função de professoras/es; como exemplo, temos o uso do nome social no ambiente de trabalho. Também consideramos algumas reportagens da *mass* mídia e alguns trechos de relatórios de conferências nacionais como informações suplementares que exemplificam e/ou tenham relação de interdiscursividade com nossas fontes.

As entrevistas e os documentos são considerados discursos no sentido apresentado pela vertente crítica da análise do discurso, especificamente aquela apresentada por Norman Fairclough (2001). Ele considera tanto documentos ou entrevistas como textos em que a linguagem é uma forma de prática social e não apenas atividade do sujeito individual ou reflexo de variáveis contextuais, algo que consideramos uma compreensão que também não dicotomiza as categorias sujeito e coletivo. O discurso passa a ser compreendido como uma

ação, uma prática que interfere nas relações de sujeitos que habitam contextos específicos, o que mais bem discutiremos em outras seções da tese. Afirmamos que os textos analisados nas entrevistas e nos documentos possuem relações que podem corroborar nossa tese, tanto analisados separadamente quanto se relacionados pela interdiscursividade e intertextualidade que apresentam. Todavia, podemos questionar: quais direções eles apontam para a heteronormatividade no contexto de nossos sujeitos?

A subjetivação do assujeitamento nos processos de estigmatização diz da constituição de grupos *outsiders* e pode definir os argumentos para que seus integrantes permaneçam nesse grupo. O estigma grupal e/ou individual se deve compreender na tensão entre sujeito e coletivo que é comum à construção de objetos em pesquisas da Psicologia Social. Quando nos referimos aos monopólios dos direitos e dos afetos, indicamos um dispositivo de poder que constitui, pelos estigmas, grupos e sujeitos impossíveis de amar como semelhantes, de se reconhecer como humanos, de conviver com eles, de se aproximar deles; são corpos imaginados perigosos, estranhos; enfim, são aqueles/as a serem odiados/as e/ou marcados/as como *outsiders*. Essa experiência diz de processos que acompanham a experiência das professoras entrevistadas desde a meninice, quando muitas tinham negado até mesmo o direito de brincar. As brincadeiras infantis e os objetos nelas utilizados em geral são orientados pela heteronormatividade; assim um menino que queira se vestir de princesa e/ou ser a mãe nos jogos infantis certamente experimentará a homofobia até entre seus familiares. Esse processo diz do controle das emoções que uma criança precisa desenvolver, evitando brincadeiras que revelem o conflito com as normas de gênero. Isso significa que ela precisa regular as formas de lidar com o mundo ao seu redor, pois quando um menino brinca com um gatinho, imitando a relação entre mãe e bebê poderá sofrer a repreensão de familiares ou mesmo a agressão de outras pessoas. Isso mobiliza na criança tensões em ocultar a brincadeira, envergonhar-se dos sentimentos que experimenta, fugir quando é pego interpretando o papel de mãe; enfim, podemos considerar que “as emoções também exercem uma função para os seres humanos nas relações com outros seres” (Elias, 2009, p. 37).

A heteronormatividade como elemento presente nas figurações sociais também marca a elaboração de políticas, como aquelas no campo dos direitos humanos. Os grupos e sujeitos que participavam das elaborações dessas políticas passaram por processos marcados pela heteronormatividade, mas também por outros em que a igualdade foi sendo incorporada ao ideário de grupos em muitos contextos. Portanto, ao pensar a subjetivação, devemos compreendê-la nas dinâmicas relacionais entre sujeitos, e não como um processo à parte dos grupos e das sociedades onde ela ocorre.

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afectiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da acção. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização. (B. S. Santos, 2010, p. 447)

Assim, a existência das professoras travestis e/ou transexuais suscitou-nos outra pergunta: como elas se mantêm nessa função, considerando-se a heteronormatividade presente nas instituições da educação? Quais postulados culturais elas podem questionar/suscitar em seus/as alunos/as em relação às transexuais e travestis? Analisar as possíveis respostas a essas questões parece-nos de grande relevância nas pesquisas em Psicologia Social, ao dizer de processos identitários que podem sugerir estratégias para o enfrentamento da subalternização, violência e desprezo enfrentados cotidianamente pelas travestis e transexuais que ousam se incluir no espaço escolar. A princípio podemos dizer que esse enfrentamento ocorre em processos identitários que possibilitam aos sujeitos, a partir de incipientes direitos LGBT, questionarem e desconstruírem o estigma imposto; tais processos podem ser localizados na ação de movimentos de travestis e/ou transexuais como a Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA) e na organização do grupo de professoras travestis e/ou transexuais.

Em nossas entrevistas de pesquisa e nas observações de campo, foi possível observar como essas organizações, entre outras, conferem às travestis e/ou transexuais acesso a direitos e capacidade de mobilização na construção de políticas de direitos humanos, local e internacionalmente, o que confere aos sujeitos possibilidades de questionarem o estigma que os atinge nas interdependências sociais. Contudo essas políticas também podem indicar as armadilhas das posições identitárias que reduzem sujeitos às sexualidades discretas, pois as normas, entre elas as de gênero, e as relações de poder serão sempre suscetíveis de variações por serem produzidas socialmente (Butler, 2006; Arán & Peixoto, 2007). Essa noção de mutabilidade pode ser relacionada à compreensão de processos sociais de Norbert Elias (1970, 2006) que permite pensar na relatividade e instabilidade do que se define como identitário. No caso das sexualidades, uma maior proximidade entre sujeitos e grupos na contemporaneidade pode permitir modificações em figurações sociais de diversas ordens. Neste ponto podemos pensar como as novas sensibilidades no século XX/XXI, a partir do aumento do gradiente de informalização nesse período (Elias, 1997; Wouters, 2009), podem ter relações com a emergência das demandas pelos direitos LGBT, especificamente de travestis e/ou transexuais nas interdependências sociais, algo que pode afetar o poder dos grupos anti-homossexuais pautados pela heteronormatividade. O que definimos como direitos

LGBT podem ser considerados demandas de reconhecimento que passam por diversos âmbitos, culturais, legais e/ou jurídicos desses sujeitos, algo que é diferente de compreendê-los como direitos conquistados ou efetivados. Especificamente as políticas de saúde e prevenção do HIV/AIDS tiveram forte impacto a partir dos anos 1990 na organização de grupos de travestis e transexuais que fortaleceram identidades sexuais a partir do gênero. Ainda que este servisse para marcar a patologização das travestilidades e transexualidades, também foi utilizado para o reconhecimento desses sujeitos como pessoa (Carvalho, 2011a; 2011b).

Nossa tese defende que a emergência das professoras travestis e/ou transexuais e a ascensão das demandas pelos direitos LGBT aponta a direção da mudança social no regime das emoções em relação às sexualidades no contexto escolar e apoia-se em três argumentos: o primeiro refere-se às alterações de poder na figuração estabelecidos-*outsiders* (Elias & Scotson, 2000) diante da mudança do regime de coação social e autocontrole em um contexto de maior informalização das relações humanas no século XX/XXI (Elias, 1997; Wouters, 2009). O segundo compreende essa mudança em relação à ascensão das demandas pelos direitos LGBT nas políticas de direitos humanos, algo que está diretamente relacionado com demandas de movimentos e grupos sociais de LGBT. Nosso terceiro argumento é que devemos atentar que essas alterações não indicam a superação da heteronormatividade que encontramos na construção dos discursos que produzem/regulam os corpos pelas normas de gênero (Butler, 1999; 2006). As alterações de poder se referem à direção da mudança do regime das emoções nas dinâmicas relacionais da figuração estabelecidos-*outsiders*. Em Elias, conforme (Brandão, 2007) o controle das emoções está o tempo todo relacionado à ideia de autocontrole, portanto, também a noção de direções do processo social: civilizador ou descivilizador na terminologia elisiana; o aumento das tensões nos processos sociais pode indicar tanto uma como outra direção, mas o que se dará é dificilmente percebido de modo semelhante por aqueles que possuem uma proximidade social e histórica desses processos.

As contribuições involuntárias dos próprios grupos ou da própria pessoa, a própria co-responsabilidade (*sic*) pelos conflitos e, respectivamente, também pelos processos não planejados que são suas forças motrizes, estão além do horizonte. Não é fácil levar em consideração que justamente a diminuição relativa dos diferenciais de poder em muitos setores da humanidade – por mais poderosos que esses diferenciais ainda sejam – aumenta a intensidade das tensões e a frequência dos conflitos abertos. Pois tensões e conflitos abertos entre os grupos não estão o mais das vezes onde a desigualdade dos meios de poder de grupos interdependentes é muito grande e incontornável, mas precisamente onde a situação começa a mudar em favor dos grupos com menor poder. (Elias, 2006, p. 202)

Consideramos que as mobilizações de grupos que questionam as formas de subalternização das sexualidades e das posições de gênero, as manifestações públicas de movimentos e grupos de LGBT que reivindicam reconhecimento possibilitam, na

contemporaneidade, novas formas de autocontrole em que é possível questionar as hierarquias da heteronormatividade. É essa discussão que elaboramos, dividindo nossas análises do seguinte modo. No capítulo *Professoras outsiders e a heteronormatividade na educação* analisamos como travestis e/ou transexuais, bem como aqueles/as que explicitam comportamentos de recusa do padrão heterossexual são submetidos às hierarquias da heteronormatividade pelo sistema gênero-corpo. Inicialmente apresentamos os sujeitos entrevistados e o contexto das entrevistas com algumas observações de campo. Em seguida apresentamos a constituição das categorias homossexual, travesti e transexual são utilizadas como alguns dos marcadores para identificar o grupo de *outsiders* na atualidade, e esses marcadores possuem referências ao longo da história do Ocidente. Aqui percebemos como aparece o caráter bipolar do processo social de ascensão das demanda pelos direitos LGBT, pois esta está relacionada com o declínio/relativização da compreensão do “homossexualismo”, enquanto desvio/patologia psíquica, ainda que travestis e transexuais permaneçam nos terrenos dos transtornos de gênero como Transtorno de Identidade de Gênero (TIG) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais IV (*DSM IV*) (Butler, 2006). Em seguida apresentamos as questões ao redor das categorias travestis, transexuais e transgênero, bem como nossa compreensão dessas categorias dentro do campo das sexualidades e de gênero. Analisamos os posicionamentos das professoras travestis e/ou transexuais frente à homofobia e em relação às instáveis articulações entre militância LGBT e posições acadêmicas, bem como nos dissensos entre posições sexuais identitárias e pós-identitárias. Buscamos relacionar essas análises com a as noções propostas por Norbert Elias acerca das interdependências da figuração estabelecidos-*outsiders*. Finalmente, situamos as diferenciações e especificidades das lutas de travestis e transexuais nos processos sociais, utilizando argumentos dos discursos das professoras entrevistadas na pesquisa e em reportagens coletadas na *mass* mídia, estas compreendidas como dados suplementares.

No capítulo denominado *Questões teórico-metodológicas* algumas questões referentes ao campo teórico e alguns debates acerca de nossas análises e apropriação de autores como Norbert Elias, Judith Butler, Boaventura Souza Santos e Norman Fairclough. Em todos os capítulos as categorias elaboradas por Judith Butler são fundamentais para indicar as normas que regulam os sujeitos e a matriz heterossexual que produz relações que estabelecem os domínios da abjeção. Nesse capítulo situamos o debate de Norbert Elias na Psicologia Social e na Educação, salientando o papel das emoções no controle dos afetos na figuração estabelecidos-*outsiders*.



No capítulo *Análises das fontes* analisamos os discursos de dois *corpora* empíricos: o primeiro *corpus* é composto por dois documentos das políticas de direitos humanos e o segundo é formado por sete entrevistas com professoras travestis e/ou transexuais. Também fizemos uso de dados suplementares da *mass* mídia e observações de campo realizadas entre 2009 e 2012. Consideramos que o modo de análise do discurso utilizada pode indicar figurações sociais relacionadas à emergência de professoras travestis e/ou transexuais e a ascensão das demandas por direitos LGBT. A análise do discurso dos documentos permitiu descrever uma figuração mais ampla que indica direções do processo social: a ascensão do reconhecimento das sexualidades com o aumento da tensão numa figuração que pode ser caracterizada como do tipo estabelecidos-*outsiders* (Elias, 2000; 2006). Caracterizamos a figuração analisando as entrevistas e dois documentos das políticas de direitos humanos, a saber, os *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarbhorn, 2006) e o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* (Brasil, 2009a). O conteúdo desses documentos e o histórico de sua elaboração indicam as disputas entre grupos ao redor das categorias direitos LGBT, identidade de gênero e orientação sexual. Consideramos que essas figurações possuem relações que emergem entre e dentre os grupos que atuam nas políticas de direitos humanos, em fóruns nacionais e internacionais em que grupos pró-sexualidades e anti-homossexuais que disputam a legitimidade e/ou o reconhecimento de sujeitos marcados pelas sexualidades e pelo gênero. A análise dos discursos de professoras travestis e/ou transexuais, compreendidos como texto, prática discursiva e prática social, possibilitou investigar como essa figuração estabelecidos-*outsiders* pode se constituir na escola. Essa compreensão tridimensional do discurso é proposta por Norman Fairclough (2001) às pesquisas da área social e permite compreender tanto as entrevistas e documentos como práticas de grupos humanos e não mero produto destes. Essas figurações podem indicar a direção das mudanças no processo social em que as professoras entrevistadas têm buscado sua manutenção na função de professoras.

Nas considerações finais retomamos os debates divididos em três eixos que discutem os *outsiders* nos processos sociais como produção da matriz heterossexual e ascensão dos direitos LGBT como relativa possibilidade de enfrentamento dessa matriz. Em seguida apresentamos como a ascensão de demandas de direitos LGBT está relacionada ao aumento das tensões no processo social em que localizamos a emergência das professoras trans, algo relacionado a alterações do regime de emoções possibilitadas pelo aumento do gradiente de informalização desde o século XX. Por fim analisamos as professoras trans nos processos sociais: a partir e além da patologia e da prostituição, pois ainda que não trabalhem ou tenham

atuado como profissionais do sexo, elas são comumente marcadas pela prostituição, como um estigma, nas figurações sociais que analisamos a partir das entrevistas.

## 2 PROFESSORAS *OUTSIDERS* E A HETERONORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discutimos as categorias travesti, transexual e transgênero e suas apropriações pelos sujeitos como formas de diferenciação dos homossexuais e especificação de suas demandas. Buscamos demonstrar como as professoras travestis e transexuais, ao apossarem dessas categorias, negociam posições de poder no contexto escolar e nos grupos sociais; embora sua forma de vida permaneça majoritariamente ligada à patologia e à prostituição na sociedade brasileira.

A emergência das professoras trans está bastante relacionada ao aumento da tensão gerado na crescente demanda por direitos LGBT nas últimas décadas. Mas o que são esses direitos e como interferiram na emergência dessas professoras? Eles podem ser caracterizados como uma denúncia de grupos e sujeitos definidos como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), entre outras formas de expressão do gênero e das sexualidades em confronto com a heteronormatividade. A ascensão dessas demandas é correlata à denúncia da heteronormatividade como causadora de prejuízos graves à educação e à dignidade humana, de maneira geral. Essas demandas por direitos constituíram um conjunto de argumentos que ganhou validade à medida que grupos “pró-sexualidades” (daqui por diante, sem aspas), formados por militantes, acadêmicos e outros sujeitos e grupos passaram a defender a legitimação da diversidade sexual diante da demonização e patologização seculares das sexualidades em conflito com as normas de gênero. A depreciação das sexualidades organizou grupos “anti-homossexuais” (daqui por diante, sem aspas) cada vez mais mobilizados em função de manter aquilo que definem como “homossexualismo” sob o estigma da doença, da imoralidade, da abjeção.

A seguir exemplificaremos a ação de grupos pró-sexualidades para possíveis definições e legitimação e dos direitos LGBT. Temos como exemplo da ação desses grupos a elaboração dos documentos que selecionamos para análise de nossa pesquisa. Os direitos LGBT resultam de disputas entre grupos analisadas em relatórios como a publicação *Políticas sobre sexualidad: reportes desde las líneas del frente* (Parker, Petchesky, & Sember, 2008), bastante divulgada por pesquisadores do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). Internacionalmente essas demandas por direitos são compreendidos a partir de uma publicação elaborada na Holanda em 2008, por reconhecidos ativistas e pesquisadores na coletânea *Urgency required: gay and lesbian rights are human rights*, editado por Dubel e Hielkema (2010). Nessa coletânea é apresentada a definição do que seriam esses direitos LGBT a partir de um consenso de grupos de dentro da União Europeia,

[...] os direitos LGBT são direitos humanos e devem ser garantidos. Esse reconhecimento se expressa numa variedade de legislação, incluindo leis antidiscriminação, o direito de mudar de gênero, de se ter revogadas proibições a travestis, promover a igualdade de direitos na área do trabalho, saúde e habitação e, em alguns países, o casamento legal para casais do mesmo sexo<sup>6</sup>. (p. 1. Tradução nossa)

Pesquisas conduzidas pelo CLAM consideram que a luta pelos direitos LGBT no Brasil demonstra um “processo de crescente autonomização da sexualidade como plano específico de exercício de direitos, não mais vinculada necessariamente a considerações relativas à saúde ou à demografia” (Carrara, 2010, p. 135). Carrara (2010) define direitos LGBT relacionados aos direitos sexuais:

Tais “direitos LGBT”, que muitas vezes nada têm a ver diretamente com a sexualidade (como questões previdenciárias, adoção, liberdade de movimento em espaços públicos ou de mudança de nome e sexo em certidões de nascimento), vêm sendo compreendidos como “direitos sexuais”, dado o fato de os processos sociais e políticos de estigmatização e discriminação que deles privam pessoas LGBT envolverem historicamente determinados valores relativos à sexualidade. Dito de outro modo, conforme construídos contemporaneamente no Brasil, direitos sexuais se referem a prerrogativas legais relativas ou à sexualidade ou a grupos sociais cujas identidades foram forjadas sobre formas específicas de desejos e de práticas sexuais (p. 135).

Os direitos compreendidos desse modo são considerados demandas dentro daquilo que os movimentos sociais e o discurso do Estado têm definido como política de direitos humanos para a população LGBT, pois articulam orientações para prerrogativas legais em instrumentos de direitos humanos (Brasil, 2009a, 2009b). Entendemos que nada garante que essas políticas de direitos humanos possam significar a emancipação dos *outsiders*; contudo, consideramos essas políticas como uma chave para a compreensão da crise que atravessa as tensões dialéticas da modernidade (B. S. Santos, 2010). Assim compreendemos o campo dos direitos humanos diferentemente de sua matriz liberal; esse campo pode ser uma possibilidade de alargamento via direitos sociais, ambientais etc. Sérgio Carrara (2010) reconhece com alguns linguistas que direitos humanos têm sido utilizados como um “significante flutuante”, “uma espécie de caixa vazia que depende, na fixação de seu conteúdo, de definições que são extrajurídicas, quer dizer, políticas em sua essência” (p. 143). Ainda esse autor sinaliza para o movimento social quais seriam as implicações dessas articulações de direitos, como a judicialização dos processos sociais, a marcação identitária que pode criar novos seres para os domínios da abjeção, a cooptação das lutas sociais pelo Estado etc. Nessa perspectiva mais analítica dos direitos humanos também dialogamos com análises que reconheçam a pertinência da possibilidade de as políticas de direitos humanos, se tomadas de modo crítico,

---

<sup>6</sup> [...] *LGBT rights are human rights and must be guaranteed. This recognition expressed itself in a variety of legislation, including anti-discrimination laws, the right to change gender, revoked transvestite prohibitions, equal rights in the area of labour, healthcare and housing and, in some countries, legal marriage for same-sex couples.*

propiciarem formas de combate à exclusão social daqueles que em nossa pesquisa são considerados como *outsiders* em determinados contextos.

Essa compreensão de significante “flutuante” ou “vazio” faz parte de compreensões pós-estruturalistas, especificamente elaboradas por Ernesto Laclau para indicar as disputas no campo social, da política e suas mudanças, ao redor de significantes abstratos (Laclau, 2000); o autor utiliza o uso do termo “justiça”, “ordem” e “solidariedade” para demonstrar como não há nenhum vínculo desses termos com um conteúdo preciso, mas sim relacionados ao contexto daqueles que os articulam. Desde modo, o termo “direitos LGBT” depende do significado daqueles que o invocam nas disputas sociais. Entendemos que esse termo como significante vazio exige uma discussão maior que não é possível neste momento, apenas retemos que ela se afastaria daquela proposta por Dubel e Hielkema (2010) e das proposições de movimentos sociais que prezam pela defesa das identidades sociais. De qualquer modo optamos por considerar que esse termo faz parte de disputas da política e de sua mudança em vista à compreensão de normas que possam viabilizar modos de vida possíveis relacionados a LGBT.

O conceito de política utilizado por Butler (2006) tem sua centralidade na sobrevivência que exige desfazer uma noção de gênero normativa que serviu e serve para ameaçar, constranger, aprisionar, humilhar e mesmo conduzir tantos ao suicídio. Desde modo, a norma pode indicar possibilidades a partir do gênero não normativo, ou seja, de uma perspectiva em que “[...] as normas são precisamente o que une os indivíduos e o que forma a base de suas exigências éticas e políticas<sup>7</sup>” (Butler, 2006, p. 310. Tradução nossa). Isto se refere a algo que torna a vida possível e passa a ser não a possibilidade, mas uma necessidade para quem vive em confronto com as normas de gênero. Quando travestis e transexuais buscam legitimação a partir da identidade de gênero, entendemos que questionam as normas de gênero e se orientam pela compreensão do gênero como não normativo, aberto a outras possibilidades do uso da norma.

Esse questionamento está diretamente relacionado à necessidade de sobrevivência de travestis e transexuais, não apenas a uma possibilidade que lhes é facultada acessar. Butler (2006) afirma que, quando esses sujeitos acessam e questionam a norma, eles “circunscrevem a esfera do humanamente inteligível, e esta circunscrição tem consequências para qualquer conceito de transformação social<sup>8</sup>” (p. 313. Tradução nossa). Para os debates políticos, Butler

---

<sup>7</sup> [...] las normas son precisamente lo que une a los individuos y lo que forma la base de sus exigencias éticas y políticas.

<sup>8</sup> [...] circunscribe la esfera de lo humanamente inteligible, y esta circunscripción tiene consecuencias para cualquier ética y para cualquier concepto de transformación social.

(2006) considera importante deixar sempre em aberto o conceito de “humano” para que seja possível uma política dos direitos humanos com caráter crítico e internacional. Contudo, ainda conforme a autora, devemos sempre observar que no campo dos direitos humanos é necessário atentar para as relações entre o local e o internacional, pois é um campo marcado pelo imperialismo que definiu o humano a partir da exclusão ou negação de muitos modos de vida. Por fim ela considera que para a política não basta a resignificação do humano, mas esta precisa surgir como resultado de “[...] uma teoria e uma prática democrática e radical<sup>9</sup>” que estejam em consonância com a busca de tornar viáveis as diferentes formas de vida que não almejam a eliminação e submissão de uns pelos outros. Ainda que existam grandes divergências teóricas acerca dos significados desses direitos e do que seja a política que os rege, entendemos que muitos grupos consideram a necessidade de pensar como viável esses modos de vida marcados pelo conflito com as normas de gênero.

Boaventura Souza Santos (2010) analisa como a construção intercultural da igualdade e diferença no Ocidente pode contribuir para uma concepção intercultural dos direitos humanos, pois estes chegaram ao século XXI como pauta dos movimentos sociais; “é como se os direitos humanos fossem invocados para preencher o vazio deixado pelo socialismo, ou mais em geral, pelos projectos emancipatórios” (p. 433). Contudo, ele considera que os direitos humanos podem ter algum potencial emancipatório somente se conseguirem elaborar diferenças da compreensão liberal hegemônica desses direitos.

Pretendo apontar as condições que permitem conferir aos direitos humanos, tanto escopo global, como a legitimidade local, para fundar uma política progressista de direitos humanos, direitos humanos concebidos como a energia e a linguagem de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais, actuando em rede para garantir novas e mais intensas formas de inclusão social. (2010, p. 437).

Consideramos essas análises pertinentes, pois apontam a necessidade de uma apropriação crítica dos direitos humanos e seus desdobramentos. Os documentos selecionados em nossa pesquisa são compreendidos nessa perspectiva e constituem-se como significados importantes para o grupo *outsider* nas relações de poder em que este está inserido. As professoras entrevistadas, como parte do grupo de *outsiders*, continuamente se apropriavam de significados relacionados aos direitos LGBT. Esses significados tem um longo histórico, dizem respeito ao reconhecimento das homossexualidades desde a metade do século XX, em que grupos e movimentos sociais passam a demandar o mesmo reconhecimento humano que desfrutaram os heterossexuais nas relações sociais; isso inclui a possibilidade de manifestações de carinho de gays e lésbicas de forma pública, o direito à união civil e à adoção de crianças por casais formados por parceiros/as do mesmo sexo, entre outras demandas.

---

<sup>9</sup> [...] *una teoría y la práctica democrática y radical*

Nesse processo, as travestis e transexuais sempre estiveram mais à margem do movimento homossexual, algo que aparecia de modo explícito na sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) utilizada até hoje em determinados contextos<sup>10</sup>. Contudo a mobilização de travestis e transexuais no final do século XX foi capaz de especificar identidades que mobilizaram demandas como tratamentos hormonais e cirúrgicos do sistema público de saúde, atenção para questões referentes àquelas que atuam como profissionais do sexo (segurança, prevenção HIV/AIDS, manutenção etc.), legitimação do nome social no ambiente de trabalho, políticas públicas específicas para as trans, entre outras questões. Sem dúvida as políticas públicas de HIV/AIDS brasileiras foram fundamentais na organização dos movimentos de travestis e transexuais (Carvalho, 2011). Entretanto essas políticas possuem também os complicadores de fazer da transexualidade um modo de controle dos sujeitos, como sugere a ideia de autores que analisam a transexualidade como dispositivo regulador dos corpos (Arán; Zaidhaft & Murta, 2008; Bento, 2006).

Atualmente existe uma grande proliferação de identidades ou não identidades que a partir do gênero desafiam as normas de gênero. Consideramos isso próximo ao que Butler diz da viabilidade da identidade. A busca da identidade sexual, para Butler (2006), tem sentido quando emerge como um “[...] exercício de transformação, como um exemplo do desejo como atividade transformadora<sup>11</sup>” (p. 23. Tradução nossa). Assim, ela propõe sua compreensão dos diferentes termos que podem indicar essa atividade transformadora, na medida em que provocam deslocamento do gênero ao definir-se em conflito com as normas que o regulam.

O transgênero se refere àquelas pessoas que se identificam com ou se veem como do outro gênero, mas que podem não se submeter a tratamentos hormonais e operações de reassignação de sexo. Os transexuais e as pessoas transgêneros se identificam como homens (caso de transexuais de mulher para homem). Como mulheres (caso de transexuais de homens para mulheres), ou como *trans*, isto é, como transhomens ou transmúheres, caso já tenham submetido ou não a intervenções cirúrgicas ou a tratamento hormonal; e cada uma dessas práticas sociais conduz a diferentes cargas sociais e promessas<sup>12</sup>. (Butler, 2006, p. 20. Grifo da autora e tradução nossa)

<sup>10</sup> A denominação LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) foi definida em 2008 pela I Conferência Nacional GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais) para indicar uma questão de gênero que perpassa também esses debates. Desde modo a categoria lésbica ganhou o lugar inicial na sigla. Existem contextos em que se usa duas ou três letras “T”, ao invés de uma para contemplar as categorias que iniciam com essa letra (travestis, transexuais e transgêneros). Também podemos encontrar a letra “T” colocada inicialmente além de outras letras como “Q” (*queer*) e “I” (intersexo) compondo a sigla. Essas siglas não indicam apenas uma diferença de posição das letras, mas questões contextuais distintas e específicas. A sigla GLS, na década de 1990, indicou um contexto da década de 1990 em que se organizou um mercado de serviços e produtos para gays, lésbicas e simpatizantes; existe um debate no campo das sexualidades e do gênero, com diferentes posições acerca da viabilidade da “inserção social” de LGBT via mercado de consumo. É interessante perceber que travestis e transexuais estavam ausentes dessa sigla que indicava possíveis consumidores, algo que pode reiterar a constituição desses sujeitos como *outsiders* até entre as homossexualidades.

<sup>11</sup> [...] como un ejercicio de transformación, como un ejemplo del deseo como actividad transformadora.

<sup>12</sup> El transgénero se refiere a aquellas personas que se identifican con o vien como el outro género, pero que pueden no haberse sometido a tratamientos hormonales u operaciones de reassignación de sexo. Los transexuales y las personas transgénero se idetentifican como hombres (caso de los transexuales de mujer a

Travestis e/ou transexuais, ao apoderam-se de discursos disponibilizados pelas políticas de direitos humanos e outros textos disponíveis socialmente, produzem diferentes significados em seu cotidiano pela interdiscursividade. Tomamos a noção de texto e articulação a partir de conceitos da análise de discurso crítica de Norman Fairclough (2001), que mais bem apresentaremos em seções posteriores. Temos dois conceitos importantes nesse autor: a intertextualidade que indica as referências explícitas de outros textos no discurso desses documentos e o conceito de interdiscursividade, considerado mais importante, que permite analisar as relações que ocorrem entre discursos de modo implícito.

Para exemplificar nossos argumentos, podemos citar a articulação de duas categorias contemporâneas em textos das políticas internacionais de direitos humanos: a) orientação sexual e b) identidade de gênero. Essas categorias foram sistematizadas no documento *Princípios de Yogyakarta* preparado em novembro de 2006, na Indonésia, encaminhado às Nações Unidas, do seguinte modo:

COMPREENDENDO “orientação sexual” como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas; ENTENDENDO “identidade de gênero” como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos. (Corrêa & Muntarbhorn, 2006, p. 10)

Essas categorias possuem relações de proximidades e distanciamentos entre si, produzem articulações, isto é, subvertem e organizam outros textos, discursos e práticas sociais, por isso são tomadas como analisadores do alargamento e/ou constrangimento dos discursos relacionados às professoras travestis e/ou transexuais. O reconhecimento e a especificação da identidade de gênero nas políticas de direitos humanos funcionam como um elemento que produz formas de autocontrole, portanto também relacionado ao regime de emoções. Ainda que a noção de identidade de gênero possa limitar a autonomia das travestis e transexuais, ela também possibilita um deslocamento do gênero marcado pela designação dada no nascimento; o gênero, de um modo não normativo, passa a funcionar como possibilidade de inteligibilidade das formas de vida de travestis e transexuais. Essa articulação tem resultado em várias ações e posições políticas que localizamos nos discursos dos documentos e entrevistas analisados. A produção dessas articulações é realizada por

---

*hombre), como mujeres (caso de los transexuales de hombre a mujer), o como trans, esto es, como transhombres o transmujeres, ya se hayan sometido o no a intervenciones quirúrgicas o a tratamiento hormonal; y cada una de estas practicas sociales conlleva diferentes cargas sociales e promesas.*



militantes LGBT, técnicos de organismos governamentais e pesquisadores/as, como localizamos nos *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarhorn, 2006). Estes incorporaram a noção de identidade de gênero nas políticas de direitos humanos, algo que há muito era tentado nas conferências internacionais que debatiam direitos sexuais.

A elaboração e a divulgação dos *Princípios de Yogyakarta* devem ser situadas em relação ao trajeto mais longo de debates sobre sexualidade e direitos humanos nas arenas políticas globais, que se iniciou em 1993 durante as preparações para a Conferência de População e Desenvolvimento, ocorrida em Cairo (1994), quando no esboço do programa de ação em negociação foram incluídos os termos saúde sexual e direitos sexuais. (Corrêa, 2009, p. 22)

As categorias orientação sexual e identidade de gênero têm provocado alterações na balança de poder em figurações nas quais LGBT, por vezes, são constituídos como *outsiders* quando subalternizados nas redes de interdependências sociais. Assim, quando tomamos as relações entre sujeitos na escola a partir da identidade de gênero e da orientação sexual, podemos considerar uma disputa entre sujeitos que defendem a legitimidade dessas categorias, ou são por elas definidos, e outros que são contrários ao reconhecimento dos sujeitos marcados por essas categorias. No contexto escolar estas disputas surgem de modo específico, nesse se localizam nossas entrevistadas que apresentamos na próxima seção.

## 2.1 A emergência de trans na função de professoras em escolas públicas brasileiras

Em nossa pesquisa temos fontes de diferentes origens. Buscamos dar aos/as leitores/as da tese uma visão bastante abrangente dos elementos que emergiram nas entrevistas. A entrevista surge como uma possibilidade dialógica entre pesquisador e entrevistadas que juntos constroem textos que serão analisados como discursos. Por isso nossa preferência por apresentar trechos maiores de entrevista, inclusive alguns deles com nossas intervenções, pois consideramos que a entrevista deve ser pensada próxima às considerações de Mendes (2003):

A entrevista como situação interaccional estrutura-se sempre de várias formas. Daí que a distinção entre entrevista estrutura ou não estruturada perca parte de sua pertinência (Collins, 1998: 13). Deve-se estar atento às definições e relações de poder, às inflexões discursivas e irrupção do imprevisto. Numa situação de entrevista, o entrevistado, mais do que comunicar ou partilhar significados, pode estar negociando suas identidades, arrastando nesse processo o entrevistador e obrigando esse negociar, alterar ou sublimar suas identidades. Ninguém, para o bem e para o mal, sai incólume de uma entrevista. E é nessa riqueza dialógica, nessa polifonia de vozes presentes e ausentes, que jaz toda a riqueza das entrevistas, mais do que numa busca distante e objectiva de fatos ocorridos (p. 10)

Na análise das entrevistas identificamos nossas colocações e das entrevistadas quando as citações envolveram mais de um turno, quando não, fizemos apenas a referência ao final da citação. Todas foram gravadas em áudio digital e transcritas resultando em um caderno de entrevistas. As citações deste serão compostas na tese pelo nome da professora, o/s número/s do/s quadrante/s da tabulação do caderno de entrevistas, seguido/s pelo ano em que ocorreu a entrevista. Os quadrantes são turnos de conversação do entrevistador e das entrevistadas. Nas citações das entrevistas as reticências indicam que a citação é apenas parte de um quadrante, também utilizamos essa pontuação para indicar a interrupção do pensamento de quem fala.

As entrevistas possuíam um roteiro aberto; nosso foco foram os relatos da trajetória de cada professora trans, mas não como sujeito que poderia revelar qualquer essência de si, pois reiteramos que nossa compreensão das categorias sujeito e coletivo não pode ser analisada como se fossem estáticas ou autônomas uma da outra. Essa compreensão indica o modo como pensamos a constituição dos discursos das professoras trans, ou seja, nos coletivos onde elas existem, nas teias de interdependências em que a subjetividade passa a ser constituída nas linguagens acessadas por esses discursos. Com elas decidimos que as que desejassem serem identificadas teriam seus nomes divulgados na pesquisa.

Entendemos cada entrevista como um discurso que vai além dos fatos narrados; ela também é uma busca de cada entrevistada se constituir diante de um pesquisador. Quando do contato com as entrevistadas, afirmamos que procurávamos professoras trans para entrevistas, elas demonstraram uma grande satisfação e de imediato narravam muitas histórias. Aos

poucos analisamos que a construção do objeto de nossa pesquisa era em si um reconhecimento público das professoras. Três delas me procuraram pouco antes da entrevista e uma de suas colocações ilustra a percepção que tinham das entrevistas, ela comentou: *“ninguém acredita que somos gente que presta para alguma coisa, agora vai ficar tudo cientificamente registrado, que nós também somos gente, vou esfregar na cara de muitos na escola a sua pesquisa”*. Esse comentário foi feito fora das entrevistas por Amaryllis, uma das entrevistadas. Ao longo da tese apresentaremos partes das entrevistas e introduziremos os argumentos que defendem a legitimidade dessas professoras como propiciadoras de uma educação que se coloca contra os mecanismos de humilhação, subalternização e exclusão de sexualidades. A seguir segue um quadro que identifica nossas entrevistadas.

**QUADRO 1**  
**DADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS TRANS**

<b>Professoras entrevistadas</b>	<b>Localização da Professora</b>	<b>da Entrevistas</b>	<b>Data Local</b>	<b>Nº de palavras</b>
1 Marina Reidel	Canoas-Porto Alegre/RS	Entrevista 1 Entrevista 2, 3 Entrevista 4 Entrevista 7	01/08/2010 Canoas/RS 01/08/2010 Canoas/RS 02/08/2010 Canoas/RS 07/08/2010 Porto Alegre/RS	48.870
2 Milena	Foz do Iguaçu/PR	Entrevista 1	21/09/2010 Pinhões/PR	8.730
3 Amaryllis	(nome da cidade/estado) Região Sul do Brasil	Entrevista 1	dia/mês/2010 (nome da cidade/estado)	19.198
4 Andreia	Curitiba/PR	Entrevista 1	17/11/2010 (tarde) Aracaju/SE	6.719
5 Adriana Sales	Cuiabá/MT	Entrevista 1	17/11/2010 (noite) Aracaju/SE	7.141
6 Adriana Lohana	Aquidabã/SE	Entrevista 1	18/11/2010 Aracaju/SE	13.068
7 Fayla	Jequitinhonha/MG	Entrevista 1	08/08/2011 Belo Horizonte/MG	9.763

O QUADRO 1 também indica a ordem cronológica das entrevistas, além do local de origem e o número de entrevistas com cada professora. Indicamos o número de palavras em cada entrevista para que torne perceptível o volume dos dados e a diferença dos conteúdos de cada entrevista. A entrevista de cada professora possui elementos discursivos em comum, o que não pode ser tomado como uma generalização; também apresenta especificidades e formulações conduzidas pelos nossos interesses e relacionadas à disponibilidade de cada professora no momento da entrevista. Os elementos discursivos indicam como uma ambiência social de emancipação das emoções na contemporaneidade permite um maior gradiente de informalização nas interdependências sociais. O uso do nome social é um desses elementos que passa a tomar a pauta dos discursos das políticas de direitos humanos em documentos que

analisamos, conforme o discurso das professoras entrevistadas. Depois de Marina localizamos outras trans que exerciam a função de professora e algumas que atuavam em organizações não governamentais como educadoras sociais.

Durante a pesquisa de campo, encontramos um número bastante reduzido de professoras trans e geralmente elas residiam em regiões muito distantes entre si. Na qualificação do projeto assumimos uma direção mais específica à pesquisa: focar apenas professoras trans que atuavam na educação formal. Após um levantamento bibliográfico em alguns sítios eletrônicos de periódicos como *SciELO* e Capes acerca dessas professoras, nada de específico foi encontrado. Os termos utilizados na busca foram: professoras, escolas, educadoras, transexuais e travestis. Encontramos duas dissertações defendidas, uma que discutiu professores/as a partir das questões de gênero e sexualidade, não especificando as trans (Franco, 2009) e outra que analisou as trans na educação sem foco específico nas professoras (D. C. B. Santos, 2010). Nesse período localizamos alguns casos em jornais eletrônicos que relatavam questões acerca de professoras trans, como o caso das professoras Victória Bacon (Willy, 2009) e Lily McBeth (*Community divided...*, 2006) que travavam lutas para permanecerem na função docente; também localizamos a professora Bianca (Bittencourt, 2010) que não tinha os mesmos problemas, mas indicou algo sobre o reconhecimento do nome social, como já analisamos anteriormente. A seguir faremos uma apresentação sucinta de cada uma das entrevistadas e como chegamos a elas o que será mais aprofundado ao longo das análises.

Marina Reidel, na época da entrevista, estava com 40 anos aproximadamente, era formada em Artes, residia em Canoas e lecionava em Porto Alegre e Montenegro, cidades do Rio Grande do Sul. Marina teve um maior destaque durante a tese devido ao seu papel em chamar nossa atenção para um objeto específico de pesquisa, pela construção da primeira entrevista e por seu projeto de constituição da rede de professoras trans. Ela se constituiu como a principal informante de nossa pesquisa por diversos motivos. Percebemos em nossos diálogos iniciais que Marina possuía uma desenvoltura para se mover entre os grupos participantes dos encontros articulados por movimentos sociais e setores da educação pública, ela conseguia argumentar em relação às questões das transexualidades e travestilidades de modo bastante reflexivo. Assim fizemos a proposta para entrevistá-la e ela foi extremamente solícita, inclusive sugeriu sua casa para nossa hospedagem e abriu a possibilidade para que pudéssemos acompanhá-la em suas atividades; também nos correspondemos por mensagens eletrônicas ainda por um ano aproximadamente.

Marina Reidel possuía boas relações com o movimento social de LGBT além de iniciar o projeto da rede de professoras trans e elaborar argumentos acerca da transcidadania, termo utilizado por ela. Durante o ano de 2009 aumentou nossa proximidade com Marina via mensagens eletrônicas, telefonemas e alguns encontros ocasionais, firmando entre nós uma relação de confiança. Em junho de 2010 participamos *da I Mostra Nacional Programa Saúde na Escola e VI Mostra Nacional Saúde e Prevenção nas escolas*, ocorrido no Distrito Federal. Esse encontro, promovido pelos Ministérios da Saúde e da Educação, foi direcionado para toda a educação básica do país. Éramos apresentadores do tema *Orientação sexual e identidade de gênero: pela promoção dos direitos LGBT*, juntamente com outras pessoas. Nossa indicação se deu pela participação que tínhamos no grupo de trabalho no Ministério da Educação (MEC) para acompanhar a implantação do Programa Brasil sem Homofobia e o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* (Brasil, 2009a), (daqui por diante PNLGBT). Na ocasião indicamos o nome de Marina, pois consideramos que sua contribuição como professora trans era importante para se analisar a transfobia na escola.

Em agosto de 2010, em Canoas - uma cidade da grande Porto Alegre -, onde Marina residia, foi possível conviver uma semana com seu cotidiano. Nesse período nossas atividades foram: entrevistas com Marina, participação em suas atividades nas escolas e diálogos sobre a rede que começava a se articular. Os locais de trabalho visitados foram duas escolas, uma em Porto Alegre outra em Montenegro, cidade natal da entrevistada, nesta participamos de atividades dela na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e num centro de saúde onde ela desenvolvia atividades com pacientes da saúde mental em um centro municipal de saúde que funciona na modalidade ambulatorial. Ela trabalhava com conteúdo da área de Artes nesses contextos observados, abarcando alunos de uma ampla faixa etária, desde crianças até idosos. Assim, participamos de suas atividades docentes e aos poucos delimitamos parte daquilo que seria nosso foco em outras entrevistas, isto é, como as professoras trans se constituem e permanecem nessa função. Com ela pudemos pensar as questões mais pertinentes e direcionar as entrevistas, pois não seria possível essa modalidade de convivência com todas as entrevistadas. Marina e Adriana Sales, até aquele momento, eram as que mais se articulavam com o movimento de LGBT, porém sempre de maneira crítica à posição ocupada pelas demandas de gays em detrimento das trans.

A professora Adriana Sales residia em Cuiabá, Mato Grosso, era formada em Letras, tinha uns 35 anos aproximadamente no período da entrevista que ocorreu no XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais, cujo tema era *A conquista da cidadania pelo fim da*

*transfobia*, de 16 a 19 de novembro de 2010, em Aracaju, estado de Sergipe; nesse encontro também participavam Marina Reidel, Andreia e Adriana Lohana. Estabelecemos com ela um contato mais longo antes da entrevista, semelhante à Marina, pois a conhecemos no grupo de trabalho de que participávamos no MEC, ela era uma das representantes do movimento LGBT. Nós já havíamos estado juntos na ILGA LAC (Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersex da América Latina e Caribe) em fevereiro de 2010, na cidade de Curitiba, mas ela não havia sido identificada como professora; foi no grupo de trabalho do MEC que soube de sua profissão. Adriana possui uma relação com a escola que se destaca; sua rede de interdependências sociais possui uma vasta ligação com movimento social de LGBT e de trans especificamente, como a grupos que pautam a temática da diversidade na educação. Ligada à formação de professores/as em seu Estado, ela trabalha com as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e as diversidades etnoracial e sexual. No início daquele encontro em que entrevistamos Adriana, em Aracaju, ela informou-nos sobre a professora Andreia e Adriana Lohana, que estavam no encontro.

Percebemos que a análise de Adriana Sales acerca do movimento social e as posições que ela tomava eram bastante articuladas, inclusive ela demonstrava consciência das disputas dentro do próprio movimento de LGBT. Discutíamos com ela algumas questões da articulação trans durante os vários encontros que tivemos em Brasília, o que nos ajudou decisivamente a pensar a especificidade das travestis no processo social brasileiro, algo específico e irredutível à questão das transexualidades, mas não apartada destas. No discurso de Adriana ressalta sua articulação com o movimento social de LGBT, com a articulação de travestis e transexuais e com as políticas educacionais; na época da entrevista sua localização funcional que não se restringia mais à sala de aula, participando de outras instâncias da educação. Ela tem sua graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso e leciona desde 1995, quando inicio de seu curso. Ela também fez pós-graduação em Cultura e Civilização Francesa, na França. Na época da entrevista ela trabalhava na Superintendência de Formação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e a lecionava na graduação do curso de Pedagogia de uma faculdade privada. Em 2012 ela e Marina cursavam o mestrado e demonstravam um grande potencial para as análises a que elas propunham elaborar.

Com Adriana Lohana, Andreia, Milena e Amaryllis a convivência foi menor, cerca de quatro a cinco dias, pois as entrevistas ocorreram em encontros nos quais articulamos nossa participação para encontrá-las. Analisamos que esses espaços seriam interessantes, pois eram espaços das trans e/ou professoras/es discutindo a diversidade sexual, mas fora das escolas e

de suas rotinas, isso ajudaria no foco das entrevistas. Adriana Lohana e Andreia foram entrevistadas no XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais ocorrido na cidade de Aracaju/SE, em novembro de 2010. Nesse encontro pudemos perceber que o termo transfobia ganhava densidade e analisamos que poderíamos entendê-lo de modo semelhante à homofobia, isto é, um dispositivo da heteronormatividade funcionando especificamente para constituir as trans como *outsiders* nas práticas sociais. Ainda que consideremos a consistência teórica do termo transfobia questionável, ele ganha em força política e recortes identitários entre os grupos que promoveram a ascensão dos direitos LGBT. As professoras entrevistadas utilizavam bastante esse termo, indicando como os textos, as práticas sociais e discursivas podem estar relacionadas à produção de sujeitos que desafiam os dispositivos da heteronormatividade.

Adriana Lohana tinha 23 anos na época da entrevista e estava próxima de conseguir a cirurgia no Rio de Janeiro pelo SUS. Ela graduou-se em Letras, pela Universidade de Tiradentes, em Sergipe e depois que se formou foi lecionar na escola que estudou no segundo grau. Quando entrevistamos Lohana ela cursava o 6º período de Serviço Social. Em seu discurso a escola surge como ambiente de fuga, lugar que sentia segurança em relação às questões da sexualidade. Por isso ela dizia permanecer na escola a maior parte do tempo possível. Adriana atuou durante apenas um ano na escola como professora, passando a atuar mais com educação popular, ela trabalhava na Rede Educação Cidadã que atua com Comunidades Quilombolas, Comunidades Sem Terra e em outros espaços não formais. Adriana Lohana, na época da entrevista, militava no Movimento Popular de Saúde e outros movimentos sociais, além da educação curricular. Em sua entrevista privilegiamos as percepções do discurso que se referem ao período que ela permaneceu na escola como professora, pois nosso foco são as professoras trans que atuam na rede de educação pública e formal.

Andreia, quando foi entrevistada, estava por volta dos 30 anos. Ela é formada em Estudo Social e História, com especialização em História da Arte e Metodologia de Ensino, há nove anos é professora no ensino público estadual (fundamental e médio), em Curitiba, estado do Paraná. Ela ingressou na educação com a identidade de gênero transexual, mas já possuía formação acadêmica. Na descrição de sua transformação iremos compreender que este foi gradual e acompanhado por profissionais da saúde.

Milena Branco e Amaryllis foram entrevistadas em outros contextos, encontros da educação pública que tratavam da diversidade sexual e/ou homofobia. Milena era de Foz do Iguaçu, Paraná, formada em Matemática e tinha 29 anos. Ela foi entrevistada no *I Encontro*



*Estadual de Educação LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais)* que foi realizado no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, município de Pinhão, estado do Paraná, entre os dias 20 e 24 de setembro de 2010. Este encontro foi promovido pelo Departamento da Diversidade, por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O grupo que trabalha com a diversidade sexual naquele Estado nos conhecia de outros encontros e Dayana Brunetto Carlin dos Santos, daquela secretaria, articulou nossa participação no encontro e informou-nos que lá estariam professoras trans. Na abertura, eu comentei acerca da pesquisa que desenvolvia e logo depois estabelecemos contato com várias educadoras sociais que eram trans; com a professora Milena dialogamos, estabelecemos um bom contato e ela concedeu a entrevista. Essa firmou em sua entrevista que gostava da educação, mas não se reconhecia totalmente satisfeita com a função de professora. Milena morava e trabalhava na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, salientou que se compreende como mulher, por isso não se identificava com o movimento de trans. Salientamos que a única professora que havia feito a cirurgia de adequação dos genitais à identidade de gênero era Amaryllis; as demais haviam realizado alguns procedimentos estéticos e/ou hormonais.

Também participamos de outros encontros semelhantes ao ocorrido no Paraná, nos seguintes estados: Maranhão, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo, sempre como indicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>13</sup>) devido a nossa presença no grupo de trabalho do MEC. Em um desses conhecemos Amaryllis, no encontro ela não se assumia publicamente como transexual e se definia como mulher, alguns organizadores do encontro mediarão nosso primeiro encontro. Amaryllis estava por volta de seus quarenta anos quando a entrevistamos e era formada em História. O discurso elaborado por ela trazia de modo constante a afirmação de sua feminilidade, o que indicava uma constituição identitária bastante colada à mulher heterossexual, ou simplesmente mulher. As demais, em um momento ou outro se afirmavam travestis e/ou *queer*. Inclusive ela não se sentia confortável com a autoidentificação de transexual, afirmando-se publicamente como mulher ou pseudo-hermafrodita, algo que analisaremos mais a frente. Em seu discurso, a infância pobre, a violência paterna e a perda da mãe durante a adolescência salientam sua experiência a partir de um contexto de vulnerabilidade social que se destacou em relação às outras professoras. Sempre as entrevistas foram marcadas depois de dois ou três dias de aproximação e diálogos, pois sentíamos que era

---

<sup>13</sup> Em 2011 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) foi fundida a outra e tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

importante desenvolver relações de confiança mútua e a clarificação dos objetivos da pesquisa.

Desde 2010 soubemos da existência de várias outras professoras que ingressaram na rede articulada por Marina, também soube de outras pela mídia, como a professora Bianca (Bittencourt, 2010) e a professora Amanda, que está no documentário: *Amanda e Monik* (2007); no final de 2010 encontramos mais cinco professoras trans espanholas em um encontro em Madri; elas apresentavam uma mesa redonda na *1ª Semana de Diversidade Sexual*, na Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri. Naquele momento analisamos que os dados já eram suficientes, porém havia uma professora trans com quem estabelecemos contato e parecia uma pessoa muito interessante conforme os relatos de pesquisadores da UFMG que a conheceram pessoalmente. Assim chegamos a nossa última entrevistada, Fayla.

Nosso contato com Fayla foi via atividades do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania GLBT da UFMG (Nuh), em um programa de extensão. Em parceria com outros projetos, vários componentes do Nuh foram até a cidade de Jequitinhonha, na região do Vale de mesmo nome, em Minas Gerais, e lá conheceram Fayla, a quem eles identificaram como uma liderança LGBT naquela região. Fizemos vários contatos por telefone com Fayla e quando ela estava em Belo Horizonte para uma conferência estadual de saúde combinamos a realização da entrevista. Ela cursava Ciências Biológicas, estava com a idade de 20 anos aproximadamente e soube de nossa pesquisa pelos componentes do Nuh, senti uma grande abertura em nossos diálogos.

Estas breves apresentações indicam uma localização dos sujeitos, de modo geral suas narrativas indicaram que gostavam da função de professora, atuavam nas áreas em que se formaram e experimentaram ao longo da vida uma intensa hierarquização de gênero. Esta era baseada nas definições heteronormativas que consideramos importante nas análises daquilo que se pode definir como transfobia, lesbofobia, homofobia, entre outros, ou seja, dinâmicas sociais e interpessoais em que seres humanos são desclassificados em todas as suas dimensões. A seguir analisaremos a constituição dos *outsiders* via essa hierarquização baseada em gênero e sexo para localizar entre eles como travestis e transexuais podem sobreviver.

## 2.2 Sodomitas e homossexuais: a criação dos *outsiders* no Ocidente

Elaboramos na presente seção um breve recorte acerca dos discursos que patologizaram e dominaram as sexualidades no Ocidente, pois consideramos que textos, práticas sociais e discursivas contemporâneas na escola, de modo específico, são tributários de elementos daqueles discursos. Questões relativas aos termos travesti e transexual apresentaremos na próxima seção deste capítulo. Esses termos são constantemente simplificados para indicar homossexuais afeminados, afetados etc. contribuindo para a construção de uma ignorância que impede os/as educadores/as de desenvolverem uma percepção da diversidade sexual, ou seja, das sexualidades. Por isso, parece-nos necessário analisar as sexualidades via uma apropriação cuidadosa dos termos homossexual, travestis e transexual quando utilizados para identificação de sujeitos. Ao mesmo tempo apresentamos a emergência dos termos homofobia e transfobia como analisadores das relações entre sujeitos nos diversos contextos sociais, ainda que esses termos sejam tributários de divergências no campo teórico e/ou dos movimentos sociais.

Ao longo da tese, a homofobia será considerada um dispositivo da heteronormatividade no contexto escolar como apresentado a seguir.

[...] a escola consente e cultiva a homofobia, repercutindo o que se produz fora dela, mas oferecendo uma contribuição específica para a atualização e o enraizamento do fenômeno. E mais: não raro também informada pelo racismo e pelo classismo e sempre atrelada às concepções postas pela heteronormatividade, a homofobia atua na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares, produzindo efeitos em todas/as. (Prado & Junqueira, p. 67-68, 2011)

Com isso, buscamos demonstrar como professores/as LGBT são subalternizados/as via normas de gênero, na figuração estabelecidos-*outsiders* no contexto escolar. O conceito de figuração (Elias, 1970) pode dizer respeito a diferentes agrupamentos humanos, desde disputas por *status* em uma pequena cidade até disputas entre sujeitos em agrupamentos humanos mais amplos e complexos, como as lutas pelos direitos de sujeitos definidos pelas sexualidades e um gênero não normativo. Essas disputas estão relacionadas a discursos que, incorporados por sujeitos e coletivos, orientam a direção da mudança social em relação ao valor humano de LGBT diante da heteronormatividade. A escola como um contexto em que a exclusão, regulada pelo sistema gênero-corpo, tem sido o produto final, ainda que possibilite a inclusão social de outros grupos historicamente subalternizados.

Por isso, neste capítulo, analisamos que uma das direções do processo social tem sido a ascensão dos direitos LGBT com a especificação das demandas de travestis e transexuais, nas últimas décadas. Consideramos as transexualidades e travestilidades modos de vida que

podem ser tornar capazes de provocar desestabilizações nas normas de gênero, o que entendemos a partir das análises que Butler (1999) faz das noções de Gayle Rubin, algo que também aparece na entrevista entre as duas autoras (Rubin & Butler, 2003). A ascensão das demandas de travestis e transexuais no ambiente escolar questiona todos os participantes desse em relação aos direitos concedidos aos heterossexuais e negados aos marcados pela diferença indesejada.

Devemos atentar que a estigmatização de sujeitos a partir das sexualidades faz parte de processos sociais mais longos em que o cristianismo foi hegemônico. Consideramos nesses processos a reiteração e a consolidação dos elementos discursivos para o regime disciplinar entre os séculos XVIII e XIX que produziu um discurso, diferente da lei ou da regra jurídica, nas Ciências Humanas capaz de se impor como norma (Foucault, 1992). Na última seção apresentaremos a formulação do tema de nossa pesquisa em que apropriamos da tese elisiana de um maior gradiente de formalização dos costumes no século XIX, diferente do século XX quando observamos a emergência de LGBT na função de professores/as, bem como especificamos as questões de travestis e/ou transexuais nessa função. Assim passamos a analisar este elenco de assuntos proposto para a presente seção.

Para análise cuidadosa das sexualidades, devemos atentar que o conjunto de práticas sexuais é uma temática com longo percurso histórico no Ocidente cristão. Diferentes grupos humanos foram capazes de forjar um conjunto de comportamentos e sentimentos que conseguiram sua codificação em leis, tradições e costumes a partir dos significados atribuídos às sexualidades. Os comportamentos e sentimentos que formam as emoções dos sujeitos em relação às sexualidades desenvolveram uma compreensão da heterossexualidade como algo estabelecido por “ordem divina” ou “desígnio natural”, ou seja, a única possibilidade “sagrada” ou “de acordo com a natureza” para a sexualidade humana. A rejeição dos sodomitas na história do cristianismo e dos homossexuais na contemporaneidade pode ser caracterizada por aquilo que estes despertam em muitos: o nojo, a repulsa, os atos de violência etc. Isso é algo construído ao longo do tempo e, de certo modo, automatizado nos sujeitos, inclusive naqueles classificados como homossexuais. Assim consideramos como o “sexo” pode funcionar como um ideal regulatório dos grupos, isto é, pelas normas de gênero.

A categoria do "sexo" é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de "ideal regulatório". Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. (Butler, 2010, pp. 153-154)

Podemos relacionar esses comportamentos e sentimentos que regularam as relações entre sujeitos ao que Norbert Elias definiu como *habitus* (Elias, 1997; 1970), um saber incorporado no sujeito, uma segunda natureza. Elias não tomou as noções de sexo ou de discurso de Michel Foucault assim como faz Judith Butler, porém nós consideramos que as normas de gênero podem ser observadas a partir do *habitus* em que os *outsiders* são produzidos a partir da divergência com a matriz heterossexual, ou seja, pela reiteração daquilo que são homens e mulheres. As tensões teóricas na utilização das noções de Judith Butler e Norbert Elias serão analisadas mais a frente, pois neste ponto exemplificaremos nosso argumento. Todavia, consideramos necessária uma breve discussão teórica a seguir para retornarmos em nossas análises.

Consideramos que a noção de *habitus* em Norbert Elias (1970; 2006) se aproxima da noção que Butler (2006) tem defendido acerca da norma, o que é mais abrangente que as normas de gênero. Isso podemos observar especificamente quando ela define a norma como um processo como certas normas, ideias e ideais dominam a vida incorporada (Butler, 2006, p. 291). Porém a noção de *habitus* articula uma abrangência e uma noção de sujeito mais ampla, pois se refere a psicogênese e sociogênese, uma discussão que em Butler (1999; 2006) parece se referir mais ao sujeito. Assim, quando falamos de normas de gênero e *habitus*, não devemos criar uma identidade entre esses dois conceitos, pois o *habitus* indica uma espécie de natureza incorporada que diz da constituição de um eu impossível de ser analisado fora das interdependências sociais. Por isso optamos pelo uso das normas de gênero como aparato específico que funciona como pano de fundo (Butler, 2006) para as figurações que localizamos tanto nos discursos das professoras trans entrevistadas como no contexto dos grupos que articulam a legitimação dos direitos LGBT nas políticas de direitos humanos. Entretanto, acessamos a noção de *habitus* para analisar comportamentos específicos que consideramos no processo social mais abrangente. Consideramos a definição do duplo da norma de Butler (2006) uma referência para compreender o construto teórico que ela propõe para as normas de gênero. Uma análise dessa questão pode ser observada a seguir.

Nossa compreensão é a de que o duplo aspecto da noção de norma, discutida por Butler (2006) a partir de Foucault, evidencia o quanto a norma implica diretamente a formação e orientação das ações, mas também a normalização que alimenta a construção das coerções sociais. A norma é tomada na sua duplicidade, o que revela que ela se dá na criação da inteligibilidade do social e fornece o sentido da coerência, por constituir a sua própria ordenação. Nesse sentido é que reside a violência da normalização, a qual cria um terreno sobre o impensável para a violência homofóbica, já que a esta corresponde certa coerência que se encontra implícita no cotidiano da legitimidade institucional. (Prado, Rocha & Martins, 2009, p. 212)

A norma em Butler possui um caráter contingente, já o conceito elisiano de *habitus* é mais caracterizado pela constante mutabilidade humana nos processos sociais. Consideramos que essas noções informam acerca da impermanência dos sujeitos em identidades fixas, algo importante quando analisamos a busca das professoras trans de se adequarem a figura da mulher orientada pelas normas de gênero, pois elas o fazem a partir de suas referências de mulher que foram incorporadas na sociogênese. Ainda que essa incorporação apresente uma ampla possibilidade de significação nas figurações sociais, a noção de norma em Butler quer indicar uma contingência e não somente a rede de interdependência social em que temos constituído o *habitus*; essa diferença não é uma impossibilidade para se compreender as normas de gênero como elemento específico do *habitus*. Nesses processos, ainda que marcados pelas normas de gênero, a figura da mulher se constitui nos processos sociais e é nuançada pelas mulheres que compõem a experiência do sujeito; assim a mãe, a irmã, as amigas, as estrangeiras, as vizinhas, enfim, as imagens de mulher acessadas pelas trans em suas vidas incorporam não uma norma, mas possibilidades de formas de vida possíveis. A noção de performatividade em Butler (1999) indica a reiteração de elementos discursivos que constituem o que é homem ou mulher nos discursos, porém dentro das lógicas contingentes das normas de gênero, algo que difere da compreensão de incorporação da imagem de homem e mulher no *habitus* em que sujeitos se ligam uns aos outros de diversos e diferentes modos. A performatividade em Butler parece se referir a reiteração atual dos elementos discursivos, sem a preocupação de Elias com os elementos históricos da composição do *habitus*. Parece-nos, salvo melhor entendimento, que a compreensão de sujeito em Elias, analisada mais a frente, a partir da qual orientamos nossa pesquisa, indica que a incorporação no *habitus* diz de uma produção das categorias feminino e masculino de modo mais estável do que quando entendemos essas categorias pela performatividade. Esta noção propõe uma compreensão radical da instabilidade do gênero que não tomamos como um princípio que deveria ser universalizado na análise das figurações sociais, pois as variações de homem e mulher estão atreladas aos processos sociais e seus contextos específicos. Ainda assim, as normas de gênero podem ser compreendidas como elementos que influenciam no *habitus* das professoras trans de modo significativo. Já a performatividade indica o sujeito das não permanências, dos constantes devires, em constante conflito com qualquer estabilidade; retomaremos esse debate mais a frente, especificamente na seção quatro do segundo capítulo intitulada *Travestis, transexuais e outros outsiders na escola: formulação do tema/problema da pesquisa*. Agora retornaremos a análise das sexualidades no Ocidente cristão e os elementos discursivos que consideramos emergentes na contemporaneidade.

Na entrevista com Professora Andreia ela nomeava além da mãe, uma vizinha que era trans e indicava-lhe uma possibilidade de existência na forma de vida que desejava. Esse trecho que será analisado de modo mais profundo à frente é semelhante a outros em que as diferentes mulheres e trans da vida de cada professora entrevistada forneceram a ela formas de vida possíveis para si; aqui está parte das dinâmicas emocionais que também possibilitam às trans reivindicarem a legitimação de sua forma de vida, inclusive de se pronunciarem como pertencentes ao humano e questionarem as relações que as constituem como *outsiders*. Neste argumento de Andreia emerge duas figuras femininas que oscilavam entre a mãe e a vizinha, duas formas do feminino constituídas pela matriz heterossexual, porém divergentes na capacidade de reiterar a norma, afinal essa segunda revelava a contingência do dimorfismo sexual. Assim a definição de mulher mãe é tensionada pela outra, da mulher vizinha, sendo que a primeira se legitima pela reiteração de discursos repletos dos referenciais do *habitus* com seu pano de fundo heteronormativo.

Atualmente, o simples fato de estar diante de dois homens beijando-se desperta em muitos reações pré-reflexivas, ou seja, automatizadas, que vão de rubor, esquivas, curiosidade, raiva até violência física. O mesmo não ocorre diante de um beijo entre um casal heterossexual. Esse modo de reação está relacionado à como a sexualidade foi regulada no Ocidente cristão. A vergonha e o sentimento de pecado estavam diretamente relacionados às coações sociais e à necessidade de autocontrole dos *outsiders*. Nas entrevistas algumas professoras relatavam que durante sua infância eram alvo de repreensões e agressões na escola para se comportarem a partir das normas de gênero. Andreia pintou os lábios uma vez para ir à escola e os meninos esfregaram sua boca até borrar o batom. Posteriormente ela não usou mais batom para ir à escola, mesmo desejando fazê-lo, ou seja, ela desenvolveu uma forma de autocontrole para não se tornar alvo de novas agressões. Na vida adulta Amaryllis relata que adiou sua cirurgia de redesignação sexual por algumas vezes, pois sentia que se realizasse o procedimento poderia ser demitida; somente quando ela se sentiu segura, realizou sua transformação. Algumas professoras trans que encontramos no 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ, em 2012, na cidade de Belo Horizonte, diziam que somente após o período probatório no serviço público, isto é, com a estabilidade na função de professora, fariam a cirurgia, pois tinham medo de sofrer retaliações. Alguns desses episódios serão retomados de modo mais detalhado, aqui apenas querem indicar como aparece esse autocontrole nas experiências desses sujeitos.

Popularmente foram diversas as categorias condensadas no termo sodomita, assim não podemos fazer uma tradução direta do termo sodomita para homossexual, pois aquele era

utilizado inclusive para indicar práticas sexuais entre homens e mulheres quando não visassem à reprodução, como no caso do sexo anal, da felação, do coito interrompido etc. Esse saber incorporado psíquica e socialmente regulava os sentimentos e comportamentos em relação à sexualidade, indicando a caracterização da sexualidade na psicogênese e sociogênese do contexto em análise.

Do século XV ao XIX está articulada, tanto na Igreja Católica como no mundo por ela influenciado, uma moral na qual o sexo é visto apenas como função procriadora. Nesse período os pecados sexuais eram concebidos de duas maneiras: os de acordo com a natureza (fornicação, adultério, incesto, estupro e rapto) e aqueles contrários à natureza (masturbação, sodomia, homossexualidade e bestialidade). O segundo grupo, aqueles contra a natureza, se tornava mais grave por ferir o critério de procriação, constituindo um abuso mais radical da sexualidade humana no discurso sedimentado historicamente (KOSNIK, 1977/1982, p. 62-63). Criou-se, assim, um imaginário sobre a figura dos homossexuais, entre outros que tinham práticas sexuais heterodoxas. Aqui a Ética hegemônica é a Natural, baseada na inspiração divina e formulada principalmente por Tomás de Aquino (KOSNIK, 1977/1982, p. 238-240). Foram as formulações tomistas as que mais influenciaram teólogos protestantes e católicos da época moderna (VAINFAS, 1997, p. 154). (Torres, 2005, 83-84)

O processo de perseguição e normalização da sexualidade se intensificou do século XVII ao XIX, período bem analisado por Michel Foucault (1988) ao descrever dois dispositivos daquele contexto: "dispositivo de aliança", através do matrimônio, as definições de parentesco e a transmissão de bens; e o "dispositivo de sexualidade", mais adequado aos processos econômicos e de estrutura política do século XVIII, que se justapõe ao anterior, em ambos articulando parceiros sexuais e constituição de famílias. O sodomita representava uma ameaça à família, aos grupos sociais e à "salvação das almas", por isso era passível de ser corrigido e/ou eliminado.

Contudo consideramos que é preciso flexibilizar algumas compreensões de Michel Foucault acerca dos discursos na França e outros países. Essa flexibilização diz de compreensões que consideram que o filósofo francês "vem mostrando como discursos médicos foram ocupando o lugar daqueles formulados pela Igreja e pelo direito canônico, a fim de apontar com o seu saber 'neutro' e científico os perigos das sexualidades não normalizadas, associando-as a doença mental" (Pelúcio, 2009, p. 45), algo que foi ampliado no século XIX. Essa percepção parece ser mais adequada para um contexto francês em que a constituição de uma educação republicana não permaneceu apenas no bojo de um projeto democrático precário, como no Brasil e países onde as punições e/ou omissões de garantias às homossexualidades são notórias (Parker et al., 2008). Os argumentos desses países são localizados na posição de sujeitos e grupos em valores supostamente religiosos que na verdade indicam a sociogênese e a psicogênese em que a matriz heterossexual foi capaz de naturalizar, nas dinâmicas emocionais daqueles, uma predisposição em odiar quem desta matriz se afaste. Assim, consideramos que no Brasil os valores religiosos como componentes



das dinâmicas emocionais entre sujeitos e grupos se somam às definições morais e médicas numa formação discursiva que opera para normalização do sujeito, definindo homem e mulher como substâncias condicionadas à procriação, algo bem ilustrado na pesquisa que identifica a homofobia no contexto brasileiro (Venturi & Bokany, 2011).

A noção de homossexualidade foi um suposto rompimento com a noção religiosa, pois serviu especificamente para classificar e patologizar as relações sexuais entre homens, já que o corpo da mulher era pouco considerado (Butler, 2002). A destinação do homossexual continuou semelhante à do sodomita, porém em vez de correção surgiu o “tratamento”. É notório que o homossexual continuou e continua passível de eliminação, aceita tacitamente e/ou legalizada em diversos contextos e Estados nacionais. Essa formulação, naquele período, remetia a noções consideradas mais próximas ao que podemos considerar como “desígnio natural”. A homossexualidade foi formulada por discursos que a definiram a partir da heterossexualidade, como uma variante da sexualidade humana. Todavia, consideramos que a noção de homossexualidade é tributária do *habitus* desses séculos anteriores, ainda que numa versão supostamente laica. Fernando Seffner (2011), ao analisar a questões da identidade de gênero e orientação sexual em relação à vulnerabilidade social, considera que LGBT “são vistos como identidades a corrigir, indivíduos a serem curados pela medicina ou pela intervenção religiosa, de pessoas que não estão de acordo com a divisão tradicional e enfatizam as uniões para reprodução” (p. 43).

Karoly Maria Benkert, médico húngaro, elaborou o termo homossexualidade em 1869 (Fry & Macrae, 1985) para diferenciar/classificar uma variante sexual. Assim o termo heterossexualidade serviu-se daquilo que era considerado seu oposto, a homossexualidade, para afirmar-se como variante sexual considerada saudável, assim corroborou os argumentos do sexólogo alemão Krafft-Ebing na especificação das identidades sexuais e firmou a homossexualidade como uma patologia (Weeks, 2010). Até meados do século XX o termo “homossexualismo” passou a indicar uma patologia que deveria ser tratada e “curada” por procedimentos médicos, psicoterapêuticos e educacionais. No início da década de 1990, o “homossexualismo” deixou de ser considerado doença mental na revisão e publicação da 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças – CID 10, em acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS, órgão da Organização das Nações Unidas - ONU. No Brasil, desde 1985, o Conselho Federal de Medicina afirmou que o “homossexualismo” não era um desvio sexual, e o Conselho Federal de Psicologia em 1999 promulgou uma resolução proibindo a ação de profissionais da Psicologia que, assessorando igrejas pentecostais, defendiam a “cura” de homossexuais, conforme denúncia do Grupo Gay da Bahia (Trevisan, 2002). Isso não

aconteceu com a noção de transexualidade e travestilidade como veremos mais adiante. Os termos homossexualismo, com conotação de doença, e homossexualidade, de modo genérico, continuaram a ser utilizados amplamente pelos grupos anti-homossexuais para identificar, entre outros, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, estes dois últimos amplamente compreendidos como homossexuais mais afetados, portadores de trejeitos e maneirismos. Esses grupos conseguem, pela reiteração desses termos nos discursos, construir uma ignorância acerca das sexualidades capaz de sustentar as normas de gênero (Butler, 1999; 2010). Ao longo do tempo, o termo homossexual serviu e ainda se presta como uma categoria simplificadora das sexualidades em vista da homogeneização de sujeitos a fim de inseri-los de modo subalterno numa hierarquia heteronormativa (Prado & Machado, 2008). Assim temos explicitadas as normas de gênero e sua ação nas dinâmicas sociais, algo que foi bem analisado, a partir de Butler, por Arán e Peixoto (2007).

As regras que governam a identidade inteligível são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que estabelece a um só tempo uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória. Nestes termos o gênero não é nem a expressão de uma essência interna, nem mesmo um simples artefato de uma construção social. O sujeito gendrado seria, antes, o resultado de repetições constitutivas que impõem efeitos substancializantes. Com base nestas definições, a autora chega a afirmar que o gênero é ele próprio uma norma. (p. 133)

No Brasil, uma grande influência no uso do termo homossexual parece-nos ser os discursos religiosos, especificamente setores da Igreja Católica, hegemônicos até finais do século XX. Sob esse termo eram simplificadas todas as manifestações que se afastavam da heterossexualidade. A estratégia usada por setores majoritários da Igreja Católica, posteriormente à década de 1960, defendia uma tolerância aos homossexuais ao mesmo tempo em que condenava os atos homossexuais, classificando-os como moralmente desordenados e incapazes de constituírem família, adotarem crianças, exercerem a função de presbíteros, manifestarem afeto publicamente etc. (Torres, 2005, 2009). Aqui não poderíamos afirmar uma performatividade de sexo-gênero, mas um conjunto de comportamentos tributários de processos sociais de longa duração, isto é, interdependências humanas que fazem parte do *habitus* identificado na contemporaneidade. A força do termo homossexual teve esses dois importantes pontos de sustentação histórica: o discurso médico e o religioso. Todavia há teóricos e militantes, como João Silvério Trevisan e Luiz Mott, que preferem termos como homossexual, veado etc., considerados pejorativos, por entenderem que estes são de domínio público e/ou possuem ligações históricas com o movimento homossexual e com os movimentos de LGBT.

Assim, tomamos inicialmente como grupo *outsider* na educação aqueles/as que sob o termo homossexual, majoritariamente, são subalternizados/as e atingidos/as pelas diversas formas de violência. Contudo, também queremos indicar que existe um contexto histórico em que esses grupos *outsiders* deslocam de certas posições reivindicando o reconhecimento de si em igualdade com os heterossexuais. Entre esses, temos os sujeitos marcados pelos termos como travestis, transexuais etc. que analisamos a seguir.

### 2.3 Travestis, transexuais e transgêneros: categorias em in/definição

No debate emergente sobre as sexualidades, é importante compreendermos algumas nuances e dissensos das categorias travestis, transexuais e transgêneros. Optamos pela utilização do termo trans para se referir a essas categorias, porém em alguns casos especificamos cada categoria, principalmente quando nossas entrevistadas explicitaram essa identificação em suas falas. Também respeitamos de modo crítico o uso terminológico de fontes que consultamos, sejam elas acadêmicas ou não. Apesar da polissemia dos vocábulos para se indicar *outsiders*, traveção, boneca, mona, bicha etc., consideramos que no Brasil a palavra travesti ganhou destaque e importância no movimento social de LGBT. Transexual, transgênero ou apenas trans são termos que têm tido um uso ampliado mais recentemente, sendo que muitas travestis não se sentem por eles contempladas, especialmente por entender que travesti tem sido uma categoria de luta social utilizada/construída por ativistas brasileiras. Janaína Lima, uma militante do movimento nacional de travestis, no encontro que observamos em 2010, ressaltou que esse movimento foi bastante significativo no Brasil para ser homogeneizado como luta trans. Vários autores concordam com isso e nós também consideramos a importância dessa posição, afinal dizem das teias de interdependências em que os sujeitos conseguiram significados às suas existências. Nas políticas públicas nacionais de saúde elas tiveram e ainda têm um papel importante no combate do HIV/AIDS, sendo, algumas vezes, agentes de prevenção quando atuando como profissionais do sexo.

O termo trans tem sido utilizado em outras pesquisas e pelos sujeitos em questão, como observamos nos documentos disponibilizados no sítio eletrônico do Congresso Internacional sobre Identidade de Gênero e Direitos Humanos - CONGENID (2010) e na Rede Trans Educ, composta por professoras travestis e transexuais. Também não propomos esse termo como categoria classificatória geral para questões referentes ao que os *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarhorn, 2006) identificaram como identidade de gênero. Os significados atribuídos às categorias travestis e transexuais pelas professoras entrevistadas podem explicitar muito mais do que suas preferências singulares; referem-se à história das identificações desses sujeitos na figuração estabelecidos-*outsiders*. A utilização desses termos sinalizam tentativas dos sujeitos em acessar uma semântica para reiterar nas políticas de direitos humanos posições dos grupos pró-sexualidades. Ao mesmo tempo são categorias utilizadas também tendo em vista um controle e mesmo higienização das sexualidades nas dinâmicas institucionais.

Os movimentos sociais, por exemplo, podem fornecer aos sujeitos significados que ganham inteligibilidade pública e possibilidade de legitimação das demandas pelos direitos LGBT. Assim, as articulações do movimento social de homossexuais, de LGBT, ou daqueles que se especificam a partir das travestilidades e transexualidades, desenvolvem categorias que em sua reiteração social fornecem aos sujeitos significados diversos. Na análise das entrevistas, a identificação dos sujeitos como travestis ou transexuais sempre ocorria a partir de um outro que o nomeia e/ou fornece a ele uma imagem para identificação, não raramente, com caráter que depreciativo/regulador e também de reconhecimento. Os movimentos sociais, a universidade, a *mass* mídia, a família podem funcionar, em um primeiro momento, como esse outro, são as teias de interdependências onde se localizam os sujeitos. Algumas entrevistadas diziam que ao se perceberem/autodefinirem como mulheres eram negligenciadas, condenadas, ridicularizadas etc. Apenas no gueto se sentiam reconhecidas; porém ao entrarem em contato com certos grupos ou movimentos organizados, passavam a uma forma de reconhecimento, ou a uma busca deste além do gueto. As professoras trans que entrevistamos lutam por esse reconhecimento no contexto escolar de diversos modos, como mais bem detalharemos nas análises das entrevistas. Nesse contexto, a existência de instrumentos legais e de direitos humanos articulados por movimentos sociais de LGBT tem grande importância como indicado na fala de uma professora.

*A universidade foi a grande academia, foi a porta de entrada para tudo, para reconhecer o que era ser travesti. O acesso à academia, por vim de uma família extremamente humilde, uma família pobre, foi a possibilidade de novos empregos, o conhecimento do movimento social, o reconhecimento do que era ser militante, o que era ser ativista, a universidade foi a grande porta pra mim e até hoje a academia pra mim particularmente é uma grande ponte, uma grande possibilidade de reflexão, de discussão que proporciona de uma maneira mais tranquila tudo que não é padrão, tudo que não tá arraigado na sociedade heteronormativa, burguesa. (Adriana Sales, 24<sup>14</sup>, 2010)*

As categorias que condensamos no termo trans podem dizer de diferentes contextos; por exemplo, os discursos médicos têm articulado a transexualidade mais a noção de transtorno de gênero, enquanto as travestis aparecem mais ligadas à prostituição, à violência e aos *shows*, nos índices precários de uma semântica da estigmatização dos *outsiders* utilizada amplamente. Silva (2007) revela um pouco mais da complexidade das categorias ao considerar que temos duas tendências não convergentes entre as trans, algumas que variam entre a dúvida e o desejo, até obcecado, acerca da cirurgia e aquelas que não desejam e/ou aceitem a cirurgia. O autor traz uma observação feita pela artista travestis Rogéria que indica

---

<sup>14</sup> O número localizado entre a data da entrevista e o nome da entrevistada indica o quadrante que se encontra o trecho citado no caderno de entrevistas. Por questões práticas e da ética de pesquisa não disponibilizamos o caderno que contém aproximadamente 330 páginas e dados que necessitam permanecer em sigilo para preservar nossas entrevistadas.

essa segunda tendência, “que as operadas são simplesmente castradas” (p. 208); ainda que atualmente as cirurgias tenham desenvolvido técnicas melhores e Rogéria tenha declinado de sua posição, não era incomum observarmos, nos encontros de que participamos, essas tendências. Elas são parte das divergências e contradições que compõem um grupo que tem se identificado além desses dissensos, pois se articulam cada vez mais no enfrentamento da transfobia.

A resistência aos discursos estigmatizantes pode ser observada na ação de grupos que definimos como pró-sexualidades que se manifestam em algumas pesquisas acadêmicas, nas lutas da militância de LGBT, em determinadas políticas públicas, na história de vida de cada professora entrevistada, e revela aproximações de identidades sociais e/ou políticas e seus limites.

Aqui está a diferença basal entre identidade social e identidade política. A primeira se estabelece como um conjunto de atribuições e referências da pertença grupal e social do indivíduo e a segunda, por sua vez, como um conjunto temporário de significados que delimitam fronteiras na questão dos direitos sociais e, exatamente por isso, ela é experienciada como um NÓS que está sendo impedido por um ELES de realização de suas demandas sociais, portanto como uma relação antagônica. (Prado, 2002, p. 60)

Nesse processo, as trans passam a demandar reconhecimentos específicos dentro e além do movimento LGBT, firmando questões bastante específicas, entre as quais temos a legitimação do nome social, a assistência e custeio público nos processos médicos, estéticos e hormonais etc. A experiência de um NÓS homossexuais e/ou gays foi se tornando insuficiente para as trans que passaram a constituir uma identidade social própria que se desdobrou em grupos como a Rede Trans Educ, entre outras associações. Poderíamos pensar que existe uma identidade política trans em formação no movimento social. Durante as observações e entrevistas, diversas trans afirmavam que determinadas questões eram dos gays, não diziam respeito a elas.

Pierre-Henri Castel (2001) propõe uma “linha de análise do ‘fenômeno transexual’, ligado às suas condições ideológicas de afirmação nos campos social e científico” (p. 79). Castel argumenta que o debate da questão está polarizado entre uma perspectiva que entende a mudança de sexo como valor cultural e político subversivo, como proposto por Judith Butler, e outra ligada à constituída pela psicanálise em que a subjetividade está marcada pelo binarismo homem-mulher.

De fato, o conjunto das teorias (aparentemente tão conflitantes) do transexualismo, pode ser pensado em oposição constante a um corpo de doutrina sobre a sexualidade e a vida psíquica, que é, desde a origem, o inimigo dos partidários da autonomia nosológica, mas também, no outro lado do espectro, do valor cultural e político subversivo da mudança de sexo (ou sua visão pós-moderna, a “construção do gênero”). Este inimigo é a psicanálise. Refutar sua pretensão a explicar o transexualismo é o fio condutor de elaborações teóricas que são tanto as dos partidários de uma etiologia somática da síndrome (e que tem por consequência a ideia de que a única terapia é administrar hormônios e operar os pacientes,

não de questionar suas impressões) quanto as dos militantes para quem o direito à autodeterminação da identidade sexual depende de escolha política”. (Castel, 2001, 79-80)

Essas teorias conflitantes estariam presentes nas quatro fases que Castel propõe à compreensão do fenômeno. Uma inicial que remonta à sexologia marcada por uma ciência positiva que elabora uma taxonomia da sexualidade e a luta de militantes pela despenalização da homossexualidade. Uma segunda, ligada aos avanços da endocrinologia entre as duas grandes guerras, com discussões da sociologia que fundamentou a noção de identidade sexual. A terceira fase entre 1945-1975, em que aflorou nos Estados Unidos as questões comportamentais com experiências de socialização de hermafroditas. A última fase está “no meio dos anos 70, com a reivindicação libertária de uma despatologização radical do transexualismo, e a ideia de que a identidade sexual é em si um preconceito e limita a liberdade individual” (Castel, 2001, p.80). Nesse período existe a compreensão do transexualismo como algo “neuro-endocrinológico” com desprezo às questões da psicogênese, especificamente de orientação psicanalítica.

Nas quatro fases localizadas pelo autor, o discurso das ciências no início do século XIX consegue relativizar o caráter patológico da sexualidade e triunfa em relação a uma posição psicanalítica que, sem condenar a homossexualidade, mantém a centralidade do homem pela importância concedida ao complexo de Édipo. Contudo a sexologia está marcada pela compreensão de que, se não há “atos contra a natureza”, podemos compreender que existem manifestações mórbidas desta. Para Castel a bissexualidade psíquica, ou a sexualidade infantil como fatos universais são apropriações que a psicanálise fez da sexologia do final do século XIX. Essa análise do autor se distancia das posições de Michel Foucault e estão mais preocupadas com uma epistemologia crítica da psicanálise. O trabalho de Castel faz um levantamento importante acerca das principais discussões acerca da transexualidade, inclusive demonstrando como a sociologia detalhada dos papéis sociais desenvolveu e sedimentou a ideia de uma identidade sexual constituída a partir dos três anos de idade da criança. Por fim consideramos que as proposições de Castel são interessantes para se analisar como os saberes psicológicos e sociológicos erigiram os fundamentos da patologização da transexualidade. Também suas proposições demonstram como esses sujeitos que indicamos como trans estavam presentes desde os inícios dos processos sociais em que localizamos as demandas pelos direitos LGBT analisados em nossa pesquisa.

No entanto, foi a militância feminista e homossexual que ofereceu o modelo às organizações transexuais (e transgeneristas) da segunda geração, cuja ambição não é mais fornecer o acesso à redefinição sexual aos indivíduos isolados e desprovidos de informação, mas sim lutar contra a discriminação econômica, ou policial, etc. Os tumultos do Stonewall bar, em Brooklin, em junho de 1969, que opuseram durante muitos dias seguidos os homossexuais à polícia, são o evento fundador

dessa militância; muitas vezes se esquece que elas foram de início o resultado de uma mobilização de transvestistas (*sic*) e de transexuais, vítimas de uma homofobia mais ampla, mas da qual eles eram os alvos mais facilmente identificáveis. De subcultura semiclandestina, destinada a fazer circular as “artimanhas” às quais os médicos detentores do poder de operar eram reputados sensíveis (histórias de vida típicas, práticas de dissimulação, etc.), o transgenerismo tornou-se pouco a pouco um movimento libertário com vastas ramificações, notadamente acadêmicas e literárias, que se alimenta da tradição associativa e comunitarista americana, e utiliza a Internet do mesmo modo que os protestos pelos direitos cívicos dos anos 60. (Castel, 2001, p. 91)

Vejamus outras questões mais específicas das diferenciações das categorias e suas in/definições. A categoria travesti, no Brasil, tem sido historicamente associada à prostituição (Benedetti, 2005; Silva, 2007; Pelúcio, 2009), ao *glamour*, aos *shows*, às festas de carnaval e peças teatrais desde o início do século XX (Trevisan, 2002; Green, 2000). Todavia, travestis e transexuais femininas são pelo senso comum, em grande medida, como homens que se vestem de mulher. Também observamos uma grande polissemia de termos que descrevem diferentes questões acerca do comportamento dos sujeitos: *drag queen*, *crossdresser*, *drag king*, transformistas etc. Não se podem relacionar esses sujeitos necessariamente ao grupo que temos identificado como trans, além do que não entrevistamos nenhum sujeito que se autoidentificassem com esses termos. No Brasil, também podemos observar uma militância que historicamente articula a categoria travesti em outros setores sociais como a educação (Peres, 2009; Franco, 2009; D. B. Santos 2010; Torres, 2010). Contudo, não devemos imaginar que o termo travesti pode ser relativizado na militância brasileira, elas se diferenciam de gays, lésbicas e transexuais, mais próximos aos padrões propostos pela heteronormatividade, ou seja, em modos de vida que se expressam a partir de um ideal de feminilidade e masculinidade naturalizado na cultura.

A partir de Butler (1999) podemos considerar a performatividade do gênero relacionada aos comportamentos pelos quais homens e mulheres se naturalizam como tais, ou seja, na execução daquilo que é definido como masculino e feminino em repetições constantes dos sujeitos a partir da matriz heterossexual. Butler utiliza das noções de contrato heterossexual de Monique Wittig que discute como a naturalização do “masculino” e do “feminino” consegue ocultar essa matriz, impedindo a formulação de uma crítica radical a ela. As trans podem se constituir numa performatividade subversiva, desestabilizadora das categorias sexuais por revelarem a contingência do gênero naturalizados na cultura. Nesta a reiteração de uma maior ou menor gradação da humanidade está diretamente relacionada à reiteração de normas que regulam as formas de vida. Para essa análise Butler (2006) recusa qualquer dissociação entre simbólico e social, entendendo aquele como sedimentação das práticas sociais, diferenciando assim de uma compreensão do psiquismo definido *a priori* pelo binarismo de gênero como defendem determinadas perspectivas da Psicanálise. Butler



considera que esse reconhecimento do humano está relacionado ao que se define como humano nas experiências de ser reconhecido como tal, ou seja, sabemos o que é humano quando somos reconhecidos como humanos. Esta definição está, pois, contingenciada pela cultura; ela ainda acrescenta que pela experiência social e política pode se desenvolver uma gradação entre formas de vida mais ou menos humanas. As normas, como constructos sociais elaborados pelos discursos, regulam de diferentes modos as formas de vida dos sujeitos, tornando-as possíveis de serem vividas ou definindo-as como ininteligíveis, subalternizando-as ou eliminando-as. Ainda, conforme a autora (Butler, 1999), a performatividade como uma metáfora, pode se congelar e perder seu efeito subversivo, estabilizando-se em estereótipos dentro da cultura. Assim não podemos supor que as performatividades de travestis e transexuais sejam “naturalmente” desestabilizadoras dos gêneros.

As travestis são mais comumente localizadas/identificadas na prostituição, desqualificação/inadequação para grande parte do mundo do trabalho, pelo corpo reconstruído com o silicone das bombadeiras, marcados pela prostituição etc. (Benedetti, 2005; Silva, 2007). Contudo, estamos de acordo que nem todas as travestis e/ou transexuais são prostitutas ou tenham passado pela prostituição (Pelúcio, 2009); essa posição é corroborada por várias entrevistadas e pode ser localizada em um guia idealizado e desenvolvido por uma pesquisadora, com doutorado pela Universidade de Brasília (UNB) em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, que foi identificada como transexual (Transexual do DF..., 2012). Conhecemos a autora do guia no 16º encontro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) ocorrido em 2011, na cidade de Recife/PE. Ela participava de um painel em que apresentávamos trabalhos relacionados à diversidade sexual e não se apresentava como professora ou transexual, por isso não a entrevistamos. Concordamos com Jacqueline Gomes de Jesus (2012) ao definir travesti pelo artigo feminino e não o masculino, contudo, consideramos que em suas definições a diferença entre travesti e transexual feminina é mais precisa do que encontramos muitas vezes no cotidiano.

A transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. Ela é identificada ao longo de toda a História e no mundo inteiro. (Jesus, 2012, p. 7)

Entende-se, nesta perspectiva, que são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não gênero. (p. 9)

O livro *Travestis: entre o espelho e a rua*, de Hélio R. S. Silva (2007), funde dois outros trabalhos etnográficos desse autor acerca de travestis na cidade do Rio de Janeiro e revela como pela prostituição esses sujeitos passam a conviver com aqueles que poderíamos

chamar de estabelecidos, homens casados com mulheres, policiais, comerciantes, entre outros que além de algozes também eram clientes e até amantes. Semelhante a Trevisan (2002), aquele autor também acrescenta que na década de 1970 o surgimento de artistas como a travesti Rogéria, ainda na ativa, e o grupo Dzi Croquettes passavam a fazer parte da cena carioca. Silva (2007) ainda aponta como a partir da década de 1980 filmes de produção internacional e no Brasil programas de entretenimento em rede nacional começam a ter a presença de travestis, seja como personagem e personalidade respectivamente. Ele aponta como algumas travestis, por exemplo, Thelma Lipp e Laura de Vison, se destacavam como juradas e comentaristas respeitadas em programas de auditório transmitidos semanalmente para todo o país. Consideramos que simultaneamente as travestis estabeleceram relações que se produzem nas margens e nos centros, no mercado do sexo e nos programas de entretenimento para as famílias brasileiras. Os limites entre margem e centro podem ser relativizados pelas características delgadas de suas fronteiras. Toadavia a tela das televisões era uma distância segura para que os estabelecidos não se sentissem tão ameaçados, podendo “sofrer a contaminação” dos *outsiders*. Essa fase do processo social em que as trans emergem é diferente da que ocorre com a ascensão das demandas pelos direitos LGBT, pois as dinâmicas relacionais são constituídas em uma movimentação dos *outsiders* que já não mais disputam a tolerância de alguns, mas o reconhecimento de si numa redefinição das relações de poder constituídas nas figurações sociais. Ainda assim, consideramos que esse contexto todo propiciou uma aproximação psicológica da existência de travestis do imaginário brasileiro, algo que está relacionado aos a emergência das professoras trans.

Já a categoria transexual, bastante popularizada nos últimos anos, tem um histórico próprio. Conforme Berenice Bento (2006), a transexualidade deriva dos discursos ligados às ciências médicas e psicológicas do início do século XX, quando em 1910 Magnus Hirschfeld utilizou o termo “transexual psíquico”. Segundo a pesquisadora, a separação entre transexuais, travestis e homossexuais se dá mais intensamente na segunda metade do século XX: de diferentes modos as transexuais são consideradas fruto de questões endocrinológicas e/ou da educação, perspectivas que culminam nas justificativas de tratamento e medicalização dos sujeitos, ou seja, da patologização das trans.

As categorias, enlaçadas por nós no termo trans, são recortadas por um debate que tem crescido entre posições identitárias e pós-identitárias nos debates das sexualidades. É a partir de Judith Butler que se articula grande parte da perspectiva *queer* introduzida nos contextos da educação brasileira por Louro (2001). Essa perspectiva, atualmente um campo teórico com diferentes abordagens, coloca-se como uma possibilidade às sexualidades, ou seja, o

reconhecimento dos limites das diversas siglas e nomeações que buscam novas normatizações/reconhecimento para os corpos. Louro, naquele período, propõe uma política pós-identitária para a educação, um currículo *queer*. Assim, a teoria *queer* coloca-se como formulação que procura desconstruir categorias sociais dadas ou fixas, entre elas gays, heterossexuais, homens, mulheres, etc. (Miskolci, 2011).

Apesar de reconhecer a importância desse debate, temos observado em nossas pesquisas, no contexto da educação, que no processo social brasileiro há um histórico de recepção/articulação discursiva dos direitos LGBT via políticas de direitos humanos. Internacionalmente há autores que compreendem *queer* como “todas as pessoas, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e intersexuais [...] e todos os outros não heterossexuais ou não relacionados aos domínios heterossexuais, quer devido à sua anatomia, sua orientação sexual ou sua identidade de gênero” (Dubel & Kielkema, p. 1. Tradução nossa), ou seja, como um termo guarda-chuva que equivaleria a pessoas LGBT. É preciso atentar que reconhecer a ascensão das demandas por direitos LGBT não significa acatar a compreensão dos direitos LGBT de modo acrítico. Contudo significa reconhecer como estes têm sido articulados por grupos e sujeitos nos processos sociais. As tensões entre uma política com base nas identidades sexuais LGBT e outra denominada *queer* não poderiam ser consideradas coincidentes. Inclusive a coletânea de Dubel e Kielma (2010), que discute também os direitos LGBT, traz autores que pensam uma política *queer* como alternativa daquela orientada pela compreensão de identidades sexuais LGBT (Davidson, 2010). Assim, tomamos a perspectiva intercultural dos direitos humanos de Boaventura Souza Santos (2010) que consideramos melhor corroborar os direitos LGBT na escola; todavia retemos a noção de heteronormatividade das noções pós-identitárias como pano de fundo das disputas sociais, como fundamental para o debate. A articulação entre direitos LGBT e heteronormatividade será aprofundada no segundo capítulo da tese. Até aqui é importante pontuar a questão *queer* nos campo das sexualidades.

Para Almeida (2010), a lógica *queer* não seria viável para determinadas regiões do mundo, entre elas a América Latina e segmentos populares do Ocidente em geral, lugar das professoras que pesquisamos. As posições identitárias estariam organizadas via uma agenda de combate à homofobia e de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT. No Brasil essa agenda cresceu e se consolidou nos movimentos sociais de LGBT com as políticas públicas de prevenção e tratamento do HIV/AIDS no final do século XX. Almeida propõe uma distinção entre reflexão crítica e ação política, retomando a questão do essencialismo

estratégico. Miskolci questiona essa posição considerando-a um itinerário liberal-identitário que é redutor daquilo que propõe a crítica *queer*, e justifica seu argumento.

Diante desta nostalgia do “essencialismo estratégico”, vale recordar que Foucault, antes de Spivak, posicionou-se sobre o uso tático da identidade, ou seja, apenas em contextos pontuais e de curto prazo, mas, no longo prazo, defendeu a necessidade de uma estratégia não identitária. (Miskolci, 2011, p. 66)

Consideramos que essa discussão interfere no modo como as professoras trans se compreendem. Elas apoderam-se dessas definições a partir da capacidade de essas categorias fornecerem, ou não, alguma legitimação na figuração estabelecidos-*outsiders*. Nesse sentido a produção acadêmica esbarra na emoção também de quem pesquisa essa temática, como aparece no texto de Almeida (2010): “desafio o leitor a adaptar essa proposta a uma consideração dos direitos LGBT, enquanto tal e à sua universalidade, quando se deparar com relatos de homossexuais enforcados no Irã ou presos em massa no Egito por serem homossexuais.” (p. 41). Certamente poderíamos fazer coro no Brasil ao computar as violências e os crimes de ódio contra LGBT no Brasil.

Todavia não há, a priori, nenhuma garantia que tais identidades não exijam mais confissões sobre as sexualidades e/ou garantam pela consciência política dos direitos humanos qualquer emancipação dos sujeitos. Os dispositivos da sexualidade ou até mesma a transexualidade como dispositivo (Bento, 2006) podem estar nas mais bem intencionadas políticas a favor da população LGBT como a discussão feita a partir do livro *O negócio do michê* (Perlongher, 2008) por Miskolci e Pelúcio.

A prevenção é o elemento mais discutido e, ao mesmo tempo, o menos estruturado do modelo preventivo, uma vez que é apropriado e ressignificado por distintos segmentos sociais, além de se espriar através de meios de comunicação de massa de maneira pouco controlada por seus diferentes formuladores: gestores públicos, ativistas políticos e agências internacionais, sendo a principal delas a UNAIDS, ligada à ONU. Porém, é exatamente sua plasticidade que o torna eficaz, não no sentido de garantir comportamentos preventivos, mas de instituir novas e vigiadas maneiras de lidar com a sexualidade. (2009, pp. 127-128)

Esses dispositivos, se superados teoricamente na educação, ainda persistem nas práticas pedagógicas que promovem as hierarquizações sexuais pelo pacto do silêncio ou outras formas de regulação, inclusive em articulações com políticas identitárias. Em nossa pesquisa de mestrado constatamos que o silêncio imposto sobre a vida de padres homossexuais era um critério para estes serem tolerados, era um modo de incluí-los em lógicas de submissão (Torres, 2005, 2009). Assim nos interessamos por analisar a seguinte questão: quais são as zonas da tolerância nos contextos educacionais destinadas a uma educadora trans? Para analisar essa questão precisamos pensar algumas questões das políticas públicas.

Consideramos, a partir das entrevistas, a importância das categorias identitárias para os sujeitos, algo em consonância com o movimento LGBT que permite articular identidades coletivas e políticas para organização de demandas públicas; contudo consideramos importante a questão posta pela teoria *queer*, especificamente a partir dos escritos de Judith Butler (1998, 1999, 2002, 2006) como uma torção importante nos debates acadêmicos acerca de gênero. No entanto, algumas professoras entrevistadas e outras observadas em encontros do movimento trans se diziam *queer*, pois se afirmavam como mulheres de pênis. Não desejavam a neovagina, mas se consideravam transexuais. Esse modo de se compreender como mulher de pênis colocaria em xeque a construção da heterossexualidade, conforme os *queers*, pois se afasta de qualquer identidade naturalizada. Para as professoras de nossa pesquisa, essa definição é muito mais ligada às discussões acadêmicas e do movimento LGBT que a seu cotidiano na escola; contudo, elas continuamente recorrem à academia e ao movimento LGBT para se firmarem na escola. Em certa medida, dessas categorias dependem tanto a criação de uma zona de conforto como possibilidades de reconhecimento.

Consideramos que as noções de identidades sexuais, ainda que transitórias, são importantes no contexto brasileiro e podem ser corroboradas pelas noções de identidade como exercício de transformação e/ou reconhecimento a partir das sexualidades (Butler, 2006). Assim o professor que se define como gay pode ser ou não uma possibilidade para posteriormente se definir como transexual, algo que apareceu nos discursos das trans em encontros de que participamos. Algumas diziam que antes do processo de transformação eram extremamente tênues os limites entre o gay e a transexual e/ou travesti, porém após transformarem-se passavam fortemente a se afirmar como trans. Contudo, algumas que passavam pelo processo de transformação hormonal, estética e/ou cirúrgica oscilavam por identidades sexuais disponibilizadas nos discursos a que tinham acesso, esses muitas das vezes funcionando como o dispositivo da transexualidade discutido por Bento (2006).

Pesquisadores (Carrara, 2009; Corrêa, 2009), setores da militância de LGBT, entre outros, possuem divergências marcantes sobre os *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarbhorn, 2006) e outras posições consideradas identitárias. Alguns consideram importantes as articulações referentes ao reconhecimento da identidade de gênero nas políticas de direitos humanos, nomeada como um direito por coletivos internacionais de LGBT. Outros, orientados pela perspectiva *queer*, analisam esses princípios como uma legitimação dos discursos patologizantes das trans, pois entendem neles a predominância dos discursos psicológicos e biológicos do século XX na descrição da identidade de gênero e da orientação sexual. Geralmente a condição desses sujeitos requer bem mais que negar ou

reafirmar sua condição a partir de uma identidade e/ou patologia, pois suas condições de grande vulnerabilidade indicam o contexto de humilhação e sofrimento a que estão submetidos.

Na realidade brasileira, usuários(as) transexuais que chegam aos serviços de saúde encontram-se, muitas vezes, numa condição de extrema vulnerabilidade psíquica, física e social, sendo a “saúde” não apenas o que vai proporcionar o tratamento necessário e desejado, mas, muito provavelmente, o que permitirá a construção de uma rede de reconhecimento e inclusão social para estas pessoas. Isto porque, apesar da fundamental importância da constituição dos movimentos sociais - principalmente do movimento LGBTTT e do coletivo nacional de transexuais -, muitas pessoas trans chegam aos serviços sem informações básicas sobre seus direitos e condição. (Arán & Murta, 2009)

Arán e Murta consideram que primeiramente se deve normatizar o acesso à saúde desses sujeitos. Elas partem da consideração de que a promoção de uma vida saudável, a partir do modelo público de saúde no Brasil, não se restringe à ausência de doença. Com isso poderíamos pensar alternativas para o diagnóstico de transtorno de gênero, ou seja, um transtorno mental, a que os/as trans têm que submeter para acessar serviços de saúde pública. O sofrimento psíquico desse diagnóstico é um complicador no reconhecimento desses sujeitos, constitui um modo de humilhação constante, bem como a reafirmação do sexo de nascimento para definição de seu gênero. As professoras entrevistadas sempre se definiam como transexuais femininas e mesmo as travestis se afirmavam no feminino, pois esse era seu gênero de referência.

Em nossa pesquisa, entendemos como transexuais femininas e/ou mulheres transexuais aquelas que foram designadas como homens no nascimento, porém se percebem como mulheres ao longo da vida. Esse modo de nomeação está em consonância com pesquisas (Bulter, 1999; Bento, 2006; Arán & Murta, 2009), com os *Princípios de Yogyakarta* (PY)<sup>15</sup> e o PNLGBT<sup>16</sup>, que, em certa medida, se afastam de posições das ciências médicas, entre outras, que classificam sujeitos definidos no nascimento como homens, de transexuais masculinos. Essa definição afronta os sujeitos que não se reconhecem em corpos e *performatividade* do masculino idealizado. É importante considerar as categorias travestis e transexuais de modo dinâmico, pois sempre suas nuances a partir das definições êmicas estarão além ou aquém das pesquisas acadêmicas e debates, por vezes embaraçados, das políticas públicas e das políticas de direitos humanos. Assim notamos a pertinência da perspectiva de Pelúcio em utilizar o conceito de travestilidade (2009):

A percepção dessa dinâmica me fez optar pelo conceito de travestilidade por considerar que ele alarga aspectos de categorização identitária do termo “travesti”, que pode ser bastante simplificador quando busca contemplar a gama de possibilidades dessa experiência. A travestilidade aponta para a

<sup>15</sup> Reiteramos que omitiremos a referência e o significado da sigla e a citação para evitar uma repetição exaustiva.

<sup>16</sup> Daqui por diante omitiremos a referência para evitar uma repetição exaustiva.

multiplicidade dessas vivências ligadas à construção e desconstrução dos corpos. Ainda que, muitas vezes, tenha aparecido na fala de minhas colaboradoras uma rigidez na gramática de gênero, estava patente a fluidez na elaboração de categorias êmicas autoclassificadoras. (pp. 27-28)

A complexidade dos significados das categorias travesti e transexual foi analisada por Barbosa (2010), que buscou demonstrar que elas são apreendidas e elaboradas “[...] além das convenções médicas. Conceitos criados no meio acadêmico neste campo de estudos são logo absorvidos pelos sujeitos e pelos movimentos sociais” (p. 117). As articulações que os sujeitos ainda podem fazer dessas categorias são apontadas por Pelúcio.

[...] com pessoas que se autoidentificavam como transexuais mas viviam, segundo elas mesmas, como travestis, pois se prostituíam e faziam uso sexual do pênis. Assim como estive com travestis que, em algum momento da sua vida, desejariam retirar o pênis; e outras que jamais haviam pensado naquilo, mas que começavam a estudar essa possibilidade mais recentemente, passando a cogitar a possibilidade de serem transexuais. (Pelúcio citada por Barbosa, 2010, p. 110)

A identificação que o sujeito possui de si, ainda que vacilante, transitória, rígida, fora dos padrões de inteligibilidade para muitos, simulada, entre tantas outras, é legítima. Ela diz das histórias das identificações do sujeito, da construção e das negociações das professoras em questão com identidades coletivas e políticas, sejam elas ligadas a uma identidade política LGBT e/ou transexual, travesti ou transgênero. Dentro da perspectiva *queer*, alguns autores utilizam o termo transgênero para indicar alguém que se sente pertencente ao “[...] gênero oposto, ou pertence a ambos ou nenhum dos dois sexos tradicionais, incluindo travestis, transexuais, intersexuais, Drag Queens e Drag Kings” (Ávila & Grossi, 2010, p. 02). Duas professoras com que tivemos contato na cidade de Madri, Espanha, em 2010, se identificaram como *queer*. Ao utilizar o termo *queer* elas procuraram se afastar de posições que poderíamos denominar de identitárias, aproximando-se da definição de transgênero. Em nossa pesquisa uma professora se definiu como transexual e *queer*, ela possui muita proximidade com acadêmicos considerados pós-identitários, aproximando-se da definição de transgênero conforme Ávila e Grossi elaboram em seu texto. Contudo, o termo transgênero e/ou *queer* ainda têm sido utilizados no Brasil mais nos meios acadêmicos do que pelas políticas públicas e movimento social. Ao mesmo tempo consideramos que tais termos, articulados em contextos específicos da academia, podem se tornar comuns se continuamente apropriados pelos sujeitos. Um bom exemplo dessa apropriação é o guia elaborado por Jesus (2012). O termo transgênero aparece nesse guia como categoria que se pretende mais ampla na definição das sexualidades trans, ainda que reconheça o dissenso ao redor das terminologias.

O que é ser uma pessoa transgênero? Vamos por partes. No Brasil, ainda não há consenso sobre o termo, vale ressaltar. Apresentarei um ponto de vista partilhado com algumas outras pessoas, especialistas e militantes. Reconhecendo-se a diversidade de formas de viver o gênero, dois aspectos cabem na dimensão transgênero, enquanto expressões diferentes da condição. A vivência do gênero como:

1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); OU como
2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas) (Jesus, 2012, p. 07).

Ao longo do texto entenderemos que para o grupo de professoras trans, entre outros, há uma forte recusa do termo transgênero, contudo podemos entender que a existência de trans como Jaqueline Gomes de Jesus, Adriana Sales, Marina Reidel e outras que adentram os campos de pesquisa, esse debate ainda poderá ser qualificado de outros modos. Semelhante às questões das mulheres no movimentos social e daqueles que se definem a partir dos estudos gays e lésbicos, os sujeitos pautam o debate da pesquisa também a partir das relações que os constituem, ainda que inicialmente de modo autobiográfico. Nesse debate queremos reter as considerações de Butler ao analisar o *status* dos corpos que embaçam os limites das normas de gênero, isto é, corpos abjetos que são definidos como tais e destinados à exclusão. Podemos considerar que os *outsiders* de nossa pesquisa são esses marcados pela abjeção a partir das sexualidades neles identificadas.

A marca de gênero parece "qualificar" corpos como corpos humanos; o momento em que uma criança se torna humanizada emerge quando se responde a pergunta, "é um menino ou menina?". Essas imagens corporais que não se encaixam em qualquer definição de gênero humano, na verdade, constituem o domínio do desumanizado e do abjeto contra a qual o humano em si é constituído. (Butler, 1999, p. 24. Tradução nossa)<sup>17</sup>

Assim, compreendemos a importância de uma análise não essencialista dos sujeitos por nós denominados como *outsiders*. Contudo, consideramos que as identidades coletivas e políticas das trans podem ser compreendidas numa relação processual e dinâmica no contexto escolar. *Outsiders* são constituídos e sustentados nas teias de interdependências dos sujeitos e por aquilo que seus corpos explicitam. Aqui devemos indicar que o termo corpo pode ser compreendido como elaborado por Toneli e Amaral.

Pensamos o denominado corpo no entrelace do material com o simbólico, bem como, do sexo com o gênero. Assim, por um lado, problematizamos a disjunção operada pelo binarismo e pela hierarquia presente no sistema sexo-gênero entendendo o contínuo deslizamento e interface entre esse par. Por outro lado, entendemos a materialidade posta no corpo como associada tanto a dimensão simbólica e discursiva, quanto à biológica e concreta. (pp. 340-341)

Assim entendemos que os corpos, no contexto brasileiro, oscilam entre definições médicas, morais e de pesquisas acadêmicas, ainda que nuançadas entre si e por discursos religiosos. Com essa apresentação dos sujeitos ainda salientamos que as trans têm um histórico nos discursos sociais marcadamente estigmatizado, inclusive entre gays e lésbicas.

---

<sup>17</sup> *The mark of gender appears to "qualify" bodies as human bodies; the moment in which an infant becomes humanized is when the question, "is it a boy or girl?" is answered. Those bodily figures who do not fit into either gender fall outside the human, indeed, constitute the domain of the dehumanized and the abject against which the human itself is constituted.*



A prostituição, como espaço de pertencimento, mostrou-se fundamental para que eu pudesse entender o “universo trans” e, assim, as travestilidades. Porém, é importante frisar que nem todas as travestis se prostituem e que ser travestis não é sinônimo de prostituição. Por outro lado, a rua/pista/avenida ainda parece ser um espaço de referências, mesmo para aquelas que não buscam ali clientes, apenas um lugar de reconhecimento. (Pelúcio, 2009, p. 239)

A prostituição e a patologia são elementos constantemente reiterados na descrição/estigmatização das trans. Elas trazem em seu corpo as insígnias do *outsider* e somente com muito esforço, na busca do ajustamento a heteronormatividade podem conseguir despertar nas figurações sociais, ou seja, nas relações com outros sujeitos o reconhecimento. Evidentemente deve-se evitar qualquer vitimização ou generalização, pois a condição econômica, as questões etnorraciais etc. fornecem nuances e fornecem intensidade nas lógicas de subalternização dos sujeitos. As trans são constituídas como *outsiders* em relações em que se tornam alvos de ações que vão do desprezo à violência extrema do assassinio. Todavia nem todas as travestis e transexuais se constituem deste modo nas relações sociais.

As emoções que regulam as figurações do século XX, ao permitirem um maior gradiente de informalização, de externalização dos sentimentos, nos parecem corroborar também para expressão do ódio a esses *outsiders*. Todavia essa ambiência também não teria sido fundamental para expressão das lutas hodiernas das sexualidades na sociedade civil e nas políticas de direitos humanos? Esse ponto de nossa tese será aprofundado nas análises dos discursos desta pesquisa mais adiante. O que consideramos problemático é analisar dicotomicamente nossos sujeitos em relação aos contextos em que eles emergem.

#### **2.4 Travestis, transexuais e outros *outsiders* na escola: formulação do tema/problema da pesquisa**

A formulação do nosso problema de pesquisa diz respeito à tensão criada pela presença daqueles constituídos como *outsiders* no contexto escolar, especificamente para compreender como travestis e/ou transexuais conseguem ocupar a função de professoras. A partir do Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil, 2004-2009), as demandas de LGBT aparecem nas escolas de forma incipiente e causando mal-estar. Incipiente por se tratar de projetos de políticas públicas pós 2004, ainda não avaliados suficientemente, e causando mal-estar por explicitar os dissensos da democracia brasileira, da educação excludente, do despreparo para lidar com a diversidade sexual nas escolas etc. Isso demonstra o quanto as noções de justiça da governação brasileira ainda se afastam do princípio democrático de

justiça quando não incorporam os direitos sexuais (Rios, 2006), reconhecendo que a identidade de gênero e a orientação sexual, a partir dos PY, passam a disputar formalmente o campo discursivo das políticas de direitos humanos.

Na Educação, direitos humanos e cidadania estão diante da multiplicidade da violência na instituição escolar (Sposito, 2004) e da complexificação da cidadania a partir das questões da subjetividade (Santos, 2006). Entenda-se subjetividade constituída nas dinâmicas relacionais do sujeito, bem como das ações coletivas das quais ele participa durante sua história. A ascensão de demandas por direitos LGBT pode se relacionar diretamente com a violência na instituição escolar em que travestis e transexuais, entre outros, passam a demandar tais direitos, pois subvertem relações produzidas pela matriz heterossexual. As transexualidades e a travestilidades passam a compor os quadros da educação e entram na rota das violências que perpassam a escola, acrescentam novos elementos à complexidade apresentada pelas demandas a partir das sexualidades e do gênero. A pesquisa de opinião pública *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças*, realizada recentemente pelas fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburg Stiftung originou um livro de nome semelhante (Venturi & Bokany, 2011) com análises importantes sobre a problemática da homofobia e o emaranhado de questões ao seu redor. Naquelas análises que focam a homofobia na escola é consensual que as relações entre sociedade e educação no Brasil são bastante complexas (Ramires, 2011; Prado & Junqueira, 2011). De modo geral, a pesquisa indica alguns dados que revelam que uma maioria da sociedade brasileira, principalmente educadores/as, concorda que os atributos do feminino e masculino são definidos pelos discursos de naturalização dos gêneros ligados ao sexo biológico e orientados pelas definições morais da crença cristã. Em menor escala aparecem outros discursos e formas de saberes se articulando em afirmações morais que não valorizam a diversidade sexual e inferiorizam por vezes LGBT.

Em nossa entrevista com Marina Reidel (2010) compreendemos que sua manutenção como professora está ligada a uma trajetória na educação e à consolidação de algumas garantias sociais e jurídicas. Seja anteriormente como homossexual não assumido e/ou agora como transexual assumida, a história de suas identificações se amplia e se desloca constantemente. Atualmente a cidadania LGBT, dentro e fora das escolas, se elabora nessas articulações de forma pública, contestada e contestatória. Nessas articulações Marina elabora seus argumentos e suas estratégias para manter-se nos lugares que ocupava antes da transformação, das diferentes formas de negociação como gay e depois como transexual. Nas análises, verificaremos ainda como as condições particulares de lésbicas, gays, travestis e

transexuais podem estar subsumidas nas possíveis generalizações das siglas, da noção de diversidade sexual e nas políticas de direitos humanos. As sexualidades e o gênero constituem campos em que as terminologias acadêmicas aparecem como precárias nas análises da vida e do cotidiano de travestis e transexuais. Todavia, utilizamos dessas terminologias como tentativas de pesquisar e comunicar dentro de uma inteligibilidade social e acadêmica.

Para as sexualidades na escola, a explicitação dos conflitos e o caráter público dos antagonismos são fundamentais para uma identidade coletiva mobilizar recursos e se constituir diante de um outro (Prado, 2002, p. 66), delimitando fronteiras, desenvolvendo estratégias de visibilidade, mobilizando recursos etc., para constituir-se como identidade política. Os grupos como ANTRA, Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLBT), Rede Trans Educ se localizam dentro de formações identitárias que buscam a especificidade trans. Seria isso um indicativo de alguma identidade coletiva e/ou política de travestis e transexuais entre os LGBT e na educação?

O CONGENID, realizado em Barcelona (2010), e a rede que nesse encontro se articulou pela despatologização trans também poderiam ser indicadores dessas formações identitárias. Contudo, também elas são contingentes e buscam, via políticas de direitos humanos, outras posições discursivas. A ausência de referenciais da diversidade sexual, da especificidade da população trans na construção do conhecimento pode dispor apenas modelos heterossexistas na comunidade escolar. Somam-se a isso fatores de agressão e hostilidade aos LGBT na escola (Castro; Abramovay, & Silva, 2004; Toneli, 2006; Díaz et al., 2011) e temos em ação os dispositivos da coação social e autocontrole a partir das sexualidades. Vejamos como o autocontrole pode funcionar.

O grupo Nuances, através de um projeto em Porto Alegre, define a “saída do armário”, isto é, assumir publicamente a homossexualidade, como a possibilidade política “no sentido da necessidade de estabelecer estratégias de desnaturalização dos modos de pensar/intervir no campo das sexualidades.” (Nardi & Pocahy, 2007, p. 52). Porém, somente o fato de assumir a orientação sexual não é a garantia de superação da inferioridade internalizada e consecução do reconhecimento, pode apenas se tornar um evento exótico na escola, cumprir o papel reservado a gays, travestis e transexuais. Os mais afeminados facilmente identificados como *outsiders*, os que expressam uma identidade de gênero que questione a heteronormatividade, serão alvos preferenciais da depreciação, humilhação, patologização e todo tipo de chacotas. Nessas dinâmicas, transexuais e travestis são mais ausentes da educação formal, pois se tornam alvos visíveis e imediatos da transfobia. A capacidade de recepção na comunidade escolar é fundamental no modo de significação da saída do armário, situação em que

educadores e educadoras possuem um papel fundamental. Essa questão aparece de modo contundente em um levantamento realizado na Argentina.

Uma pesquisa feita pela *Asociación de Lucha por la Identidad Travesti-Transsexual (ALITT)* na Argentina mostrou que mais da metade dos participantes assumiu a sua identidade travesti entre quatorze e dezoito anos de idade. Por essa razão, essas crianças e adolescentes enfrentam muitas dificuldades em suas próprias casas, com suas famílias, e na escola. Devido à agressão de outros alunos ou das autoridades escolares, muitas travestis pararam de estudar, seja por escolha ou porque lhes é negada a entrada direta na instituição educacional. Das travestis que participaram da pesquisa da ALITT, 45% abandonaram a escola secundária<sup>18</sup>. (Ferreyra, 2010, p. 208. Tradução nossa)

O ativista Marcelo Ernesto Ferreyra é militante na Argentina e representante na região da *International Gay and Lesbian Human Rights Commission (IGLHRC)*. Em sua análise ele articula como essa questão associada à exclusão de travestis do mundo do trabalho faz que estas permaneçam, naquele país, em situação de pobreza. Na coletânea de Dubel e Hielkema (2010) a situação de maior comprometimento socioeconômico das trans se repete em diversos continentes na análise de diferentes autores. Esta questão diz de um contexto macro que se relaciona com as professoras por nós entrevistadas.

Em nossa primeira entrevista, com Marina Reidel, surgem essas e outras questões, nas quais a homofobia/transfobia parece atenuar-se, ou torna-se mais sutil, pois ela é uma professora que ingressou na docência e consolidou-se como “um bom professor”. Contudo, em seus relatos aparece a violência sofrida quando era aluno identificado como gay. Uma análise prévia dos relatos de Marina permite ver que existem questões além do bom professor, como garantias jurídicas, sociais e de outras formas de reconhecimento emergentes nas políticas de direitos humanos. No caso específico das professoras trans o uso do nome social pode ser garantido por uma jurisprudência e/ou portaria do/a gestor/a público/a, como vemos em alguns casos, porém pode ser também por outros modos de reconhecimento, como relações da professora com cada escola. Essa possibilidade de reconhecimento pode indicar pistas para o combate da transfobia, ou seja, a homofobia específica em relação às transexuais e/ou travestis.

Crianças, jovens e adultos da comunidade escolar poderiam expressar-se como gays, lésbicas, ou seja, a partir de determinadas garantias sociais de que não seriam submetidos à humilhação, violência ou algo parecido. Por isso tomamos a escola como pertencente ao público, estatal ou não, lugar da articulação de identidades coletivas e políticas, podendo

---

<sup>18</sup> *A survey by the Asociación de Lucha por la Identidad Travesti-Transsexual (ALITT) in Argentina showed that more than half of the participants took up their transvestite identity between fourteen and eighteen years of age. For that reason these child and adolescent transvestites face many difficulties in their own homes with their families, and in school. Because of the aggression of other students or of the school authorities, many transvestites stop studying, either by choice or because they are denied direct entry to educational institutions. Of the transvestites who participated in the ALITT survey, 45 % dropped out of secondary school. Of all the groups surveyed, only 2.3 % completed college.*

alargar a esfera civil, enquanto pertencente ao público, ou limitar essa esfera através daquilo que se oculta pelo pacto do silêncio. Esse ocultamento se relaciona às outras ausências construídas sobre saberes e contrassaberes no processo social (Santos, 2002). O alargamento poderá ser a possibilidade de os direitos LGBT articularem-se aos discursos das políticas de direitos humanos que perpassam a educação. Essa articulação questiona a concepção da cidadania como um privilégio de alguns em detrimento de outros, denunciando na comunidade democrática a articulação de uma subcidadania constituída nas hierarquizações do preconceito social (Prado & Machado, 2008). Essas hierarquizações são mais bem aprofundadas, como notou Berenice Bento (2006), ao estudar o processo de avaliação de transexuais candidatas à cirurgia.

Essa hierarquização interna, no entanto, não é algo que tenha uma concretude ou uma visibilidade de fácil apreensão: são os comentários e os olhares os indicadores, que poderiam ser considerados invisíveis, mas que estão presentes a cada encontro (p. 218)

Essa forma de hierarquização exigia de transexuais outros mecanismos de negociação naquele grupo de que participavam como candidatas à cirurgia. Nas escolas que Marina e outros considerados *outsiders* se encontravam, há hierarquizações que são feitas de modo mais sutil. Ali são elaboradas estratégias do que revelar e/ou ocultar em diferentes momentos da comunidade escolar. Vejamos como o termo homofobia e seus correlatos (lesbo-transfobia) podem ajudar nas análises daquelas hierarquizações e a emergência de *outsiders* na função de professores/as.

Nas políticas públicas nacionais, em geral, e na educação, em especial, existe um paradoxo entre a proclamação do combate à homofobia em destaque nas últimas décadas, especificamente a partir do Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004), e as estatísticas acerca dos assassinatos divulgados pelo Grupo Gay da Bahia, conforme QUADRO 2. A tradicional estatística feita por esse grupo revela um sensível aumento desses crimes. Com o reconhecimento de alguns dos direitos demandados por LGBT podemos identificar uma maior percepção social da orientação sexual e da identidade de gênero pelos sujeitos, o que nas dinâmicas relacionais entre sujeitos pode provocar a reação de grupos sociais. Essa questão pode levar ao aumento dos crimes classificados como homofóbicos, ainda que isso não possa ser uma afirmação categórica. A maior percepção desses crimes pode ser ilustrada pelas notificações sobre morte de LGBT que o Grupo Gay da Bahia (Mott, L., Almeida, C. & Cerqueira, M., 2011; Barros, 2012) registra periodicamente.

QUADRO 2  
 RELAÇÃO DE ASSASSINATOS DE LGBT ENTRE OS ANOS 2005 E 2011 NO BRASIL

Ano	Gays	Travestis	Lésbicas	Total
2011	162	98	7	267
2010	140	110	10	260
2009	117	72	9	198
2008	121	59	7	187
2005	56	24	1	81

Esse aumento também poderia indicar uma subnotificação desses crimes em anos anteriores, contudo pode-se observar o efeito dessas informações nas políticas de direitos humanos. Militantes LGBT e outros ligados à diversidade sexual conseguiram colocar o termo homofobia na *mass* mídia e provocaram debates importantes nas últimas décadas no contexto de organizações como a ONU. Outros dados que corroboram as informações acerca da violação dos direitos humanos de homossexuais foram divulgados pela primeira vez em 2012 a partir de um levantamento realizado pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Foram 6.809 denúncias de violações desses direitos humanos em 2011, sendo que ao menos 278 mortes relacionadas à homofobia. Isso identifica a necessidade de avaliações acerca do PNLGBT e de diversos editais lançados pelo governo federal, em decorrência do Programa de 2004, que visavam à capacitação de professores/as da rede pública da educação básica e foram executados por universidades federais e organizações não governamentais. Ainda se pode considerar como as travestis aparecem nessa pesquisa.

Já o coordenador geral de Promoção dos Direitos LGBT da SDH, Gustavo Bernardes, disse que o fato de 49% das vítimas de homicídios serem travestis, indica que este é um dos grupos mais vulneráveis à violência homofóbica, junto com os jovens negros. “Há também uma violência doméstica que nos preocupa muito, porque é difícil para o Estado interceder nestes casos. E a violência contra lésbicas também é pouco denunciada”. (Rodrigues, 2012a)

Segundo a ministra Maria do Rosário, titular da SDH, “há uma vontade política inabalável do governo federal de constituir mecanismos que mobilizem a sociedade contra a violência homofóbica. Acreditamos que, com as parcerias, os recursos necessários não serão tão grandes” (Rodrigues, 2012). Ainda na ocasião do lançamento desses dados a ministra informou que pretende promover a criação de Comitês Estaduais de Enfrentamento à Homofobia, em parceria com a sociedade civil. Apesar de compreendermos a importância dessas políticas, não consideramos que seus resultados foram devidamente avaliados. Também há que se considerar com parcimônia a “vontade política” na fala de uma autoridade,

afinal aqui também podemos entender esse discurso como uma legitimação da própria SDH, pois, conforme nossa consideração, atualmente há certa estagnação das ações do governo em relação às demandas de LGBT diferente do período entre 2004 até 2009 aproximadamente. Esse lugar de destaque dado a SDH não pode ser relacionado a uma diminuição de ações e crimes homofóbicos. Todavia existe uma mobilização que busca alternativas de luta. Especificamente no Brasil, essas tem conquistado visibilidade de diferentes modos, um deles pode ser notado nas articulações do movimento social de LGBT com frentes parlamentares no Congresso Nacional.

Grupos organizados de homossexuais entregaram nesta terça-feira no Congresso Nacional um documento com 100 mil assinaturas de apoio a um projeto de lei já em trâmite que considera como crime todos os tipos de discriminação sexual. "Somos a favor da liberdade de expressão, mas não quando é usada para incitar a violência" contra outras pessoas, declarou Toni Reis, presidente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais (ABGLT), que promoveu a obtenção de assinaturas... O deputado Jean Wyllys, membro da Frente Parlamentar Mista para a Comunidade LGBT, declarou que depois da decisão do Supremo, os homossexuais brasileiros trabalham agora a favor da penalização da homofobia e da legalização do casamento gay. Wyllys recebeu apoio nesta terça da deputada Manuela d'Ávila, que preside a Comissão de Direitos Humanos da Câmara e afirmou que "cada igreja pode fazer seus casamentos religiosos segundo suas regras, mas os direitos dos cidadãos devem ser os mesmos perante a lei". (Congresso recebe..., 2011)

A campanha em favor da penalização da homofobia somada a outras demandas tem sido defendida por organizações como a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), que reúne mais de duas centenas de grupos em todo o Brasil. A ABGLT foi criada em 1995 e indica um momento de sinergia dos grupos em demandar políticas específicas do Estado. Os membros desses grupos se localizam em vários contextos e têm ações organizadas especificamente para o combate da homofobia na educação. Ainda que demandas como os casamentos entre parceiros/as do mesmo sexo tenham um consenso relativo entre militantes e ativistas, a penalização da homofobia parece conseguir maiores adesões (Venturi & Bokany, 2011). Essa campanha ganhou força com o uso da rede mundial de computadores e sua divulgação em eventos como as Paradas do Orgulho LGBT. Pesquisadores também analisam e elaboram trabalhos ao redor daquilo que se tem classificado como homofobia, e uma das elaborações que consideramos a mais disseminada no Brasil é de Daniel Borrillo (2010) que classifica a homofobia como comportamentos e concepções elaborados na produção da cultura e dos saberes ocidentais que aparecem na discriminação afetiva, intelectual e política por lógicas heterossexistas.

Utilizamos os termos transfobia, lesbofobia e homofobia por ser encontrados em nossas fontes e conseguido escopo nas políticas públicas e na *mass* mídia, embora eles possuam fragilidades conceituais. Nas lógicas do discurso esses termos ganharam força política, por isso relevância social, e aos poucos eles se desprezem de seus significados as

fabias enquanto medo, aversão etc. Ainda assim, reiteramos que não desconhecemos os dissensos e diferentes definições desse termo no campo de pesquisa e nos debates acadêmicos (Junqueira, 2007). No campo de pesquisa, observamos que a definição de homofobia ganhou força política na razão inversa de sua capacidade analítica. Contudo, sendo analisado como um dispositivo dinâmico da heteronormatividade (Prado & Junqueira, 2011), passa a concorrer com aqueles outros que querem especificação identitária: lesbofobia, transfobia e bifobia.

Encontramos nesses debates o termo ‘homofobia’ usado de diversos modos: como um dispositivo de vigilância do gênero que persegue homens e mulheres que recusam o modelo do viriarcato (Welzer-lang, 2001; Smigay, 2002); como violência simbólica da dominação masculina (Bourdieu, 2005); como modo de organização e constituição do masculino (Cornnell, 1997 e Kimmel, 1997, citados por Smigay, 2002); como produção da cultura e dos saberes ocidentais que aparece na discriminação afetiva, intelectual e política por lógicas heterossexistas (Borrillo, 2010), entre outros. O que interessa a este estudo, especificamente, é a emergência de trans educadoras e a homofobia/transfobia nas formas de violência e/ou heteronormatividade figuradas na comunidade escolar. Assim tomamos a definição de Borrillo nuançada pelas características dessa questão no Brasil (Venturi & Bokany, 2011), mesmo reconhecendo problemático o alargamento que ele realiza do termo. Porém quando indicarmos questões específicas de transexuais e/ou travestis usaremos o termo ‘transfobia’, entendendo tanto como atos violentos e pautas heteronormativas incorporadas no *habitus* das escolas.

Nos movimentos sociais de homossexuais e de LGBT que emergiram no Brasil, com posições mais identitárias, existe uma busca de especificação do termo homofobia; assim se tem utilizado os termos lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia. Esse até pode ser um modo do reconhecimento político da identidade travesti e transexual para demarcar um lugar no movimento de LGBT e em outros contextos (Carvalho, 2011). Organismos internacionais, como a Organização das nações Unidas (No dia..., 2011) e documentos nacionais, como o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* tem utilizado o termo transfobia. Porém, apesar da polissemia terminológica, ainda que necessária nas políticas públicas, nós queremos atentar para aquilo que consideramos, conforme outros autores, o centro da questão.

[...] interpelar as possibilidades de enfrentamento à homofobia no interior das instituições. Afinal, é ainda no campo do não nomeado e do impensável que a homofobia se apresenta como um mecanismo que é produto e produtor das hierarquias sexuais e sociais (Rubin, 1984), das violências e das naturalizações das normas de gênero (Butler, 2006). (Prado; Arruda & Rocha, 2009, pp. 210-211)



As duas autoras mencionadas na citação acima possuem entradas diferentes neste debate. Gayle Rubin irá propor um campo das sexualidades diferenciando-o das questões de gênero e salientando que a variedade de práticas sexuais é mais contundente nos debates das sexualidades do que a diversidade sexual. Judith Butler irá elaborar uma perspectiva crítica no campo dos estudos de gênero, analisando o heterossexismo presente neste; para tal propõe a desnaturalização da heterossexualidade (Rubin & Butler, 2003). Todavia essas autoras contribuem com suas críticas na desconstrução de um modelo sustentado pela heteronormatividade, que funciona como sustentação da constituição de sujeitos que devido a sua “classificação sexual” são constituídos como *outsiders*.

Em pesquisa realizada durante a 8ª Parada do Orgulho GLBT em Belo Horizonte, em 10 de julho de 2005, 44,7% dos entrevistados disseram já ter sofrido discriminação na escola; esta ocupa o terceiro lugar de maior discriminação, após a família e lugares públicos de lazer (Prado; Rodrigues; & Machado, 2006). Existem pesquisas internacionais que demonstram como os suicídios, o abuso de substâncias tóxicas, entre outras situações danosas à vida, estão mais presentes entre homossexuais pelo preconceito a que são submetidos (Hardin, 2000). Por isso consideramos a importância de interpelar a homofobia nas instituições como a escola, entre outras, afinal o os desdobramentos dessa situação é o sofrimento humano.

Toda a educação fica prejudicada com o preconceito, segundo afirma a pesquisa “Preconceito e discriminação no ambiente escolar” (FIPE/INEP/MEC, 2009), da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), apresentada em 2009 pela SECADI. A abrangência dos dados foi de 501 escolas públicas do País. Foram entrevistados os diversos membros da comunidade escolar (alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários) e aferidas várias formas de preconceito: etnorracial, territorial, socioeconômico, referente a portadores de necessidades especiais, a gênero, a geração e a orientação sexual. O estudo revelou que 96,5% dos entrevistados têm preconceito contra portadores de necessidades especiais; 94,2% têm preconceito etnorracial; 93,5%, de gênero; 91%, de geração; 87,5%, socioeconômico; 87,3%, com relação à orientação sexual; e 75,95% têm preconceito territorial. Podemos atentar que os critérios de discriminação se somam. Assim, uma criança negra e pobre poderá se tornar mais facilmente alvo de agressões; um menino mais afeminado e/ou que assuma viver a travestilidade poderá sofrer mais agressão do que outro que permanece oculto, quando isso é possível.

O coordenador da pesquisa realizada pela FIPE, José Afonso Mazzon, afirma que na escola o preconceito aparece de forma ampla. Conforme a pesquisa (FIPE/INEP/MEC, 2009)

pode-se afirmar que o preconceito estabelece limites aos grupos atingidos por ele, por meio da pressão social e da violência a que são submetidos os alvos das discriminações. No ambiente escolar, o preconceito, a discriminação e as práticas discriminatórias ofensivas se relacionam diretamente com o desempenho dos/as alunos/as e dos professores/as. Desse modo podemos considerar que no contexto escolar se estabelecem os monopólios dos direitos e dos afetos que excluem e/ou subalternizam aqueles/as que são definido/as como *outsiders* pelos dispositivos da heteronormatividade. Uma jovem transexual que permanece na escola impedida do uso de seu nome social, de manifestar-se a partir da identidade de gênero autoidentificada, entre outras questões, caracteriza parte do monopólio de direitos que são concedidos apenas aos considerados dentro das normas de gênero.

Em 2010 foram relacionados e divulgados no sítio eletrônico da ABGLBT uma revisão dos direitos que são negados a LGBT chegando a um número de 78 (78 direitos...). O monopólio dos afetos aparece nas pesquisas mostrando o rechaço que sofrem LGBT nos mais diversos contextos, marcadamente a escola, onde muitas vezes sofrem violências de diversas ordens, pois são considerados tanto portadores de transtornos como sujeitos moralmente inferiores. Um agravante desse monopólio é que a trans-lesbo-homofobia que o constitui é negada na escola. Segundo o relatório final da pesquisa “Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras” (Díaz et al., 2011), financiada com recursos públicos, a homofobia está presente na escola brasileira, porém é negada pela maioria dos participantes da comunidade escolar. Nos discursos das professoras trans, quando se referiam ao tempo em que eram alunas, surgiam diversos relatos em que o medo experimentado por elas e as perseguições eram frequentes. Esses monopólios se sustentam por relações de poder em que os *outsiders*, em muitas das vezes, não conseguem entender essa situação como injusta, assimilando muitas vezes como justificadas as privações a que são submetidos. Uma criança que experimenta na família, na religião de origem, nos grupos de vizinhança etc. a subalternização, certamente não terá recursos para analisar como indevida a discriminação sofrida na escola.

Abordagens específicas sobre a violência dos discursos médicos e morais contra travestis e transexuais e outras questões relacionadas a essa se podem encontrar em diversos trabalhos (Benedetti, 2005; Bento, 2006; Silva, 2007; Pelúcio, 2009). Também o levantamento realizado periodicamente pelo Grupo Gay da Bahia (Mott & Cerqueira, 2001) é um sinalizador dessa violência, ainda que inicialmente a especificação das mortes de transexuais e travestis não possuía maior destaque. Ao situarmos esses elementos, na justificativa, pretendemos sinalizar que existem relações entre diferentes discursos que

articulam elementos de todas as ordens ao campo discursivo dos direitos humanos, entre eles a diversidade sexual e os direitos humanos e cidadania LGBT que repercutem na educação e podem possibilitar o enfrentamento da heteronormatividade.

Na escola, a presença de professoras/es trans, lésbicas, gays, bissexuais pode indicar alterações na balança do poder entre estes e os estabelecidos, ou seja, aqueles/as que defendem a naturalização das normas de gênero, a heteronormatividade, que é hegemônica no campo da educação (Castro; Abramovay, & Silva, 2004; Grossi, Becker, Losso, Porto, & Muller, 2005; Toneli, 2006; Junqueira, 2009; Ramires, 2011). Para os *outsiders* o silêncio acerca da sexualidade pode supostamente evitar a homofobia, contudo essa suposta proteção na verdade fortifica a matriz heterossexual, consideranda anterior a emergência do “humano”, que orienta os sujeitos nas teias de interdependências sociais.

Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do "humano". Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser "neutro" em um "ele" ou em uma "ela": nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma. (Butler, 2010, p. 161. Destaques da autora)

Na escola, sentidos articulados pelo histórico religioso do Ocidente e atribuídos às expressões das sexualidades constituíram *outsiders* em processos nos quais a elaboração das Ciências Humanas no século XIX teve papel importante na consolidação do regime disciplinar. Consideramos que a educação foi o local privilegiado da tradução dos discursos religiosos, do cristianismo de modo hegemônico, em argumentos morais em relação à sexualidade. Um menino que se define como menina, ou sente-se atraído por outros meninos terá, na escola, vários significados disponibilizados para nomear o desejo e/ou as experiências sexuais que experimenta, porém é a partir das normas de gênero ou da contestação desta que se produzirá um corpo, antes mesmo do nascimento da criança, quando se pergunta se nascerá um menino ou uma menina (Butler, 1999). A partir das normas esse corpo torna-se a própria matriz heterossexual, produto e produtora das normas de gênero ou, na contestação desta, passa a pertencer aos domínios da abjeção. Estes são fundamentais para que a matriz heterossexual ganhe inteligibilidade com o estabelecimento de uma fronteira para além da qual serão lançados os corpos daqueles impossíveis de se compreender, de se amar e/ou de reconhecê-los no contexto da igualdade de direitos. O paradoxo consiste na necessidade dos domínios da abjeção para que se constitua a heterossexualidade; assim, na escola, a afirmação dos limites postos pelas normas será definida nas dinâmicas relacionais entre sujeitos e/ou grupos e para que existam os normais se produz os corpos abjetos.

Franco (2009), ao pesquisar professores/as LGBT, identificou que a construção do silêncio é um fator que pode ter consequências nas relações de poder entre sujeitos no enfrentamento da heteronormatividade, esta entendida como relacionada ao patriarcado e ao sexismo. O autor considera que ao

[...] insistirmos de que as questões que se referem à sexualidade permaneçam na esfera privada, apagadas das discussões da esfera pública, estamos contribuindo para um completo aparato de controle social, afirmando a repugnância da prática afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo e mantendo em lugares seguros o patriarcado e o heterossexismo. (Franco, 2009, p. 193)

Os membros da escola associam, segundo o autor, a menção da diversidade sexual ao detalhamento de práticas sexuais e não a um modo de apresentar novas possibilidades de aprendizado da sexualidade humana. Assim, o armário e/ou a normalização do sujeito a partir da heteronormatividade passa a ser uma regra na vida destes/as professores/as, o que também pode ser encontrado de modo amplo na população de LGBT (Seffner, 2011). As trans que entrevistamos diziam sempre da importância de se comportarem adequadamente para serem respeitadas, algo percebido em falas nos encontros de trans. Em uma observação de campo em 2010, em Aracaju, uma transexual comentou no grupo: “somos respeitadas se dermos ao respeito, é preciso ser mulher com dignidade, não dar pinta”. Ela deixava claro que se esforça para ser vista, tratada como mulher, pois assim que alguém a percebia-lhe como transexual era problemático: “eles veem na gente somente programa, transa e deboche e eu não gosto disso”. Seffner (2011) analisa que as categorias travestis, transexuais, bissexuais, gays e lésbicas são

[...] percebidas pela ótica do sexo, atravessadas por questões ligadas ao sexo: fazem sexo, mas não reproduzem; buscam mudar de sexo; estabelecem relações comerciais de sexo; misturam ou confundem característica de gênero (um homem musculoso que tem modos afeminados), produzindo resultados inesperados no terreno da sexualidade; são portadores e transmissores de doenças sexuais. ( pp. 43-44)

Consideramos que no Brasil o grupo de travestis e transexuais está mais colado a certo modo de prostituição e não apenas a relações comerciais; geralmente é sexo associado a drogas, roubo e promiscuidade. Isso aparece até nas dinâmicas dentro dos grupos de LGBT. Isso reitera nas dinâmicas relacionais que as questões concernentes à identidade de gênero e orientação sexual devem ser silenciadas, pois estão sob a ótica do sexo. Uma professora trans, como outra qualquer, não transmite apenas conteúdos disciplinares, ela pode indicar a existência de sexualidades possíveis a todos os sujeitos, ou seja, as transexualidades e as travestilidades como possibilidades aos/as alunos/as. Com isso temos acionado todo o imaginário ao redor das sexualidades trans, como a prostituição. Uma professora transexual relatou uma abordagem que sofreu de um professor durante um evento social. No desenrolar

da conversa ela compreendeu que o professor havia pensado que ela era prostituta, pois a convidou para um programa. Vejamos o relato da Amaryllis<sup>19</sup>.

*Marco Antonio: E isso em algumas vezes, você já sentiu a questão da prostituição, essa mistura que fazem?*

*Amaryllis: Sim, já, já. Aconteceu uma coisa, vou te contar aqui, (nome de amiga) eu estava num baile e aí veio um rapaz e falou assim pra mim, ele falou assim: “oi, tudo bem?”. Começou aquela coisa de chegar e eu tava solteira nessa época e ele falou pra associar o programa, daí ele falou assim “olha, eu sou professor da Faculdade (nome da faculdade)”. Eu fui falar “que legal, eu também sou professora”. Aí quando eu fui falar ele falou assim “então, eu sou professor de lá e eu sei da tua realidade, conheço bem, não é fácil, né?” “Assim, você é uma mulher muito bonita, tem um corpo muito bonito, tem alguns resquícios masculinos, mas são poucos e assim, eu sei que estou conversando aqui com você e tal”. Não perguntou nem o meu nome, mas eu achei ele lindo, lindo, assim, me encantei com ele, quando eu vi ele assim eu falei assim: eu quero ficar com esse homem, isso que eu pensei: vou ficar com ele. Eu não tinha feito a cirurgia, daí ele falou: “bom, eu não vou ficar conversando muito aqui com você porque eu sei que você tem o teu tempo, tem o teu trabalho também, então, quanto que você cobraria por um programa?” (295-296, 2010)*

Ela disse que nesse momento sentiu pesar o estigma sobre si, pois ela não fazia programas. Isso pode indicar que para muitos, ao ver uma transexual, emerge a noção de prostituta e não outra profissão, como de professora, ainda que ela estivesse em um evento social onde nada indicaria ser ela uma garota de programa. A relação entre prostituição e as trans tem sido bastante debatida em várias pesquisas (Pelúcio, 2009; Kulick, 2008; Carrara & Vianna, 2006). Notamos que a associação entre trans e prostituição pode colocar as professoras que entrevistamos como *outsiders* dentro do movimento de LGBT, pois trazem estigmas diferentes dos gays, lésbicas e bissexuais. Em vários momentos isso emergiu nos debates que observamos e em trechos das entrevistas. Em um encontro da Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, pessoas<sup>20</sup> Trans e Intersex - ILGA, no ano de 2010 em Curitiba, havia LGBT como representantes de diferentes localidades do Brasil e da América Latina. Participávamos no grupo de trabalho de “pessoas trans” e, antes de iniciarem as atividades, algumas estrangeiras comentavam a necessidade de fortalecer a presença das trans no movimento internacional de LGBT. Elas diziam que muitas vezes eram consideradas “despreparadas e sem compromisso, para muitos gays e lésbicas”.

Essa compreensão mostra-nos como as sexualidades, categorizadas como trans, estão coladas a determinados significados como à promiscuidade, ao desregramento, enfim, a uma informação que compõe o estigma que define a inferioridade humana do grupo *outsider*. Dayana Brunetto C. dos Santos (2010) analisa a experiência de transexuais na escola e

<sup>19</sup> Em nossa tese ela será chamada de Amaryllis, pois preferiu não ser identificada. Nas referências, o local da entrevista não será informado, para evitar sua identificação.

<sup>20</sup> Nós utilizamos o termo pessoa/as trans como categoria presente nos discursos analisados e presente nos contextos que realizamos nossas observações, contudo ele pode indicar uma essencialização que consideramos problemática. Também utilizamos o termo de modo mais flexível para indicar sujeitos que se constituem nas dinâmicas relacionais analisadas.

considera também outros fatores. Para a autora, juntamente à prostituição temos o silêncio, ambos traçando uma cartografia para esses corpos. Esta autora acentua a vida das trans como experiências múltiplas e singulares, considerando reducionismos e generalizações perigosas, semelhante à compreensão Pelúcio (2009) quando propõe a noção de travestilidades. Ela ainda considera que, “no tocante à experiência transexual e à escola, evidenciaram-se os processos de exclusão” (p. 190), contudo matizado por outros fatores, em algumas, “a questão dos recursos financeiros de alteração nos rumos da própria existência familiar importou mais. Em outra, ainda, pode-se perceber que a escola não constituía em uma prioridade, principalmente por ser o lugar da normalização das identidades e do corpo e em relação.” (p. 190).

Nos casos das travestilidades e transexualidades, o corpo da professora é um texto onde o silêncio do armário torna-se quase impossível. Aos olhos daqueles constituídos como estabelecidos o início da transformação é sempre uma explicitação do estranho, in/desejado, bizarro. Algo que provoca o imaginário dos estabelecidos sobre as possibilidades sexuais daquele corpo: se ainda tem pênis ou se já operou, os lugares por onde circula (bares gays, inferninhos etc.), se faz ou não programas. Todavia, o armário de uma trans pode ser construído em longo prazo, como observamos com Amaryllis. Durante um encontro com mais de 200 professores/as, em 2010, encontramos e entrevistamos essa professora que construiu seu armário ao longo dos anos para ser reconhecida socialmente como mulher e professora. No início da transformação ela foi demitida de uma escola e de outros empregos. Quando a entrevistamos ela ocupava um cargo de gestão, sempre se afirmando como “pseudo-hermafrodita”. Várias outras que encontramos afirmaram ter utilizado essa estratégia em algum momento de sua vida, ou simplesmente afirmavam-se como hermafroditas, para arrumarem namorados, para conseguirem um trabalho, para socializarem-se com outras pessoas etc. Por diversas razões, uma amiga de Amaryllis, que também era sua colega de trabalho, soube da transexualidade durante o encontro. Com a revelação houve uma grande tensão entre elas, pois a amiga sentiu-se traída por não ter conhecimento da transexualidade, sendo colegas de trabalho há muitos anos. Até o momento do encontro apenas essa amiga e algumas pessoas compartilhavam daquela informação. A ocultação da transexualidade estava ligada ao temor do preconceito e discriminação sentida por Amaryllis no início de sua transformação: desemprego, perseguição, violência familiar, exclusão. Essa ocultação também se relacionava a satisfação de Amaryllis em ser reconhecida como mulher, a distanciar-se do grupo de *outsiders*. Ela considerava a transexualidade como um fator que poderia tê-la impedido de ser aceita como professora contratada, pois naquele período ela não

era efetiva. Depois ela foi eleita gestora da escola, onde já atuava como concursada; temia que a revelação pudesse prejudicá-la entre seus pares, mesmo efetivada.

Até que ponto esses sujeitos escapam da heteronormatividade e/ou produzem um enfrentamento das concepções heteronormativas? Marcio Rodrigo Vale Caetano e Regina Leite Garcia (2010), ao analisarem a trajetória de uma professora que transitava pelas fronteiras de gênero, consideravam que seu corpo escapa constantemente dos atos curriculares que pautam a heteronormatividade. Esses atos curriculares são sustentados por diversos modos. Alguns membros da comunidade escolar (incluindo pais e mães) questionam a possibilidade de elas exercerem a função docente, outros as defendem como profissionais legítimas e ainda há aqueles/as que permanecem em posições intermediárias.

Nossas entrevistadas deixaram claro sua constante negociação no contexto escolar para que sejam nomeadas somente por professoras, mas acabam aceitando como adjetivos menos ofensivos os termos travesti e transexual, esse último principalmente. São esses termos, ainda que estigmatizantes em certa medida, que permitem a tradução pelas professoras trans de outros termos pejorativos. Entre estes, citados pelas professoras trans, aparecem trava, bicha, putão, traveção, afetada, professor (o uso do masculino), o nome civil etc., que aparecem como modo de submetê-las ao lugar de um “outro” a ser excluído, outro que desperta ódio, desprezo e nojo, ou seja, o *outsider*.

Nos trabalhos de Franco (2009), D. B. C. Santos (2010) e Caetano e Garcia (2010), estão apontadas questões da escola em relação a professores/as LGBT e à experiência de transexuais e travestis na escola. Essas pesquisas apontam o aprendizado que professores/as LGBT podem produzir no contexto escolar, construindo outros significados além daqueles marcadamente excludentes e reguladores.

Em nossa pesquisa consideramos que a existência desses sujeitos no contexto escolar aponta algumas direções das mudanças no processo social, como a ascensão de demandas pelos direitos LGBT, que podem alterar o poder na relação entre estabelecidos e *outsiders* nesse contexto. A professora trans pode trazer ao espaço da escola essas e outras questões. Todavia a direção dessas mudanças não pode ser considerada em si como um rompimento das normas gênero, pois como percebemos, essas professoras buscam aproximações constantes da identidade de mulher prescrita pela heteronormatividade, são constantemente capturadas pela matriz heterossexual. Aproximar do lugar da mulher heterossexual, do sujeito hermafrodita, afastar-se da posição de prostituta, traduzir os termos pejorativos por outros menos estigmatizados são movimentos que podem dizer do poder da matriz heterossexual na produção de relações no interior da escola. Analisamos essas aproximações e afastamentos

como estratégias de reconhecimento que aparecem em alguns trechos das entrevistas. A aproximação do corpo trans do lugar da mulher heterossexual é uma exigência das normas de gênero, essa aproximação será uma possível saída dos domínios da abjeção e do lugar de *outsider*; ainda assim será sempre um movimento de oscilação, pois as normas também oscilam.

Nesse sentido, é justamente pelo fato de a instabilidade das normas gênero estarem abertas à necessidade de repetição do mesmo que a lei reguladora pode ser reaproveitada numa repetição diferencial [...] Essa tensão paradoxal permite compreender que se o gênero é uma norma, ele também pode ser fonte de resistência. (Arán & Peixoto, 2007, pp. 134- 135)

As professoras trans muitas vezes regulam seu corpo pelo corpo da mulher normalizada e pelas instabilidades próprias da norma. Desde modo não podemos imaginar que ao utilizarmos a noção de *outsider* atribuímos a elas uma posição permanente e/ou irrevogável, pelo contrário, apontamos que a performatividade da mulher transexual (ou do homem heterossexual, no caso dos transexuais masculinos), a sua condição socioeconômica, a efetivação do reconhecimento legal da identidade de gênero reivindicada pelo sujeito etc. podem afastar as/os transexuais daquela posição. Entre as professoras de nossa pesquisa existiu uma preferência predominante pelo uso da categoria transexual, mulher transexual, transexual feminina, ainda que uma dissesse sentir-se mais travesti. Porém, nada garante que posteriormente as entrevistas elas tenham se apropriado de outros significados para sua autodefinição. O uso de termos para a definição de si está ligado às relações em que se produz o corpo flexível das trans. “Os significados do corpo derivam das normas de gênero e sexualidades, normas que operam na cultura, na sociedade, na política” (Toneli & Amaral, p. 344), poderíamos também dizer que estes derivam das modificações das figurações humanas nos processos sociais. O relato de Marina Reidel sobre um debate com professoras trans permite perceber que na educação o corpo de travestis aparece ligado a algo pior que ao corpo transexual para algumas professoras.

*Entendeu, então quer dizer, parece que transexual já assume uma outra, sabe, uma outra linha, até porque, o que aconteceu? O ano passado nós entramos nessa discussão lá em (nome da cidade), eu, a (nome de colega transexual) e o (nome de colega travesti) falamos sobre essa questão. Nós estávamos comendo fora, num restaurante, [...] aí entrou essa questão, travesti, transexual e aí foi quando a (nome de colega transexual) disse assim “não, nós temos que ser transexuais, travesti é muito vulgar” entendeu? Então na concepção dela, travesti é muito vulgar, que nós como educadores, quer dizer, já cria todo um... Daí eu já fiquei me questionando e a (nome de colega travesti) disse “mas eu sou travesti, eu não sou operada” aí a (nome de colega transexual) disse assim: “mas eu sou!” (Marina, 563, 2010)*

A categoria transexual aparece como uma definição menos contaminada pelo estigma se compararmos com a categoria travesti; a transexualidade como produto dos discursos psicológicos e médicos parece se legitimar ao propor intervenções que aproximam os sujeitos



de uma identidade de gênero feminina, isto é, funciona como uma correção em favor de ajustes a partir da norma. Essa regulação pela medicalização que pode transformar uma trans de “não pessoa” para “pessoa” (Carvalho, 2010), pela construção de um corpo de mulher pode ser problemática. A noção de pessoa é bastante complexa, pois pode fornecer uma percepção de substância que essencializa aquilo que define, portanto aqui queremos ressaltar a lógica de reconhecimento das trans e não sua naturalização. Esse corpo de mulher compreendido como uma materialidade anterior ao discurso será sempre algo prévio, uma essência que precede as relações de produção dos discursos. Por isso a diferenciação entre sexo e gênero, ligando o primeiro ao biológico, natural, reproduz uma lógica de naturalização dos corpos nas relações que faz entre sexo/gênero/desejo, conforme Butler (1999). Para esta autora o corpo é produzido, constituído e *performatizado* pelos discursos com seus significantes que limitam e circunscrevem esses corpos. O corpo heterossexual pode ser compreendido como um efeito discursivo, como gênero também o é. Isso implica reconhecer que a compreensão de um corpo de mulher poderá ser sempre problemática por delimitar e circunscrever esses sujeitos através de discursos que se tornam obstáculos ao reconhecimento de outras expressões sexuais possíveis desse corpo.

Neste ponto consideramos importante aprofundar as semelhanças entre a noção de performatividade de Judith Butler e o conceito de *habitus* de Norbert Elias, pois consideramos que eles dizem de um saber social incorporado/produzido pelo qual os sujeitos se definem e são definidos como homens e mulheres. Elias o saber é incorporado em processos sociais de longa ou curta duração, já em Butler a produção do saber se dá nas práticas discursivas atuais do sujeito, também como um saber incorporado. Também é a partir desse *habitus* que um sujeito não reconhece seu corpo adequado ao sexo que lhe foi atribuído no nascimento. Todavia, reiteramos que não se deve reduzir nem equiparar performatividade a *habitus* sem análises mais aprofundadas; em Butler nos interessa a análise que faz das normas de gênero a partir da matriz heterossexual. Na discussão teórica acerca da norma em Butler (2006) definiremos as divergências entre esta autora e Elias, principalmente pela concepção de sujeito/indivíduo que encontramos em cada um desses autores. Contudo, em ambos, podemos entender que a posição de um sujeito em conflito com as normas de gênero (abjeto) ou constituído como *outsider* é sempre problemática. Todavia a performatividade da mulher heterossexual pode ser uma possibilidade de reconhecimento dos sujeitos.

Vejamos no discurso das professoras entrevistadas como se assumir publicamente como trans, realizar as mudanças corporais e no vestuário de acordo com sua identidade de gênero é colocar-se num lugar perigoso. Esse lugar pode ser como profissionais do sexo ou na

função de professora, portanto, sujeitos da abjeção. Essa questão aparece na descrição do medo presente em assumir a transexualidade e/ou travestilidade, passar de professor a professora.

*A gente tem medo de qualquer coisa quando você está num processo assim. Você está se expondo. Então é o mesmo medo da rua. Quando você está numa rua, trabalhando ou se virando, enfim, tu tem ao mesmo tempo em que você tem aquela coisa assim da arrogância e da petulância, mas você tem o medo por trás. Tem toda a questão do medo. Então eu acho que isso é uma coisa assim, que eu tive, com certeza... Mas eu estava ao mesmo tempo tranquila porque eu sabia que demitida eu não seria, nem poderia, daí seria um outro processo na vida deles. Outra era essa questão assim de talvez o máximo que acontecesse era eu ter que sair da escola, trocar de escola, já chegar com a identidade de feminina em outra escola. (Marina Reidel, 340, 2010)*

O sentimento de medo na rua aparece relacionado ao medo de ser demitida, revela que a vulnerabilidade sentida na rua, nos programas se liga ao mundo do trabalho; ambos os lugares marcados pela transfobia. Contudo, ao dizer “daí seria um outro processo na vida deles”, Marina demonstra que há um sentimento de injustiça e ela pensa nos recursos e estratégias que poderia mobilizar. Ela diz processo para referir-se a um processo judicial que poderia amparar sua demanda, caso fosse demitida.

Nas dinâmicas relacionais dessas professoras elas conseguem perceber como legítima sua identidade de gênero, apesar dos enfrentamentos que lhes surgem. Neste ponto temos a performatividade de gênero da mulher heterossexual como forma de reconhecimento dos sujeitos. Na função de professoras parece existir, pela idoneidade do ofício, uma maior possibilidade de acesso a recursos de proteção se comparado ao trabalho como profissionais do sexo. Essa percepção de legitimidade está relacionada à mudança no regime de emoções que Norbert Elias aponta no século XX, do aumento do gradiente de informalidade que permitiu a explicitação pública de questões das sexualidades antes restritas aos ambientes privados (Elias, 1997; Wouters, 2009), entre elas a identidade de gênero e orientação sexual. Elias (1970) salienta essa questão ao analisar que “a ciência social e a ideologia social, ambas são manifestações das mesmas transformações da estrutura da sociedade” (p. 70). Ainda enumera algumas condições que estão relacionadas a esse processo: a) redução da assimetria de poder entre governantes e governados, b) a mesma redução em relação a diferentes estratos sociais, c) maior grau dependência e controle nas relações sociais e d) o uso das ciências e ideais sociais como orientadores em proporção a maior consciência da opacidade dos vínculos sociais.

Articulamos a consideração à ideia de que o sexo, como ideal regulatório, exerce naquilo que Elias definiu como ciência e ideologia um papel fulcral, conferindo pertinência e necessidade das sexualidades como um campo teórico na contemporaneidade, algo que permite analisar os vínculos sociais diante dos dispositivos da heteronormatividade.

Consideramos que essa questão é fundamental na elaboração de estratégias de reconhecimento das sexualidades e incide na vida das professoras que analisamos para seu ingresso e sua manutenção na função de professoras, quando das ameaças que percebem e/ou sofrem devido a sua identidade de gênero.

Em relação à possível demissão, Marina nomeou estratégias: processar aqueles que poderiam vir a dispensá-la e procurar outra escola, aonde ela chegaria como mulher trans. Nessa fala ela se percebeu em relação a outros sujeitos que a ameaçam, e precisam ser enfrentados. Todavia, as demissões no caso das professoras Marina e Amaryllis, quando ocorreram, foram justificadas formalmente por outras questões. Posteriormente essas duas professoras confirmaram, por diálogos com antigos colegas de trabalho, que foram demitidas por pessoas que elas definiram como homofóbicas. Marina Reidel (2010) foi demitida ainda como homossexual, segundo seu relato. *“Fiz magistério depois me formei com 18 anos, fui começar a trabalhar na escola particular, fui demitido por ser homossexual, não assumido, mas eu fiquei sabendo após três anos que eu não era incompetente, mas eu era gay.”* (6).

No relato de Amaryllis temos uma informação além das demissões e suas falsas justificativas: ela isentou aqueles que a demitiram, pois ela alega ter sido demitida após a transformação: a escola havia contratado um professor e não uma professora. Contudo, as demissões sempre ocorriam de maneira sutil.

*Eu ganhei a conta na rádio, eu trabalhava numa rádio educativa, trabalhei onze anos, então ganhei a conta, já sabia que ia ganhar, já sabia, “ah, foi porque é corte de pessoal”, mas sabia que não era, e aí eu ganhei a conta seguidamente também, em casa, nas férias. Entrei em férias e aí quando foi em janeiro, no início de janeiro foi uma pedagoga na minha casa e ela disse assim “olha, virá uma professora de (nome da cidade) que é formada em história” que eu sabia que era mentira, “que vai tomar o seu lugar, então é pra você assinar aqui uma rescisão contratual” e eu assinei. Eu sabia, porque tu imagina, eu não vou expor o colégio que não tem nada a ver, que quando eu fui contratada eu fui contratada como professor e fui contratada esperando uma postura de professor e agora uma coisa íntima vou expor o colégio, vou expor meus alunos, entendeu? Eu não tenho esse direito, é o que eu pensei, então por isso que eu não fiz exatamente nada contra o colégio porque o colégio que nunca me tratou mal... (Amaryllis, 14, 2010)*

Amaryllis afirmou se sentir como errada, se percebendo culpada por ter explicitado a transexualidade, considerando de certo modo justificada sua demissão da rádio e do colégio, tendo, assim, confirmado seu lugar de *outsider* como justificativa para sua demissão: “quando eu fui contratada eu fui contratada como professor e fui contratada esperando uma postura de professor”. O sentimento da professora, as emoções que regem seu discurso dizem da vergonha, do sentimento de inadequação que sente a partir do *habitus* social; ela como *outsider*, uma transexual, não poderia expor aqueles que mentiram para demiti-la porque ela não queria causar problema ao colégio que nunca a havia tratado mal. É interessante que ela não conseguia entender como injusta aquela ação do colégio e das pessoas que participaram

da gestão. Entendemos que essas transexuais e travestis que chegam como professoras na sala de aula dizem das tessituras das teias de interdependências sociais e não de uma qualidade de sujeitos isolados. Ainda que sejam capturadas pela matriz heterossexual, em determinados contextos de suas vidas elas embaçam os limites entre masculino e feminino, ou seja, a naturalização da heterossexualidade; a presença delas na escola, associada aos atos de currículo, pode colocar em xeque a heteronormatividade; deste modo as trans estão sempre atentas à possibilidade de serem eliminadas.

Entendemos, como atos de currículos, os movimentos escolares e as tecnologias sociais (currículos prescritos, livros, vestimentas, mídia, etc.) que significando na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando modos e configurações de viver em sociedade. Com esse entendimento, partimos do princípio de que transitam modelos de gêneros nas práticas curriculares e esses projetam a heterossexualidade e a masculinidade como norma e referência. (Caetano & Garcia, 2010, p. 115)

Difícilmente podemos dizer que a tentativa de normalização das travestis e transexuais consiga êxito ou que tenha sido totalmente insuficiente, pois a verdade das normas de gênero pode ser analisada como uma ficção, ficção no sentido de um significado produzido e não uma substância, ou seja, algo contingente (Butler, 1999). Devemos atentar que a verdade também é uma questão de poder, não apenas de conhecimento, pois pelo status de uma sexualidade ou gênero como verdade é que se constituem as hierarquias sexuais e de gênero. Consideramos que um mesmo sujeito aproxima e se afasta das normas de gênero de diferentes modos em diversos contextos sociais e históricos de sua existência, algo que consideramos revelar a ficção das sexualidades, sejam elas normalizadas e/ou não.

As dinâmicas que se estabelecem entre os participantes do contexto escolar em relação às professoras que focamos em nossa pesquisa provocam debates e disputas entre sujeitos que colocam em análise várias questões, entre as quais podemos citar o estigma produzido sobre professores/as que se afastam da heterossexualidade e enfrentam os dispositivos da heteronormatividade presentes na educação (Castro, et al., 2004; Franco, 2009; Junqueira, 2009, D. B. C. Santos, 2010; Toneli, 2006; FIPE/INEP/MEC, 2009 Ramires, 2011). Todavia, analisamos também que as dinâmicas relacionais em que as professoras trans se encontram são marcadas por demandas de reconhecimento na esfera pública, como a expedição de atos legais de gestores que legitimem o uso do nome social na escola, o respeito à autonomia de sua autodefinição da identidade de gênero, a assistência de cuidados específicos pela saúde pública, etc. Diversas dessas demandas tem conseguido legitimidade no contexto escolar. Todavia, além dessa esfera regulada pela inteligibilidade do Estado existe algo que podemos definir como esfera social em que essas demandas podem ser acatadas a partir das redes de solidariedade que elas estabelecem em seus contextos. O poder dessas professoras para

legitimarem suas demandas é constituído nessas dinâmicas relacionais de modo bastante complexo.

A compreensão do conceito de poder na perspectiva de Elias permite análises dessas dinâmicas sem associar poder a algo que o sujeito possui. Essa categoria é importante por nos permitir analisar como essas trans assumiram e se mantêm na função de professoras, suas alianças, suas estratégias e o funcionamento da matriz heterossexual nos contextos que elas transitam.

[...] a utilização simples do termo “poder” pode induzir ao erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que ela metesse na algibeira. Esta utilização da palavra poder é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas de todas as relações humanas. (Elias, 1970, p. 81)

É a partir das relações de poder entre sujeitos que poderia resultar o reconhecimento de alguns direitos buscados por travestis e transexuais na escola. Nesta as professoras recorrem a argumentos presentes em instrumentos legais e/ou presentes nas políticas de direitos humanos, o que **pode** provocar nas teias de interdependência alterações de poder entre em que alguns sujeitos são constituídos como *outsiders* a partir das sexualidades. Utilizamos o condicional com destaque, pois nem todas as trans possuem recursos e/ou possibilidades para acessarem apoio de grupos organizados ou mesmo possíveis redes de solidariedade para o enfrentamento da transfobia. As alterações de poder são identificadas quando as trans acessam recursos como o uso do nome social e o direito de cuidados especiais na saúde pública durante o processo de transformação; são recursos que se acessados, representam um passo significativo às trans. Contudo, isso somente faz sentido em uma ambiência social e histórica como a do século XX quando o aumento do gradiente de informalização social permitiu e emergência de questões consideradas do mundo privado, entre elas as questões referentes às sexualidades. Entre os argumentos utilizados nessas dinâmicas, para explicitação dos *direitos trans*, podemos nomear os seguintes: utilizar o nome social, externar comportamentos femininos, utilizar o banheiro feminino (no caso das mulheres transexuais e travestis), expressar trejeitos e maneirismos, enfim, poder se expressar a partir da autodefinição da identidade de gênero sem se tornar alvo de humilhações, violências e perseguições.

As garantias elaboradas no PNLGBT, se efetivadas na educação, seriam um passo importante do reconhecimento dos sujeitos regulados pelos dispositivos da heteronormatividade na escola e em outros locais, no mundo do trabalho, na sociedade civil, e em tantas outras

figurações sociais possíveis de serem analisadas a partir das sexualidades. Vejamos algumas garantias como exemplo.

Promover medidas que permitam o uso do nome social de travestis e transexuais no serviço público federal, tanto na administração direta quanto nas autarquias, fundações e empresas públicas. Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências. (Brasil, 2009a, p. 31-32)

A afirmação de documentos como este significa a criação de argumentos que passam a compor os discursos da militância LGBT, nas escolas e além destas. Todavia, os PY e as orientações de PNLGBT encontram na escola barreiras de diversas ordens. Esses obstáculos estão desde a sala de aula, passando pela gestão escolar e chegando até intervenções políticas nacionais. Um bom exemplo destas foi um episódio ocorrido no primeiro semestre de 2011, quando a presidência da república suspendeu a publicação do material denominado *Kit Anti-homofobia*. Esse material poderia corroborar algumas propostas do PNLGBT; contudo, a posição da presidência, percebida pela imprensa majoritariamente como pressão da bancada religiosa do congresso (Passarinho, 2011), pode ser considerada um dos exemplos do poder da heteronormatividade que pauta o Estado. O episódio citado e o tratamento dado a este pela mídia brasileira era incisivo em condenar os materiais, utilizando o argumento da presidenta Dilma Rousseff:

O governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais. Nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença, que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você. (Passarinho, 2011)

A afirmação “não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais” representa claramente o lugar dos estabelecidos, pois não se percebe que a própria heterossexualidade se sustenta a partir da reiteração do heterossexismo; a contradição se explicita no discurso do Estado por não se reconhecer a reiteração da heterossexualidade como uma espécie de propaganda de “opções sexuais”. Temos nesta declaração uma suposta neutralidade da educação em relação às sexualidades, pela ocultação das normas de gênero da matriz heterossexual, o que permite que casais heterossexuais, crianças heterossexuais etc. não sejam considerados propaganda de um tipo de orientação sexual quando retratadas em materiais escolares. Ao afirmar que “o governo não pode interferir na vida sexual das pessoas” não se analisa que LGBT, entre outros, têm suas vidas constantemente negadas e afirmadas como desvio. Mas por que essa questão tornou-se alvo da ação da presidenta da república? É o Estado heteronormativo em seu funcionamento, e isso é algo que vai além das

concessões ideológicas e dos jogos políticos partidários. Não devemos pensar o Estado como uma entidade além daqueles grupos que o constitui, entre estes podemos localizar os grupos anti-homossexuais e pró-sexualidades em disputas; assim consideramos que a afirmação da presidenta de “não poder interferir na vida sexual das pessoas” significa não poder questionar as normas de gênero; assim, não seria esse posicionamento marcado pela heteronormatividade?

Consideramos que heteronormatividade pauta sistematicamente o pensamento do Estado e seus representantes, o pensamento heteronormativo articula a opinião pública e se reveste de simulacros como a defesa dos bons costumes, o questionamento da qualidade e adequação pedagógica do material, a pressão da bancada religiosa, entre outros. Elias (2006), ao analisar a opinião pública, pondera:

[...] a opinião pública não é simplesmente uma sintonia da opinião de muitos seres humanos sobre uma questão do dia, particular e determinada, mas algo compreendido em contínua formação, um processo vivo que oscila em movimentos pendulares e que, no decorrer desse balanço, influencia as decisões que são tomadas em nome da nação. (p. 125)

Nos discursos emergentes da opinião pública e do Estado, no episódio do kit, a família surge como um significado derivado da moral religiosa no Ocidente. No discurso cristão, a família surge dentro de uma cadeia discursiva, sendo a sua constituição remetida ao ordenamento de Jesus, figura central na narrativa cristã. Pinturas, músicas, orações, estudos bíblicos e teológicos, entre outros dispositivos do discurso, articulam a família heterossexual monogâmica à família de Jesus Cristo. O termo sagrada família refere-se justamente a esse modelo, sendo cultuado através de celebrações, em pinturas e orações. Esse modelo de família é apresentado pela maioria dos grupos cristãos como a única opção para o exercício da sexualidade e criação dos filhos. Analisamos que isso pode estar relacionado aos dados da pesquisa de opinião pública da Fundação Perseu Abramo (Venturi & Bokany, 2011). Nesta foi citada a seguinte frase “Deus fez o homem e a mulher [com sexos diferentes] para que cumpram seu papel e tenham filhos”. Na população entrevistada essa frase teve uma concordância de onze em cada doze brasileiros/as. Segundo os dados da pesquisa, 92% dos entrevistados concordam, em algum grau, com a frase citada e 84% deles concordam totalmente com essa frase; apenas 8% teriam uma concordância parcial com a afirmação feita. Esses elementos discursivos presentes no Ocidente, aqui compreendendo discurso em sentido amplo, nós também analisamos em outra pesquisa.

Tais elementos emergem do helenismo e judaísmo, duas grandes influências daquele contexto. O helenismo foi o berço da razão ocidental que fundamentou em parte a doutrina cristã. Uma grande tendência grega que influenciou esses discursos, na área dos costumes, foi o estoicismo; por ele firmava-se uma austeridade de vida em função dos deveres da humanidade, dos concidadãos e da família, (FOUCAULT, 1984, 1985, 1988). Os estoicos, procurando a liberdade na pessoa, promovem os

valores ditos espirituais em detrimento de valores ligados à corporeidade. São genitores dessa mentalidade os filósofos epicuristas e o próprio Sócrates, na narrativa platônica que irá colocar o corpo como prisão da alma, reservando a ela maior valor e dignidade do que ao corpo. Temos essa concepção bem expressa no Fédon, de Platão, em que são narrados os momentos finais de Sócrates; não raro ainda valores ditos espirituais em depreciação a outros considerados materiais no discurso religioso cristão. A teóloga Ranke-Heinemann (1999) analisa que tanto nas concepções estoicas do século I quanto nas encíclicas sobre o controle de natalidade do século XX, os atos sexuais permanecem relacionados com a procriação. Pelo mesmo motivo, o sexo entre homens passa a ser condenado, ligado ao desregramento e à desordem, pois não gera filhos.

Mas, entre os gregos, a prática do sexo entre homens era comum, dava-se dentro de convenções culturais próprias. Os tutores dos jovens que se dedicavam à Filosofia tinham relações sexuais com estes. Os tutores eram aqueles que, na relação sexual, penetravam seus discípulos; essa prática estava ligada à passagem do saber, da pedagogia do filósofo. Com isso, o sexo entre homens gregos se diferencia do atual em nível de significação social, como Michel Foucault descreve no *Uso dos prazeres* (2003), pois não visa a uma codificação de atos ou uma erótica, mas procura instaurar uma estilização da sexualidade para o exercício do poder e da liberdade do homem.

A compreensão dos gregos sobre relações sexuais entre homens não foi herdada pela religião nascente. Apenas a vertente estoica do helenismo é incorporada pelo discurso cristão, e o sexo passa a ser compreendido apenas como forma de procriação, negando sua dimensão de prazer ou passagem de conhecimento como na filosofia grega. A religião nascente não iria reconhecer o sexo para o prazer, entre homem e mulher, ou entre dois homens, como adequado. Para o estoicismo do primeiro século cristão, o sexo entre homens é rejeitado pelo mesmo motivo que a contracepção, pois nem as práticas homossexuais nem a contracepção se destinam à procriação, como declara Musônio, professor de filosofia estoica de muitos legisladores romanos (RANKE-HEINEMANN, 1999). Porém, ainda não se tem a noção de pecado e desvio a ser hegemonizada no discurso cristão com outros elementos discursivos a partir da Idade Média (VAINFAS, 1997), possuindo os cristãos dos primeiros séculos uma tolerância à homossexualidade (BOSWELL, 1987). (Torres, 2005, p. 80)

Ainda que essa tese de Boswell seja bastante discutível no campo da história (Richards, 1993), defendemos que esses são elementos discursivos que dizem dos modos como a matriz sexual se consolidou em processos sociais de longa duração. Os elementos discursivos desses períodos repercutem de diversos modos no recrudescimento de setores religiosos contemporâneos. Não consideramos que são os mesmos, mas aqueles que os portam nos contextos religiosos se reportam a esses momentos do discurso cristão. Desse modo eles funcionam nas configurações sociais, como aquelas da educação, como elementos discursivos a reforçar posições heteronormativas, que constituíram as trans e outros como *outsiders*. O resultado desses discursos fornece elementos que nos possibilitam pensar no ódio contra aqueles/as que embaçam os limites impostos aos discursos heteronormativos.

Pesquisadores afirmam que no caso dos assassinatos, apontados na pesquisa de Mott e Cerqueira (2001), “o fato de ‘ser travesti’ parece ser o fator determinante da execução - que assume as feições de um crime de ódio” (Carrara & Vianna, 2006, p. 245). Em estatísticas divulgadas em 2012, pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH) acerca de denúncias de violação dos direitos homossexuais, a questão das travestis também surge de modo preocupante na opinião de Gustavo Bernardes, coordenador geral de Promoção dos Direitos LGBT da SDH (Rodrigues, 2012). Carrara e Vianna (2006) consideram que as travestis, como profissionais do sexo, tornam-se vítimas mais vulneráveis, marcadas pela pobreza, pelo



desprezo policial na averiguação do crime; enfim, sua condição é marcada pela possibilidade de se tornar mais um *corpo estendido no chão*, para usar o título do artigo citado.

Correa (2009), ao analisar a “legitimação da sexualidade como uma questão de direitos humanos” (p. 18) no contexto da elaboração dos PY, considera que as doutrinas religiosas acerca do “sexo” estão relacionadas, tanto no passado como no presente, a ondas de pânico e repressão. O discurso contemporâneo da Igreja Católica, entre outros, sempre coloca qualquer reconhecimento público de direitos “homossexuais” como ameaça à família e à sociedade (Torres, 2005, 2006); reiteramos que aqui a noção de família do discurso religioso é aquele encontrado majoritariamente nos livros didáticos e na opinião pública. Nos livros didáticos esse modelo de família ainda é hegemônico, excluindo outros grupos familiares; mesmo não havendo injúrias explícitas a famílias homoparentais nesses livros, eles reiteram a heteronormatividade pela omissão da diversidade sexual e exposição constante de famílias heterossexuais (Lionço & Diniz, 2009).

É importante esclarecer que os PY ao definirem as transexualidades e a travestilidades como identidade de gênero e a heterossexualidade como uma orientação sexual, permitem concluirmos que existem transexuais heterossexuais, bissexuais e homossexuais. Uma mulher transexual que não se sente atraída por outras mulheres, seria heterossexual e a medicalização surge como uma tentativa de ajuste desse corpo que confunde as fronteiras de gênero postas pela heteronormatividade. Consideramos que as noções de identidade de gênero e orientação sexual são possibilidades, ainda que limitadas, para a flexibilidade possível dos sujeitos; são ainda identificações que regulam, definem e classificam o sujeito pelo sexo. Aqui devemos atentar que uma das marcas que Norbert Elias aponta em relação aos *outsiders* é a anomia em que se encontram.

Como indica o estudo de Winston Parva, o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo de *outsider* as características “ruins” de sua porção “pior” - de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em ser o setor exemplar, mas “nômico” ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim” (Elias & Scotson, 2000, p. 22-23)

As políticas identitárias aqui podem servir frequentemente à manutenção de novas hierarquias para os grupos *outsiders*, que produzirá nas dinâmicas sociais novos sujeitos a partir da anomia, o que aprofundaremos mais adiante. Assim poderia se estabelecer diferenciações entre travestis e transexuais que se prostituem e outras que não passaram por essa experiência, sendo que às primeiras se reservaria a condição de anomia. Essa é uma questão complexa, pois mesmo entre muitas trans existe uma compreensão de que a prostituição poderia ser considerada um rito de passagem, ou ainda mesmo como uma

necessidade de sobrevivência e/ou uma possibilidade desses sujeitos (Benedetti, 2005; Carrara & Vianna, 2006; Kulick, 2008; Pelúcio, 2009; Simpson, 2011).

Observamos que várias professoras entrevistadas e outras encontradas em nossas observações de campo não têm consenso sobre o significado da prostituição na vida de uma trans, inclusive muitas afirmam nunca terem passado por essa experiência. Nos encontros de pessoas trans que observamos em 2010 e nas entrevistas que realizamos, as falas são marcadas pelo discurso das pesquisas, do movimento LGBT e das políticas públicas, entre outros. Todavia a função de professora e outras funções ainda são bastante invisibilizadas se considerarmos a ligação que se faz das trans com o contexto da prostituição, da profissão de cabeleireiras, dos shows em casas noturnas e como personagens caricatos em diversas mídias.

A função de professora parece surgir, em determinados momentos dos discursos das professoras que entrevistamos, como a construção de outro lugar possível para esses sujeitos, uma possibilidade de quebra do estigma que pesa nos ombros de trans constituídas por vezes como *outsiders*, algo que pode acontecer na escola, nos movimentos de LGBT, no Brasil e assim por diante. Segundo Brandão (2007), pode-se explicar a figuração por três aspectos complementares: as interdependências dos seres humanos que são modelados pelas figurações “construídas por eles e entre eles” (p. 93); as figurações estão em fluxos contínuos de trocas de diversas ordens, rápidas e efêmeras ou lentas e profundas; por fim pode-se entender que esses processos de troca nas figurações “possuem dinâmicas próprias, dentro das quais os motivos e as intenções individuais fazem parte, mas as dinâmicas das figurações não podem ser reduzidas a esses motivos e a essas intenções isoladas” (p. 93). As trans percebidas como *outsiders*, ou seja, como sujeitos que despertam o estranhamento de seus interlocutores, provocam a repulsa de muitos/as em figurações de diversas ordens, inclusive na escola.

Seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas. Os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam. Mas as transformações dos seres humanos singulares, e as transformações das figurações que eles formam uns com os outros, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente. Um ser humano singular pode ter relativa autonomia em relação a determinadas figurações, mas em relação às figurações em geral, quando muito, apenas em casos extremos (por exemplo, o da loucura). (Elias, 2006 p. 26-27)

As transformações dos seres humanos singulares dessa figuração estão entrelaçadas às lutas que grupos travam nas políticas de direitos humanos em que a direção do processo social tem indicado a ascensão das demandas por direitos LGBT nas últimas décadas; as figurações são inseparáveis e entrelaçadas a planos diferentes. Essa segunda figuração que propomos é de um tipo diferente e buscamos descrevê-la como a luta de grupos em contextos das políticas de direitos humanos, conforme análise dos discursos nos documentos PNLGBT e PY, que

buscam legitimizar os sujeitos marcados pelas sexualidades. O histórico da construção desses documentos ao explicitar as relações entre grupos que têm disputado nos fóruns internacionais e nacionais é indicador da direção do processo social que apontamos, isto é, a ascensão dos direitos LGBT nas dinâmicas relacionais da escola como nas que localizamos em fóruns nacionais e internacionais quando grupos disputam pela legitimidade dos *outsiders*.

A simples existência desses corpos que embaçam os limites de gênero é tomada na figuração como ofensa aos valores morais, pois são corpos definidos e até eliminados pelo significado da sexualidade que lhes é atribuída. Ainda mais porque o sexo pode se tornar a referência autoatribuída pelo sujeito a partir das identidades sexuais.

Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais. [...] O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hetero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam. (Weeks citada por Louro, 2010, p. 14)

O exercício da função docente é cerceado por reservas morais, algo que se intensifica na educação básica. Desde a meninice até a juventude a presença daquele/a que ensina ocupa no imaginário grande importância, a despeito da desvalorização da carreira pelos gestores públicos. Britzman (2010), num ensaio que analisa as relações entre curiosidade, sexualidade e currículo, diz como a estabilização dos corpos na educação funciona como modo de bloquear as possibilidades dos corpos. Com isso ela elabora, a partir de Michel Foucault (1988), a crítica à educação sexual como uma pedagogia de produção da normalidade, isto é, da estabilização desse corpo pela perspectiva higienista.

O corpo da professora trans é um corpo instável, ainda que tenazmente algumas possam desejar sua estabilização pela identidade feminina; estas professoras pagam um preço, até que elas consigam fazer de seus corpos algo inteligível nas relações produzidas pela matriz heterossexual. Na escola as trans podem colocar em análise, pela onipresença do sexo nas dinâmicas sociais, os corpos dos estabelecidos. O nome social, as indumentárias, os traços, as cores preferidas, os pronomes etc. estão referenciadas pelo sexo e podem funcionar como uma legenda para os corpos. Por isso sempre as trans são questionadas: “*já operou?*”. Caso substituíssemos o verbo “operar” por “estabilizar” teríamos o mesmo efeito inquisitorial que remete a normalização dos sujeitos, assim o corpo da professora trans, no contexto da escola, poderá sempre ser observado como perigoso pelos estabelecidos.

Quando pensamos a escola podemos caracterizar uma figuração a partir destes três aspectos nomeados por Brandão (2007) entremeados pela noção de um corpo trans sempre

perigoso: as interdependências que se estabelecem entre as trans e os grupos de alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais e mães; os fluxos dessas figurações são as trocas e negociações que aqueles/as estabelecem com grupos parceiros e adversários, inclusive com grupos do movimento social de LGBT; e, por fim, essas figurações estabelecem dinâmicas próprias como a criação da Rede Trans Educ que não pode ser reduzida a motivos e intenções isoladas nos sujeitos. As dinâmicas relacionais da escola, especificamente quando se tomam as sexualidades, são uma das figurações em que as professoras trans se situam, mas analisamos que estas transitam também por outras figurações pelos elementos que trazem em seus discursos.

### 3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este capítulo aprofunda nosso itinerário acadêmico iniciado pelas questões de gênero e depois a entrada que fizemos nos debates daquilo que hoje nomeamos como campo das sexualidades, campo este intimamente relacionado às questões de sexo e gênero. A especificidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que é colocada pela luta dos movimentos sociais e grupos de LGBT já exige além das noções de gênero, da sigla LGBT e mesmo da noção de diversidade sexual. Um ponto importante dessa questão é debatido na entrevista que Judith Butler faz com Gayle Rubin (Rubin, 2003). Após situarem suas relações teóricas, com o marxismo e posições foucaultianas, Butler aponta o machismo ainda presente em posições feministas sem propor rompimentos com as questões de gênero; diferentemente, Rubin já propõe as sexualidades como um campo autônomo, pois considera que tocar na diversidade de práticas sexuais seria mais contundente que as questões da diversidade sexual. Na entrevista, Rubin faz as seguintes considerações que justificam sua posição.

Outro problema no final da década de 1970 surge da política dos homossexuais masculinos. O feminismo também era bastante usado como a teoria política da política dos homossexuais masculinos e não funcionava muito bem. Muito pouco do comportamento dos homossexuais homens era aprovado pelo feminismo. A maioria das práticas da cultura do homossexualismo masculino era rejeitada por muitas feministas, que condenavam cruelmente o travestismo, o sexo homossexual em público, a promiscuidade, o *leather*, a penetração anal com o punho, a prática de sair “para caçar”, e praticamente tudo o que os homossexuais faziam. Eu não podia aceitar as razões pelas quais se considerava tudo isso uma coisa terrível e antifeminista e achava que muitas vezes elas eram mera expressão de uma homofobia rediviva. No final da década de 1970, havia um *corpus* de escritos teóricos políticos sobre temas relacionados à prática sexual dos homossexuais masculinos. Eu achava essa literatura fascinante. Ela era útil para se pensar a sexualidade dos homossexuais, e além disso tinha influência sobre a política da prática sexual do lesbianismo. (Rubin, 2003, pp. 175-176)

A pesquisa que apresentamos na presente tese se localiza nesse campo emergente porque nas Ciências Humanas e Sociais em que o rigor acadêmico é possível quando quem lê o texto é capaz de perceber a construção das fontes. Isso exige que na divulgação da pesquisa fique claro como o investigador se coloca diante do seu campo de pesquisa e estabelece as relações com sujeitos e grupos envolvidos na elaboração das questões e objetos de pesquisa. O rigor dessa descrição possibilita analisar critérios teóricos e metodológicos necessários à consideração de que a construção do objeto está relacionada à visão de mundo de quem elabora a pesquisa; assim, o grau de envolvimento do pesquisador não é uma questão possível de mensuração, mas factível de revisões.

Vários conceitos que apresentamos até agora serão analisados em sua especificidade, porém sem nenhuma pretensão de síntese, o que seria uma proposição interdisciplinar. Ao tomar diferentes perspectivas teóricas, analisamos nosso objeto de modo transdisciplinar, sem fechá-lo em um arcabouço teórico. Ainda assim os argumentos da teoria de Norbert Elias ganharam um grande destaque, principalmente devido à sua compreensão da relação dinâmica entre as categorias indivíduo e sociedade, o que situa nossa pesquisa no campo da Psicologia Social. Do mesmo modo consideramos os argumentos de Judith Butler, pois estes apresentam uma grande capacidade analítica das questões envolvendo as hierarquias constituídas a partir das sexualidades.

Nesta seção fazemos uma exposição da sociologia processual de Norbert Elias, especificamente da noção de *outsider*, de interdependência social e das mudanças no regime de emoções no processo social. Wouters (2009) considera que houve desde o final do século XX uma mudança daquilo que Elias definiu de *habitus* devido a uma libertação coletiva das emoções. A segunda natureza em Elias teria como complementar o desenvolvimento de uma “terceira natureza”, ou seja, o “desenvolvimento de uma autorregulação mais reflexiva e flexível” (Wouters, 2009, p. 115). Assim novas coações sociais estariam suscitando novas formas de autocontrole dos sujeitos, o que entendemos trazer a eles novas questões relacionadas às sexualidades reguladas pela heteronormatividade. Consideramos também que o recurso às noções elisianas auxilia a responder algumas críticas que dizem das abstrações dos argumentos oriundos da noção de discurso que utilizamos na análise dos textos das entrevistas e dos documentos.

Em seguida expomos alguns apontamentos dos usos que fazemos acerca das normas de gênero e da matriz heterossexual em textos de Judith Butler. Consideramos que ela contribui significativamente às análises críticas das normas de gênero que estão relacionadas ao contexto das professoras trans. As análises da autora também contribuem na diferenciação acerca da definição e função das normas, entre as quais estão as que regulam o gênero, bem como a contingência que nos permite analisar a possibilidade da compreensão do gênero aberto às formas de vidas em conflito com normas orientadas pela matriz heterossexual. Porém reiteramos algumas divergências encontradas no uso das noções de Butler e aquelas que utilizamos a partir de Norbert Elias, especificamente em relação à concepção de sujeito.

Também trazemos uma análise de Boaventura Souza Santos (2010) que permite compreender as insuficiências das políticas de direitos humanos se perspectivadas a partir de uma tradição estritamente liberal. A partir dessa questão ele faz proposições analíticas que permitem pensar essas políticas de modo intercultural que nos corrobora para tomar a

categoria direitos LGBT, assim considerada nesta tese, como possibilidade e limite nas políticas de direitos humanos que versam acerca das sexualidades. Embora esses autores possuam posições analíticas bastante distintas, reiteramos que não pensamos em nenhuma síntese teórica na construção de nossas análises.

Na seção seguinte apresentamos as noções que utilizamos sobre discurso e análise do discurso com a apresentação do campo da pesquisa. Em nossa tese elas são tributárias da perspectiva textualmente orientada de Norman Fairclough, especificamente em sua preocupação em atentar à importância tanto da linguagem como da teoria social no processo de análise. Na pesquisa social existem várias definições, noções e divergências acerca do termo ‘discurso’ e daquilo que é definido por ‘análise do discurso’ (Gill, 2002). Entendemos que tanto as noções de discurso como os modos de análise de discurso precisam ser esclarecidos. Assim consideramos insuficiente pensar a questão do discurso restrita à indicação dos textos analisados e também utilizamos discurso em sentido amplo, como fazem os/as autores/as, principalmente Judith Butler, que, retomando compreensões foucaultianas, desenvolveram o conceito de heteronormatividade e a perspectiva *queer*. É isso que pretendemos elaborar neste capítulo, porém essa discussão percorre quase toda a tese.

### 3.1 A sociologia figuracional<sup>21</sup> de Norbert Elias

Norbert Elias é um pesquisador longevo que teve a possibilidade de construir um modelo teórico que influenciou o campo das ciências sociais. A entrada desse autor no Brasil ocorreu mais efetivamente nas traduções da década de 1990 e por trabalhos e teses na História em 1997; contudo ainda é um autor pouco trabalhado em relação a autores como Edward P. Thompson, Michel Foucault, Roger Chartier e Walter Benjamin, nas ciências sociais (Malerba, 2001; Brandão, 2007). Uma das obras elisianas de maior importância é o livro *Processo civilizador*, publicado pela primeira vez em 1939. Malerba (2001) e Brandão (2007) alertam para o equívoco de alguns autores, especificamente do prefaciador e revisor da tradução para o português, que ao tomarem as noções de processo e evolução de Elias o identificam com a história das mentalidades. Tais noções são tomadas pelo autor de maneira

---

<sup>21</sup> Temos preferido utilizar os termos figuracional e configuracional para caracterizar a abordagem elisiana semelhante a outros pesquisadores (Neiburg & Waizbort, 2006; Landini, 2005; Landini & Passini, 2001, Malerba, 1999, 2003).

crítica, sem as conotações que ganharam nas ciências sociais, algo que Elias (2006) analisa no texto *Para uma fundamentação de uma teoria dos processos sociais* publicado originalmente em alemão em 1977. Todavia a defesa que ele faz de Comte (Elias, 1970) poderia sustentar a existência de orientações positivistas das análises elisianas, principalmente para os leitores apressados. Vejamos como ele se posiciona nessa questão.

Ele foi tudo menos um positivista no actual sentido do termo; não acreditava que o trabalho científico resultasse de uma pura indução da observação de coisas particulares, formando-se amplas teorias baseadas em observações particulares, como se fossem quase sua consequência. Comte negou tão energicamente esta ideia como contrariou a asserção de que a investigação científica proviesse de teorias puras, formuladas sem qualquer referência aos factos, ou de hipóteses primeiramente formuladas arbitrariamente e especulativamente, só mais tarde confrontadas com os factos. (Elias, 1970, p. 37)

Essa atenção aos fatos leva a sociologia figuracional para as mais diversas possibilidades analíticas. Ela já foi utilizada em pesquisas sociais sobre variados temas, como esportes, comida, interação entre grupos, violência etc. Contudo, para Elias, a questão sociológica fundamental se constituía em compreender “a emergência, a perpetuação e a ruptura” das figurações sociais segundo Veiga (2005, p. 139). Ao pesquisar a ascensão dos direitos LGBT, relacionando-os com a emergência de professoras trans, analisamos o aumento da tensão em diferentes figurações: aquela dos grupos que disputam o reconhecimento das trans nas políticas dos direitos humanos e outra, na escola, onde essas professoras lutam para exercerem a profissão docente; em ambas as figurações as trans podem ser percebido como *outsiders* em diversos contextos.

O questionamento das normas de gênero pelas sexualidades é um dos fatores de deslocamento do termo “humanidade”, esse deslocamento pode indicar o aumento de tensões estruturais nas figurações. Para Elias (2006) a tensão marca a situação dos seres humanos no século XX, assim todas as vezes que se acessa o termo “humano” para a partir dele reivindicar reconhecimento, geram-se novas formas de circunscrição para o termo como argumenta Butler (2006). Consideramos que as trans ao reivindicarem legitimação de direitos a partir da noção de “humano” tensionam as normas de gênero ao revelarem as contingências dessas normas. “Nesse sentido “humanidade” tem ao mesmo tempo o significado de estrutura de interdependência e de uma estrutura de tensão: justamente porque as interdependências se tornaram maiores, o comburentes das tensões e conflitos tornou-se universal (Elias, 2006, p. 203). Utilizamos as noções elisianas a partir da caracterização destas pelos discursos das professoras trans dos documentos que analisamos. Aqui usamos a definição de discurso a partir da noção de texto proposta por Norman Fairclough, discutida mais adiante. Também analisamos como esses discursos podem caracterizar as sexualidades.



Norbert Elias não teve uma preocupação direta com a educação moderna, ele não se propõe a uma análise histórica das configurações sociais da escola, porém sua teoria permite análises da escolarização nos processos sociais e na modificação de configurações sociais (Brandão 2003, 2007; Veiga, 2005; Leão, 2007), as noções elisianas podem dialogar com os argumentos que apontam as normas de gênero, contribuindo pelo conceito de *habitus* para a localização dos desdobramentos dessas normas na escola. Ao mesmo tempo consideramos que o debate proposto por Judith Butler contribui para analisar a potência de um *habitus* marcado pela injúria, violência e omissão por parte de uma maioria em relação à vida daqueles caracterizados a partir das homossexualidades ou simplesmente das sexualidades em conflito com as normas de gênero.

Reiteramos que nos interessamos pelo modo como as professoras trans negociam como *outsiders* com os estabelecidos e as relações que elas estabelecem nessa negociação a partir das interdependências afetivas cadenciadas pela heteronormatividade; o monopólio dos afetos que mantém os *outsiders* em lógicas de subalternização pela hierarquia de gênero é criado nessas dinâmicas. Essa questão nos assinala que, mesmo não se filiando necessariamente a organizações de LGBT, esses sujeitos se movem no contexto escolar e existem como parte do que se classifica como identidades LGBT, homossexualidades, sexualidades desviantes em relação às normas de gênero, não heterossexuais, enfim, podem ser constituídos como *outsiders* em determinadas teias de interdependências sociais. Nesse ponto a percepção elisiana das interdependências sociais, conforme observou Landini (2005, p. 14), não nos permite considerar a existência desses sujeitos de modo atomizado, o *homo clausus* que tanto incomodava Elias nas ciências sociais dos séculos XIX e XX.

Sem que aprofundemos todos os problemas aqui levantados, devemos dizer que a imagem do homem como *Homo clausus* é problemática. Bastará apontar que é este modo de autopercepção e esta imagem da humanidade que dão poder e convicção à ideia de que a “sociedade” existe além dos indivíduos ou que os “indivíduos” existem para além da “sociedade”. (Elias, 1970, p. 130)

Diante do campo de pesquisa, localizamos as professoras trans no ambiente escolar, entretanto nas entrevistas buscamos entendê-las também além dele, principalmente as relações que estabelecem com suas famílias e o movimento social. Essas professoras se constituem, nos diferentes contextos, em ativistas de diferentes movimentos sociais, lideranças sociais, trabalhadoras da educação etc. Assim, termos como travesti e transexual são insuficientes para identificar as professoras que entrevistamos. Caso contrário, a construção de nosso objeto poderia se enclausurar numa perspectiva apenas sociológica ou apenas psicológica. Dentro da Psicologia Social, elaboramos argumentos que compreendam que a emergência das professoras trans está relacionada com questões que passam a escola e dimensões mais

amplas do contexto desses sujeitos. Assim, as relações das professoras que entrevistamos nesta pesquisa com sujeitos e discursos (textos) para além da escola podem indicar as interdependências que explicitam articulações discursivas que fornecem sustentação para que elas se mantenham na função docente.

Para Elias (1970) é preciso compreender os trânsitos dos indivíduos para pensar as teias de interdependências ou figurações sociais.

Torna-se necessário não só explorar uma unidade compósita em termos das suas partes componentes, como também explorar o modo como esses componentes individuais se ligam uns aos outros, de modo a formarem uma unidade. O estudo da configuração das partes unitárias ou, por outras palavras, a estrutura da unidade compósita, torna-se um estudo de direito próprio. Esta é a razão pela qual a sociologia não se pode reduzir à psicologia, à biologia ou à física: o seu campo de estudo – as configurações de seres humanos interdependentes – não se pode explicar se estudarmos os seres humanos isolados. (pp. 78-79)

Justamente as teias das interdependências sociais funcionam como o eixo organizador dos conceitos elisianos. As professoras trans se constituem inclusive em contradições que dizem dos trânsitos que realizam. As contradições aparecem entre as articulações discursivas generalizantes dos direitos LGBT e as demandas específicas de travestis e/ou transexuais no movimento de LGBT. Neste último ponto estaria a questão entre firmar o termo homofobia ou promover as derivações que buscam uma especificidade: lesbofobia, transfobia etc. Nossa posição, apesar das reservas em relação à fixação de identidades sexuais, é de que esses termos como transfobia são importantes na identificação de formas de violência de gênero, pois são capazes de mobilizar recursos nos enfrentamentos diante das demandas como nome social, assistência da saúde pública em tratamentos estéticos, cirúrgicos e hormonais, entre outras demandas.

A figura de homossexuais femininos e masculinos, consideramos um modo de simplificação da questão, é muito presente nos discursos sociais. A simplificação dos “não heterossexuais” funciona como mecanismo psicossocial do preconceito, pois por ela se hierarquizam sujeitos submetendo-os a diferentes graus de humilhação e hostilidade (Prado & Machado, 2008). Assim, quando analisamos a ascensão das demandas de LGBT falamos de um processo social em que a tensão tem aumentado significativamente entre grupos pró-sexualidades e anti-homossexuais. Assim o processo social tem um caráter bipolar e/ou produtor de tensões nas dinâmicas relacionais humanas em que analisamos a ascensão da demanda por direitos LGBT.

Analogamente, os instrumentos conceituais para a determinação e a investigação de processos sociais são pares conceituais como integração e desintegração, engajamento e distanciamento, civilização e descivilização, ascensão e declínio. Pares conceituais desse tipo indicam a direção dos processos sociais. Com isso, o emprego desses conceitos sociológicos de direção distingue-se, de modo característico, do emprego de conceitos históricos, que são focados na apreensão de detalhes únicos e não direcionados da vida em conjunto dos seres humanos no passado. (Elias, 2006 p. 28)

Pares de conceitos opostos, que servem para a determinação da direção dos processos sociais, não têm apenas essa função. Eles podem servir para a determinação de oposições e tensões estruturais no interior de um movimento processual em cada época considerada. Eles são imprescindíveis para a determinação de fases ou estágios de um processo social. (Elias, 2006 p.29)

Vejam os um pouco mais da construção do pensamento de Elias por sua obra mais contundente para estabelecermos outras relações com nossa pesquisa. No *Processo civilizador* (Elias, 1993, 1994) temos a proposição de que existem diferentes sensibilidades para determinados comportamentos em diferentes períodos históricos, os costumes à mesa, as indumentárias, os gestos etc. Nisso não há nada de novo; porém, ao propor analisar as transformações que propiciaram essa diferença das sensibilidades, ele abre um universo de possibilidades para compreensão das noções de civilização, ou seja, daquilo que um dado grupo considera adequado ao seu modo de vida. Além de uma teoria do processo civilizador, a obra de Elias também possui argumentos para uma teoria das emoções nesse processo. É uma obra extensa que se divide em quatro partes, as duas primeiras estão no volume 1 (Elias, 1994). Na primeira parte ele analisa as noções de cultura e civilização desenvolvidas na Europa; na segunda ele toma os padrões de relacionamento e das coerções externas para o autocontrole.

Uma análise específica acerca das emoções humanas elaborada por Elias (2009) busca desvencilhar estas das compreensões do senso comum, de biólogos e psicólogos que analisam as emoções humanas e de espécies não humanas como similares ou iguais. Ele apresenta três hipóteses bastante interligadas entre si. Uma primeira diz da capacidade de combinação de comportamento inato com a capacidade dos seres vivos de adquiri-lo e considera que “como espécie, os seres humanos representam uma inovação evolutiva inédita” (Elias, 2009, p. 26). Diante dessa hipótese surge a clássica controvérsia acerca do que nos humanos é inato e o que é adquirido, diante do que Elias formula sua segunda hipótese: “no contexto humano a concepção de natureza tem que ser redefinida” (Elias, 2009, p. 28). Aqui ele introduz a questão das mudanças evolutivas dos seres humanos, como o aparato vocal, e argumenta acerca da cultura humana no processo social como algo que faz da aprendizagem não apenas uma possibilidade, mas uma necessidade de sobrevivência dos seres humanos. Inclusive ele utiliza o exemplo das relações amorosas como forma de controlar impulsos e emoções. Na terceira hipótese ele formula um diferencial fundamental para as emoções humanas, “que nenhuma emoção de pessoas adultas é inteiramente inata, um modelo de reação geneticamente fixado” (Elias, 2009, p. 35). Assim ele considera que as emoções são compostas por três componentes, um comportamental, um fisiológico e outro sentimental.

Disto derivamos a compreensão de que a fuga da escola ou o baixo rendimento escolar de uma criança estão relacionados ao que definimos como emoções. Deste modo, as emoções mesclam comportamentos e sentimentos que estão envolvidos nas dinâmicas relacionais em que os dispositivos da heteronormatividade não são enfrentados. Uma professora trans, ao ser rechaçada por uns e/ou reconhecida por outros na comunidade escolar, certamente desenvolverá formas de autocontrole para permanecer na função docente. Assim que as professoras trans conseguem a legitimação de suas demandas, seja via políticas públicas e/ou redes de solidariedade, conseguem enfrentar com mais vigor a transfobia na escola. Agora voltemos à descrição do *Processo civilizador* entendendo que os conceitos de controle e autocontrole estão interligados com o conceito de emoção em Elias.

As duas partes seguintes do *Processo civilizador* compõem o volume 2 (Elias, 1993). Na terceira parte, denominada *Feudalização e formação do estado*, ele toma a mudança no controle da agressividade pela força de um poder central mais potente, o que conduziria à convivência de paz entre os grupos. Ele argumenta sobre as mudanças sociais e sua relação com a regulação dos afetos. Devemos atentar que a grande formalização do século XIX pode estar relacionada com a própria formação dos Estados Nacionais, assim como a monopolização da violência. Com o aumento do gradiente de informalização do século posterior, o monopólio da violência também não estaria afetado? Assim, violências contra minorias sociais, violências cotidianas contra e entre jovens etc., ainda que coibidas pela legislação, aumentariam nas figurações sociais?

Contudo, não podemos responder que o Estado seja fraco, incapaz do monopólio da violência; pelo contrário, ele é capaz de fornecer a alguns sujeitos recursos para que certas práticas se perpetuem. A reiteração nos livros didáticos da heteronormatividade, a ausência de criminalização da homofobia, a censura de iniciativas de enfrentamento dos dispositivos da heteronormatividade, a lenta implantação efetiva dos planos nacionais que contemplem as políticas de direitos LGBT etc. são elementos que revelam o modo heteronormativo do pensamento de Estado brasileiro. Considerando essas questões, podemos afirmar que a translesbo-homofobia, como dispositivos dinâmicos da heteronormatividade, podem indicar a precarização da capacidade de os sujeitos considerarem os outros como semelhantes, ou seja, daquilo que Elias definiu como simpatia, harmonização, enfim, processo civilizador. Na quarta parte, *Sinopse*, Elias articula e sistematiza sua compreensão das direções dos processos civilizadores.

Vejamos mais detidamente essa obra, as relações com outras obras do autor e a noção de *habitus* e figuração utilizada em nossa pesquisa. A primeira das quatro partes examina

como as noções de cultura e civilização foram utilizadas na Europa, especificamente na sociedade alemã e francesa, para a distinção social entre classes. Para Elias o conceito de civilização tem um propósito:

[...] a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior às sociedades mais antigas ou sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que se constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico, ou visão de mundo, e muito mais (Elias citado por Landini, 2005, p. 9)

Concordamos com Landini (2005) que Elias questiona a crença na civilização e progresso europeus por analisar a definição êmica de civilização, ou seja, como ‘civilização e cultura’ serviram para a valorização das classes sociais que as elaboraram. Essa intuição serviu para analisar o uso das expressões como direitos humanos e cidadania LGBT, direitos LGBT, transfobia ou outros pelos sujeitos por nós entrevistados e nos documentos analisados.

Nas abordagens que discutem a dimensão política na construção dos discursos, poderíamos nomear esses termos como significantes vazios (Pinto, 2000), que dependerão das articulações discursivas nas teias de interdependências sociais; essa questão é semelhante àquela colocada por Carrara (2010) ao analisar os direitos LGBT. Para algumas trans, direitos LGBT podem significar a entrada no trabalho como professora ou ter seu nome social reconhecido; para outros/as educadores/as poderá significar a decadência da profissão docente por não aceitarem uma transexual trabalhando com a educação infantil. Marina, em sua entrevista, relatou que quando fez a transformação, período em que colocou a prótese de peito e passou a utilizar indumentárias femininas, deixou as turmas da educação infantil, mesmo sem ninguém ter exigido essa alteração. Durante a entrevista ela avaliou que talvez isso não fosse necessário, mas naquele momento ela estava apenas nos limites da tolerância, ou seja, na inclusão submissa aos limites impostos pela matriz heterossexual. Sua transformação de “um professor homossexual não assumido” para “uma professora transexual”, segundo suas palavras, fala de muitas questões, mas sem dúvida diz dos significados disponíveis/articulados às sexualidades nas dinâmicas em que localizamos Mariana, professores/as e alunos/as.

A sigla LGBT e suas alterações possuem um histórico relacionado aos debates internos do movimento social (Fachini, 2005; 2010). A questão trans possui ainda suas próprias disputas/consensos como observamos no segundo capítulo. O debate sobre o que seja um transexual masculino ou uma transexual feminina, uma travesti, uma mulher vivendo a transexualidade, uma mulher transexual etc. foi anteriormente analisado, em parte, a partir da compreensão do caráter êmico desses termos, ou seja, sua constituição nas articulações que fornecem significados aos termos nos contextos em que são elaborados. Há que se atentar que

essa busca, especificamente no caso das transexuais, “revela fundamentalmente a insuficiência da nossa categorização sexual, e demonstra como os sistemas classificatórios de sexo e gênero utilizados pelos especialistas se constituem através de uma operação de exclusão” (Arán, et al., 2008, p. 70). No guia elaborado por Jaqueline Gomes de Jesus (2012) ela define do seguinte modo. “Mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem” (p. 8); esta definição ainda pode indicar uma referência binária, pois se as transexualidades indicarem que mulher e homem são pontos de chegada para os sujeitos, elas podem naturalizar o gênero normativo; consideramos as transexualidades como possibilidades de trânsitos dos sujeitos que desorganizam o sistema sexo-gênero-desejo regulado pelas normas de gênero. Não desconhecemos que essas definições são disputadas e diferentemente definidas nos campos da medicina, antropologia dos movimentos de LGBT e outros debates (Barbosa, 2010; Facchini, 2005; 2010; Arán & Murta, 2009; Bento, 2006), contudo nós as analisamos também em relação às entrevistas e demais fontes de nossa pesquisa.

Além disso, consideramos as definições de ‘dignidade humana’ e de ‘direitos sociais’ no contexto das professoras trans para depois confrontá-las aos discursos dos documentos analisados. Isto possibilitou-nos perceber como há contradições a partir do discurso das professoras, firmando-se em relações heteronormativas que podem contribuir para submeter e/ou excluir a população LGBT e/ou tentando romper com essa submissão/exclusão. Isso decorre de a dignidade como característica humana ter sido forjada dentro de uma compreensão de humanidade generalizante pautada pela matriz heterossexual. Aqui está um alerta que Carrara (2010) faz acerca das articulações de direitos humanos como possibilidade de condenação das homossexualidades. “Poderíamos citar, como exemplo, a retórica da Igreja Católica que, apoiada nos direitos humanos, defende valores como a proteção da vida ou da família, para, de fato, condenar o aborto e a homossexualidade” (p. 143). Com isso deveríamos questionar até que ponto os direitos humanos e suas políticas são capazes de enfrentar a homofobia.

A dignidade humana de LGBT, entre outros, mesmo quando expressa em instrumentos internacionais e/ou ações sociais, ainda está por ser reconhecida, pois sua formalização é apenas um passo inicial. A existência de declarações como os PY e o PNLGBT não significa a incorporação dos direitos LGBT pelos grupos humanos, ainda que possa indicar a direção do processo social, um aumento da sensibilidade às demandas de *outsiders* no processo social

a partir da maior informalização do século XX. Esta é elaborada por Elias na continuação de seu texto.

Na segunda parte do *Processo civilizador* analisa-se como a mudança do padrão civilizatório está relacionada à dinâmica tanto psicológica como social, isto é, a psicogênese e sociogênese nos termos elisianos; a primeira, através do sentimento de vergonha e repugnância; e a segunda, pelas noções de refinamento e civilização. O autor usa a seguinte ilustração para explicitar essa questão na educação das crianças: “Na edição de 1774 da *Civilité*, La Salle, lemos (p. 23): ‘Crianças gostam de tocar em roupas e em outras coisas que lhes agradam as mãos. Esta ânsia deve ser corrigida e devem ser ensinadas a tocar o que veem apenas com os olhos’.” (Elias, 1994, p. 200). Assim, os adultos, ao corrigirem as crianças quando estas tocam os objetos com as mãos, causam vergonha e constrangimento aos pequenos. Ao mesmo tempo instauram modos de eles se relacionarem com os objetos dentro do que se considera refinado e civilizado. Elias analisa comportamentos como a correção das crianças para dizer das interdependências entre estrutura da personalidade e dinâmica social, como a contenção do toque, a regulação do gesto pelo sentimento de vergonha, que vão estabelecendo convenções sociais que pretendem regular o comportamento dos sujeitos. É a isso que se refere o conceito de *habitus*, ou seja, aos modos como as pessoas se relacionam mutuamente em configurações sociais específicas.

Explicitar e analisar como o *habitus* na escola pode constranger e inibir determinados sujeitos, ou como as professoras trans lidam com esse constrangimento está relacionado com nossas preferências pelas categorias teóricas; a noção de discurso parece não dizer dessa força de regulação dos sujeitos, ainda que seja pelos discursos analisados que caracterizamos as figurações sociais e o *habitus*. Vejamos melhor esse argumento apoiando nos textos de Elias.

No prefácio do livro *Os alemães* (Elias, 1997), o autor formula o conceito de *habitus* como uma segunda natureza ou saber social incorporado. Essa formulação servirá para ir além da noção de caráter nacional como ele aponta, e está relacionada à quarta forma de coação citada na seção anterior que diz do autocontrole dos sujeitos. Nessa obra o autor analisa o *habitus* da sociedade alemã nos séculos XIX e XX através das convenções da nobreza e suas relações com a ascensão da burguesia, as lógicas das confrarias estudantis, os duelos, entre outros comportamentos. Nessa análise ele argumenta:

Na maioria dos Estados alemães, o hábito (*sic*) de muitos séculos tinha produzido uma tradição de atitudes e crenças que estava afinada com um forte governo de cima para baixo, com pouquíssima participação de todos os governados [...] A estrutura da personalidade, a formação de consciência e o código de comportamento tinham-se harmonizado com essa forma de regime. (Elias, 1997, pp. 301-302)

Esse argumento refere-se à possibilidade de compreender “o desenvolvimento do *habitus* nacional alemão que possibilitou o violento surto descivilizador da época de Hitler, e apurar as conexões entre eles e o processo em longo prazo de formação do Estado na Alemanha.” (p. 15). Desse modo, podemos entender que a noção de *habitus* pode aprofundar as articulações realizadas por sujeitos, inclusive para analisar como as noções ‘pecado’ e ‘patologia’ que ainda impregnam as homossexualidades no contexto brasileiro (Venturi & Bokany, 2011) se revertem em noções morais na educação.

Nas observações das aulas de Marina Reidel analisamos o *habitus* em que as sexualidades são significadas, principalmente quando alunos e alunas falavam sobre namorar, sair no final de semana, explicar o que é uma transexual etc. São possibilidades de esses sujeitos operarem com modos não transfóbicos nas configurações sociais. Marina relata que uma vez foi apresentada a uma turma de crianças que tinham por volta dos sete anos de idade, ela estava acompanhada pela diretora. Durante a apresentação surgiu uma questão sobre a sexualidade e na sala havia uma lagarta que uma criança queria mostrar para Marina e a diretora disse que o assunto era outro. Nesse instante Marina percebeu a possibilidade de se fazer entender.

*Deixa a lagarta aqui que vai ser a lagarta. Aí ela “ah!!!”, aí caiu a ficha. Daí eu disse: “você sabem o que acontece com a lagarta?”. “Ah, ela vira uma borboleta” eles começaram a falar, “tem umas que são coloridas”, já estavam estudando a tal da lagarta, eu disse, “pois é, isso aconteceu comigo um dia”. Eles olharam: “não, mas eu não era lagarta, espera aí, deixa me explicar, eu era um menino, aí eu cresci e eu não estava me sentindo muito bem e eu decidi virar uma menina”. Aí um olhou “e aí?” pá, pá, pá, aí; “como assim?” Eu disse, “daí tem todo um processo, a gente toma remédio”, eles disseram “ah, daí quer dizer que tu cortou o tico fora”. Bem assim, aí bom, eu alimentei essa ideia para dar toda essa explicação. (Marina Reidel, 186, 2010)*

Marina, ao relatar para as crianças, pôde fornecer a elas outros significados para a transexualidade que não a abjeção, contudo reitera-se o binarismo e naturalização do gênero marcado pela anatomia: “[...] ah, daí que quer dizer que tu cortou o tico fora [...]”. A dúvida das crianças faz parte de uma formação discursiva em que os corpos são inteligíveis a partir da matriz heterossexual. Também a relação que ela estabelece com a turma durante o período escolar indica a possibilidade de novas sensibilidades para Marina como professora, para as crianças em relação às trans, para os pais das crianças em ter seus filhos sob os cuidados de uma professora trans e para colegas da escola. Isso se relaciona com a psicogênese e sociogênese de sujeitos e grupos que podem apropriar-se de outros significados para as transexualidades e travestilidades. A transformação de Marina pôde, naquele contexto, ganhar inteligibilidade para além da cognição daquelas crianças e para outras pessoas do contexto social envolvido. Quando Marina evita o conflito com a aluna ou com outros/as interlocutores/as diante de questões acerca de sua cirurgia, ou seja, sem questionar a



necessidade desta, podemos considerar que ela se aproxima da heteronormatividade. Essa posição pode ser analisada de diferentes modos; pode revelar a captura das trans pelas lógicas heteronormativas e ao mesmo tempo como modo de negociação possível com os estabelecidos. A presença de uma professora trans em diferentes relações mobiliza sujeitos e grupos para outras expectativas em relação à trans.

Naquele período essa professora também foi indicada pelo grupo SOMOS de Porto Alegre, importante organização em defesa dos direitos sexuais, para dar um depoimento na novela *Viver a Vida* (2010), na Rede Globo. Foi uma aparição em horário nobre na maior rede de televisão do país, com uma grande capilaridade social. Sua aparição como transexual está relacionada a seu envolvimento incipiente, àquela época, com o grupo SOMOS. O depoimento era sobre histórias de superação; contudo, ao dialogarmos com alguns componentes do grupo, percebemos que a indicação dela para o depoimento era considerada “uma oportunidade de visibilizar uma transexual que estava na escola, na função de professora!” O depoimento de Marina foi bastante acessado na internet, utilizado em cursos de capacitação de professores/as e ela passou a circular bem mais que antes.

Pudemos acompanhar vários momentos dessa trajetória, pois ela tornou-se próxima a nós, constituindo em uma informante fundamental da pesquisa. Participamos do XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais, 2010, e de eventos ligados à educação, em Brasília e Belo Horizonte. Em 2011, um ano depois de nossa entrevista, participamos juntos da consultoria da série “Educação e Diversidade Sexual” no programa Salto para o Futuro, da TV Escola. Ao longo desse período percebemos que Marina foi tornando-se cada vez mais consciente de sua condição e sendo capaz de analisar aquilo que definimos como *habitus* social. Sua entrada no mestrado em Educação e sua luta na articulação de uma rede de professoras trans dizem de possibilidades de alteração nas relações de poder em que as trans são subalternizadas. Assim, entendemos que nos contextos dessas relações Marina se constitui como professora trans diante de outros e diante de si, algo que acessa também a consciência (social e individual) de sua condição, a possibilidade de uma transexual estar na função de professora.

Pela compreensão elisiana pode-se considerar que a “psicogênese da personalidade de um adulto em nossa sociedade ‘civilizada’ não pode ser entendida à parte da sociogênese de nossa ‘civilização’.” (Mennell citado por Landini, 2005, p. 10). Psicogênese e sociogênese são conceitos fundamentais para entender a teoria das emoções em Elias, pois relaciona o maior grau de controle das emoções ao desenvolvimento do processo civilizador (Brandão, 2007), ou seja, a possibilidade dos sujeitos/grupos desenvolverem relações mais harmônicas entre si.

Para Elias (1970; 1997) o *habitus* não deve ser compreendido como uma essência, mas um saber incorporado que irá se transformar através das configurações sociais em constante mudança. A predisposição emocional das crianças e dos/as colegas de trabalho em acolher, assustar-se, compreender ou não etc. a sexualidade ou o gênero de Marina diz do *habitus* social, ou seja, um saber compartilhado e incorporado em uma dada figuração. A reação específica de cada sujeito diz de um *habitus* que podemos classificar individual, como cada sujeito incorporou em si um determinado saber. Evidentemente são dimensões indivisíveis de uma única questão, a incorporação daquilo que predispõe os comportamentos e pensamentos humanos para uma dada direção. Por esta as classes sociais mais elevadas/destacadas vão se diferenciando das consideradas inferiores, ao mesmo tempo em que estas se apossam dos novos padrões nas lógicas do processo civilizador. Em vez de pensarmos a classe social como modelo, poderíamos pensar a figura da mulher idealizada no processo social, é desta que a professora trans se aproxima para dar inteligibilidade à sua existência. Diversas trans, ainda não operadas, preferem não retificar a ideia de que não possuem mais pênis, o que as marcaria a partir do sexo. Assim elas aproximam-se daquilo que se espera de uma mulher no processo civilizador, ainda que elas rompam com essa mulher em outros contextos sociais.

Elias, na terceira parte do *Processo civilizador*, toma desde a Idade Média até a formação dos Estados Nacionais. Nessa parte ele mostra como uma sociedade com poder central enfraquecido não consegue que as pessoas se contenham, enquanto uma sociedade com forte centralização de determinadas convenções leva as pessoas a viverem em harmonia umas com as outras. Essa concepção será retomada no livro *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX* (1997), que trata das figurações sociais que desembocaram na violência nazista no século XX. Também nessa obra aparecem as coações, temas centrais para o autor e que temos utilizado ao longo de nossa escrita.

1. As coações impostas às pessoas pelas características de sua natureza animal [...]
2. As coações decorrentes da dependência de circunstâncias naturais não humanas [...]
3. As coações que as pessoas exercem mutuamente no decorrer de suas vidas sociais [...]
4. Dessas coações baseadas na natureza animal dos seres humanos e, em particular, da natureza de seus impulsos, cumpre distinguir um segundo tipo de coação individual, a qual designamos através de conceitos tais como o de “autocontrole”. (Elias, 1997, pp. 42-43)

Para Elias, não se deveria impressionar com a violência, mas com sua ausência em processos sociais tão complexos como os vividos contemporaneamente; disso poderíamos pensar que está colocada a necessidade de políticas de enfrentamento da violência homofóbica, pois sujeitos definidos pelo rompimento com as normas de gênero desestabilizam as coações que as pessoas exercem umas sobre as outras a partir das sexualidades. Essa desestabilização e perda de poder dos estabelecidos modelam as relações

de poder em que estes perdem parte do status de uma sexualidade normal e moralmente superior. No caso da transfobia podemos identificar a violência contra as identidades de gênero, portanto relacionada ao gênero normativo e perpassada por outros fatores.

O maior ou menor grau de uso da violência em uma sociedade está em consonância com uma série de fatores (trabalho, escolaridade, relações geracionais, de gênero e raça, condições de vida, formas de comportamento, entre outros); entretanto, especialmente no século XX, o estranhamento aos atos de violência relaciona-se a um único fator, a auto imagem idealizada de ser civilizado, possibilitada concretamente pelo processo histórico de monopolização pelo Estado e controle da pacificação interna. (Veiga, 2005, p. 153)

Mulheres e homens foram definidos e se constituem regulados especificamente pelo gênero como norma, policiados pelos dispositivos da heteronormatividade; assim a violência de gênero funciona como forma de coação de sujeitos. Nessa lógica, poderíamos nos perguntar como a escola, regida historicamente pela matriz heterossexual, possibilitou a emergência de discursos que articulam algumas alternativas às professoras trans. Tais possibilidades estariam diretamente relacionadas a essas coações, especificamente a 3 e a 4 e ao aumento do gradiente de informalização no século XX. Poderíamos mesmo pensar como professoras trans passam a estabelecer relações no contexto educacional diante do histórico de exclusão experimentado por elas nas escolas (Parker, 2000; Peres, 2004; Franco, 2009; Caetano & Garcia, 2010). Assim temos utilizado as noções elisianas de modo semelhante ao que ele fez, modelando-as pelos contextos por ele estudados.

Aqui podemos entender como a alteração das coações externas em relação aos sujeitos que se apresentam a partir das sexualidades e do gênero pode estar relacionada ao autocontrole que as professoras trans demonstram no contexto escolar. As professoras entrevistadas, em seus relatos, reafirmavam continuamente esse autocontrole na escola, onde negociavam, ainda que sob pressão, a negação de seu nome social e a desconfiança acerca de sua vida pessoal (prostituição, namorados, família etc.). O autocontrole que elas conseguem faz parte dos aprendizados produzidos pelo regime de emoções em processos sociais em que os direitos LGBT, se não efetivados, começam a ganhar inteligibilidade como demandas, algo que está sendo negado para um grupo de pessoas. Certamente essa questão está diretamente relacionada à possibilidade de brechas nos monopólios que temos apontado. Com essa consideração avançamos para a última das quatro partes do livro.

Elias compreende que os conceitos estão estreitamente relacionados ao contexto da pesquisa, algo que o faz deixar para essa última parte as sistematizações conceituais que ele utiliza ao longo da obra. Até esse ponto os conceitos funcionam como noções mais gerais. Essa percepção nada tem de empirismo, mas pode ensinar-nos o cuidado com definições que não permitam deixar emergir a complexidade dos objetos. Essa forma de elaboração está

relacionada à postura do autor expressa no lançamento tardio de sua *Introdução à sociologia* (1970). Nela ele trata da teoria do jogo, além de empreender uma sistematização teórica reafirmando as interdependências sociais; também elabora sua crítica aos modelos de análises egocêntricas, que colocam o indivíduo no centro das análises sociais.

Assim queremos dialogar com as categorias teóricas, ainda que até o momento elas pareçam tomar espaço além do que pretendíamos. Por fim, na sinopse de *Processo civilizador*, Elias busca por critérios para definir a direção do processo civilizador e a sistematização das noções apresentadas nos dois volumes dessa obra. Consideramos ainda necessário destacar alguns pontos importantes desse e de outros livros do autor.

A contribuição de Norbert Elias evidentemente não atinge a pluralidade daquilo que chamamos Psicologia Social, mas traz contribuições epistemológicas e metodológicas importantes à disciplina, como expressam Alvaro e Garrido.

A ideia de Elias é a de substituir o conceito de sistema da teoria funcionalista de Talcott Parsons... pelo conceito dinâmico de *figuração*, em uma teoria social da ação entendida como interdependência, um conceito semelhante ao da ação recíproca do sociólogo Georg Simmel. Mas, com o conceito de interdependência, Elias também se distancia dos teóricos da ação e da interação social, aos quais atribui uma concepção voluntarista da competência dos atores sociais, em que o sentido e caráter do comportamento procura ser explicado a partir de sua capacidade de ação e iniciativa. (2006, pp. 350-351)

Consideramos que processos envolvendo os sujeitos, os problemas histórico-sociais, como os referentes às questões das sexualidades, dos direitos humanos, da escola etc. não podem ser explicados através de metodologias individualistas, ou apenas focando as ações de um sujeito e seu contexto. Nosso objeto de pesquisa pode indicar um marcador histórico de modificações das figurações no processo social a partir da complexidade das articulações dos direitos LGBT na contemporaneidade brasileira, algo que pode indicar questões relacionadas ao *habitus* da escola. Reiteramos que *habitus* se refere às dinâmicas relacionais entre sujeitos; não diz das articulações discursivas no movimento social, nas políticas públicas, mas dos saberes sociais incorporados por grupos humanos que lutam por tais articulações e políticas. Assim, as fontes/textos que possam indicar os pensamentos e os comportamentos de sujeitos e grupos ganham grande valor; Elias teve nos textos escritos, sua fonte principal para dizer do desenvolvimento do *habitus* em diversos livros. Contudo, entendemos que esses textos dizem das relações humanas que são constituídas e constituintes dos sujeitos e grupos pela linguagem.

Nós consideramos que além ou a partir das dinâmicas relacionais entre sujeitos temos a linguagem como produtora desses sujeitos, assim como Butler (1999) assinalou pela noção de matriz heterossexual. Quando os PY sistematizam a definição de orientação sexual e

identidade de gênero, o texto se constitui num discurso que pode produzir objetos inteligíveis, entre eles seres humanos, algo que pode ser utilizado para subalternizar as sexualidades em conflito com as normas de gênero. Por isso definimos as articulações dos documentos também como articulações discursivas a partir das noções propostas por Norman Fairclough (2001). Nosso uso dos conceitos de Elias é feito pelo filtro dessa compreensão de linguagem, pois sujeitos e grupos somente ganham significados a partir de sua nomeação como elemento discursivo e/ou a este relacionado. Não negamos que as emoções estejam relacionadas a elementos pré-reflexivos, porém a análise destes se dará quando esses elementos passam a ser nomeados por algum discurso, seja ele elaborado numa pesquisa acadêmica ou nas lutas sociais. Assim, quando nos referimos a discurso, compreendemos algo que pode dizer tanto do *habitus* quanto das produções institucionais enquanto um documento escrito. No caso de nossa pesquisa o *habitus* foi majoritariamente analisado por nós a partir de discursos das professoras entrevistadas e de pesquisas acerca dos grupos que disputam nas políticas de direitos humanos a legitimidade dos direitos LGBT.

Considerado esse ponto podemos nos perguntar como se estabelecem essas articulações no contexto das professoras trans e nos discursos sobre travestis e transexuais, em parte discutidas no capítulo inicial. Nossa hipótese justamente se refere a algumas rupturas, ou fissuras abertas no discurso heteronormativo, nas dinâmicas (intersubjetivas, sociais e institucionais) da homofobia no final do século XX, na direção da mudança nos processos sociais nos quais o *habitus* tem-se modulado numa consciência mais reflexiva e flexível que no século XIX (Wouters, 2009). Em nossas pesquisas (Torres, 2005), do discurso religioso acerca da homossexualidade, notamos que alguns padres responsáveis pela formação nos seminários católicos, após a década de 1990, ao presumirem a homossexualidade de seminaristas, buscavam por justificativas para dispensá-los, porém não afirmavam que o faziam devido à homossexualidade daqueles. Os padres homossexuais que entrevistamos afirmavam que essa era uma estratégia para evitar a menção do preconceito como causa da demissão, pois a homossexualidade não poderia ser associada à incapacidade do celibato, exigido na vida clerical, assim, não justificando a demissão. Também havia relatos de ex-seminaristas que processaram seus superiores por preconceito, inclusive um que havia contraído o vírus HIV, enquanto seminarista, e conseguiu em acordo judicial uma pensão do seminário para custear moradia e alimentação; nesse período ele já manifestava os sintomas da AIDS e alegou ter sido demitido depois de haver se contaminado no seminário. A evitação de nomear a homossexualidade como causa da demissão tornou-se um modo de dissimular a homofobia. Nas entrevistas com as professoras trans esse modo de manifestação da

homofobia também foi localizado; algumas foram demitidas com justificativas posteriormente reconhecidas por elas como falsas, na verdade, o fato de serem percebidas como homossexuais era o verdadeiro motivo da demissão. Nas figurações sociais, diante da ascensão das demandas pelos direitos LGBT, consideramos essas estratégias de operação da homofobia como mais reflexivas se comparadas a outros contextos. Também pode se notar que existe uma flexibilidade na afirmação que localizamos nos discursos oficiais da Igreja Católica (Torres, 2005) quando eles afirmam: “aceitamos os homossexuais, mas não a homossexualidade, isto é os **atos homossexuais**” (grifo nosso). Entendemos que aqui funciona a lógica da tolerância em que os limites entre tolerados e tolerantes são sempre definidos como concessão aos primeiros (Pinto, 2000). Analisamos que essa lógica da tolerância impede o reconhecimento da legitimidade das demandas de LGBT, pois sempre aparece como uma aceitação “da pessoa homossexual” pelos tolerantes e desse modo cria obstáculos para a identificação da subalternização promovida pela heteronormatividade. Essa lógica pode ser observada entre educadores/as que negam explicitamente a homofobia no ambiente escolar (Díaz et al., 2011). Por que seria mais flexível? Consideramos que não se explicita no contexto da escola condenações a LGBT e inclusive há declarações de professores/as que todos/as devem ser acolhidos. Nesta a homofobia acontece mesmo com a ausência de injúrias nos materiais didáticos, no ambiente das salas de aula e nos currículos, pois a reiteração de exemplos com modelos de família e sujeitos marcados pela heterossexualidade evita o reconhecimento das demais possibilidades das sexualidades e do gênero. Essa questão, relacionada com o aumento do gradiente de informalização dos séculos XX e XXI, também pode indicar que a homofobia pode funcionar de modo mais reflexivo e flexível nas interdependências sociais e nos discursos públicos. Devemos considerar que aqueles marcados pelas sexualidades, ou qualquer outra minoria social, tornaram-se pauta das políticas de direitos humanos, das políticas públicas como o PNLGBT, modelaram os modos de operação da heteronormatividade. Essa característica pode apontar que nas dinâmicas sociais os sujeitos, pelo autocontrole, consigam em parte dissimular o desprezo pelos *outsiders*, ou mesmo, desenvolver estratégias que consigam nomear LGBT como iguais e ao mesmo tempo criar estratégias para que continuem segregados. Devemos lembrar que ao referir a autocontrole estamos indicando o regime de emoções em que temos constituído o monopólio do afeto nas interdependências sociais.

Ao tentarmos entender como o controle das emoções funciona – nos indivíduos e na sociedade –, veremos que esse controle se entrelaça constantemente com aquilo que Elias define como autocontrole, tratando-se, na realidade, de uma única e mesma ideia. (Brandão, 2007, p. 129)

Os modos como algum reconhecimento dos direitos LGBT ocorrem nas políticas de direitos humanos e no contexto das escolas estão relacionados ao autocontrole dos sujeitos todos ali envolvidos, tanto aqueles/as que buscam acessar esses direitos como aqueles/as que os negam. As omissões e/ou ausência de investigação diante de tantos assassinatos de travestis e transexuais podem indicar a direção da mudança de uma heteronormatividade escancarada para uma mais dissimulada em contextos como a escola.

Apontamos, como dois exemplos dessa questão, os argumentos utilizados para a suspensão do Kit anti-homofobia. A justificativa da suspensão pela presidenta poderia ser tanto a qualificação do material como a pressão de deputados ligados a grupos religiosos. No entanto, essas questões seriam apenas uma dissimulação da heteronormatividade, especialmente se levamos em conta que o material havia sido avaliado como adequado, conforme constatamos em nossas observações no grupo de trabalho do MEC que acompanha, entre outras ações, a implantação do PNLGBT. A dissimulação da homofobia aparece também no caso das demissões de Marina, ainda como um professor identificado como gay e de Amaryllis, conforme já citamos; vejamos novamente um trecho da citação anterior: *“Eu ganhei a conta na rádio, eu trabalhava numa rádio educativa, trabalhei onze anos, [...] ‘ah, foi porque é corte de pessoal’, mas sabia que não era, e aí eu ganhei a conta seguidamente também, em casa, nas férias.”* (Amaryllis, 14, 2010). No Brasil a direção da mudança nos processos sociais mostra que além da dissimulação da heteronormatividade temos o recrudescimento de grupos religiosos cristãos que reiteram a matriz heterossexual do Ocidente e por ela são abalizados. Os grupos religiosos, com predomínio daqueles ligados à Igreja Católica, têm conseguido barrar no congresso brasileiro desde os direitos de adoção de crianças por casais compostos por parceiros do mesmo sexo até questões relacionadas à legalização do aborto (Vianna & Carrara, 2008).

Os argumentos sobre a laicidade do Estado nas pautas de lutas de LGBT não estão apenas em contraposição a posições morais. Esses argumentos se colocam contra a persistência e recrudescimento nas dinâmicas sociais em que localizamos a homofobia como dispositivo da heteronormatividade, ainda que surjam estratégias mais sutis desse dispositivo nas figurações sociais forjadas em séculos de predominância religiosa. A luta pela laicidade pode atingir figurações sociais cadenciadas tanto pelos discursos médicos como pelos morais, pois estes produzem relações a partir da matriz heterossexual. Os elementos presentes nos debates acerca do nome social de trans e as resistências a este podem estar relacionados diretamente a tais figurações. Mas retomemos outras nuances dos conceitos elisianos.

Em vários pontos, Pierre Bourdieu, outro autor comumente citado na Psicologia Social, parece se aproximar de Norbert Elias. Contudo, não se deve tomar essa semelhança como identidade. O segundo analisa como as mudanças de padrões sociais assimilados de comportamento deixam de ser conscientes e torna-se o que o autor denomina de segunda natureza; enquanto o primeiro apenas diz dessas assimilações (Landini, 2005, p. 11). Também existem análises sobre semelhanças entre o conceito de campo elaborado por Bourdieu e figuração social de Elias. Entretanto, essas análises levam-nos a concordar com as formulações que consideram as elaborações elisianas mais flexíveis e menos fechadas.

O conceito de *habitus* em Elias não se apresenta explicitamente definido como em Bourdieu, mas constrói-se a partir de sua teoria do processo civilizador. A civilização é um devir no qual um conjunto de interações forma um sistema não planejado e se estrutura progressivamente: as relações entre unidades ou grupos sociais são em realidade as relações de força que ligam, opõem e, dessa forma, inscrevem os indivíduos em estruturas hierarquizadas, que presumem “campos de forças”, “tensão”, “equilíbrio”, “competição”. Neste sentido, a “configuração” de Elias é muito próxima do conceito de campo de Bourdieu, o qual traduz a ideia de um espaço estruturado de posições onde se desenvolvem as relações de luta. [...], seu conceito de campo é mais flexível que o de Bourdieu: trata-se de uma rede de relações estruturadas em espaço de posições, mas aberta e constantemente trabalhada pelas contingências históricas, que fazem agora funções de variáveis exógenas e que, por certo, transforma a hierarquia das posições. (Malerba citado por Marchi Junior, 2007, p. 8)

Assim, consideramos que a abordagem de Elias permite análises que aprofundem a historicidade das emoções que emergem diante de uma trans, um sujeito constituído na contingência das normas de gênero. Além disso, queremos reiterar que a sociologia figuracional de Norbert Elias contribui para a Psicologia Social ao propor uma perspectiva teórica que permite análises não dicotômicas entre as categorias indivíduo e sociedade, ou como preferem alguns, entre sujeito e coletivo, na construção dos objetos de pesquisa. Pode-se afirmar que o conceito de figuração elisiano, especificamente, objetiva uma flexibilidade conceitual ao elaborar as análises, evitando compreensões dos conceitos ‘indivíduo’ e ‘sociedade’ como se fossem diferentes e antagônicos (Elias, 1970, p.141).

O conceito de figuração ou configuração em Norbert Elias (1970) pode ser tomado na análise dos posicionamentos de professoras trans nas teias de interdependências do contexto escolar; as figurações sofrem mudanças a partir dos processos sociais que fornecem novas cadências aos grupos humanos e constituem experiências de proximidade entre diferentes grupos. Consideramos que alunos/as e demais membros desses contextos, sejam escolas ou não, cadenciados pelos discursos e articulações dos direitos LGBT, compondo uma complexidade dinâmica, podem dizer de estratégias e recursos para o enfrentamento da transfobia. Essa proximidade entre grupos constituídos como estabelecidos ou *outsiders* é uma das mudanças não planejadas que caracteriza o século XX, segundo Elias (1994; 2006); para nós a emergência de professoras trans e as demandas por legitimação dos direitos LGBT



indicam direções dessas mudanças. As professoras entrevistadas em nossa pesquisa relatavam como manifestações de apoio, respeito, amizade etc. eram extremamente significativas no exercício de sua profissão. Amaryllis, que se tornou gestora ao participar de uma chapa que venceu as eleições, relatou como as relações de apoio foram importantes para o reconhecimento de si naquela função.

*Então foi muito emocionante, porque assim, eram três chapas. Era a que estava na direção, com uma outra que era a professora conceituada, assim, amada que trabalhava há 18 anos no colégio, amiga da outra diretora que tinha saído quando eu entrei e do diretor, homofóbico, branco, heterossexual, de meia idade, que estava como diretor e a chapa que tinha um diretor que embora fosse casado, suspeitava que fosse homossexual, tinha uma separada e uma transexual. (Amaryllis, 184, 2010)*

Inicialmente Amaryllis descreve as chapas concorrentes, mostrando que sua chapa era composta por sujeitos que poderiam não inspirar confiança, membros que poderiam ser considerados como *outsiders* naquela escola. Essa afirmação indica também que os grupos *outsiders* percebem como na escola o monopólio dos afetos são desfavoráveis àqueles que desafiam a matriz heterossexual, ou seja, as relações que esta produz considerando que apenas homens e mulheres heterossexuais sejam confiáveis, corretos, normais etc. Quando pensamos o papel das interdependências afetivas no interior da escola, podemos compreender que as relações entre as professoras trans nesse contexto podem causar fissuras nas relações cadenciadas pela heteronormatividade.

Ao descrever a segunda chapa ela localiza a mulher e o homem, os sujeitos produzidos pela matriz heterossexual. Porém a chapa de Amaryllis derrotou a chapa da situação e a segunda, composta pela professora que parecia ser mais amada. Na descrição ela relata que sua chapa teve muito apoio do corpo discente e dos pais, porém entre os docentes o apoio foi apenas suficiente para a vitória apertada. A percepção da Amaryllis é que entre o corpo docente são maiores as resistências em relação a sua condição. Como participante da chapa vencedora ela assumiu outras funções e com isso sentiu-se cada vez mais capaz de se manter na função de professora, apesar dos enfrentamentos que encontrou junto a seus colegas de trabalho. Ela relatou sua capacidade de gestão e a consideração de outros sujeitos daquele contexto que legitimavam seu desempenho como diretora em um dos turnos da escola.

*Nossa, e como faz diferença, e faz um mês e pouco que eu sou diretora da noite onde a violência era total e irrestrita. Nosso colégio estava assim o terceiro lugar da região metropolitana de (nome da cidade) em violência na escola porque havia assalto, tráfico e morte, um bairro violento. (Nome do bairro) é um bairro muito violento e têm gangues e tudo, o problema é em torno. Mais vai à escola, há uns dois meses atrás, o documentador, o (nome de um técnico da educação) chegou e falou assim para mim: “(nome civil da Amaryllis), eu quero te dar os parabéns, porque numa reunião que nós fomos ao núcleo eu até salientei que a escola de vocês é um exemplo em (nome da cidade), na área (nome do bairro), talvez do (nome do estado), porque o índice de violência diminuiu.” O gráfico que eles mostraram, nesse tempo que a gente está de 2009 a 2010, diminuiu vertiginosamente, diminuiu muito, nós não temos mais problemas com violência; é quase nulo; você pode ir no nosso colégio, a hora que*

*you for, at night is a silence, the students are in the classroom, they are not in the courtyard, not smoking, not drinking, they are inside the classroom. (Amaryllis, 188, 2010)*

A professora trans existe numa teia de interdependências que pode se constituir a partir e além da escola. Nossas análises da emergência de professoras trans na contemporaneidade não podem separar o sujeito do seu contexto, dos grupos que têm demandado os direitos LGBT. No caso de Amaryllis os laços de interdependência com outros sujeitos parecem ter sido possíveis apenas com aqueles que também poderiam ser considerados *outsiders*: um homem casado supostamente homossexual e uma professora separada. Ela estabeleceu laços com aqueles marcados por algum traço que os afastava da norma: um gay no armário e uma mulher separada. O respaldo da eleição de Amaryllis para direção faz dela alguém possível de ser reconhecida, respeitada e amada na comunidade escolar. Também o reconhecimento de seu bom trabalho gera laços dentro da escola e em instâncias extramuros desta. Como exemplo, podemos reconhecer o funcionário da rede estadual de educação, exterior à escola, que reconheceu seu trabalho na melhoria das condições daquele contexto, isto indicava outros laços de interdependências que Amaryllis estabelecia.

Percebemos que as demais professoras entrevistadas desenvolveram relações de solidariedade e apoio além do seu universo de trabalho. Algumas relataram que foram fundamentais os apoios do movimento social de LGBT em relação à luta pelo nome social, à assistência nos sistemas de saúde, nas demandas junto às políticas de direitos humanos etc. Esse quadro ilustra as teias de interdependências que reconhecem as professoras trans no contexto escolar e também a partir de outros lugares que dão inteligibilidade à existência das trans. A emergência de professoras trans não diz apenas de sujeitos agraciados e/ou diferenciados que conseguem suplantar os dispositivos da heteronormatividade, mas das tessituras entre aquilo que definimos como sujeito e aquilo que definimos como coletivo.

Conforme o exposto até aqui, consideramos que esse debate é pertinente à Psicologia Social devido a sua preocupação em pensar o **indivíduo** sem perder de vista a **sociedade**, para utilizar os termos elisianos. A partir dessas noções, o próprio Elias (1994b) nos põe a questão. “Que tipo de formação é esse, esta 'sociedade' que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos?” (p. 13).

Transpondo para nossa pesquisa, podemos pensar: como grupos e sujeitos conseguiram, em processos sociais cadenciados pelas normas de gênero, articular a ascensão dos direitos LGBT? Como *outsiders* no contexto escolar, especificamente trans, tornam-se professoras? Seguindo a linha de raciocínio elisiana para corroborar nossa hipótese,

poderíamos dizer que as formas assumidas pelas interdependências afetivas do século XX puderam articular a possibilidade de emergência das professoras trans e ascensão das demandas daqueles direitos na contemporaneidade. Essas alternativas podem indicar a direção do processo social em que analisamos as relações dos *outsiders*, seja na escola e/ou nas políticas de direitos humanos; isto é algo que ocorre porque muitas pessoas, ainda que de forma aparentemente isolada, articularam as condições de ocorrência dessas mudanças nas figurações sociais. A direção dessas mudanças pode assinalar tanto a normalização dos corpos trans como a absorção de direitos LGBT nas figurações, ainda que apenas pela formalização desses direitos. Com isso queremos dizer que ser aceita como professora não a retira necessariamente da posição de *outsider*, ela poderá continuar sendo a professora que precisa ter um rendimento acima da média, um histórico irrepreensível, um cuidado com os adereços femininos mais do que as mulheres e até suportar as dúvidas todas as vezes que for utilizar um banheiro. Várias são as trans que lutam por reconhecimento não somente na educação, como temos localizado em nossas observações; e essa eficiência e a exigência da aproximação de uma identidade feminina idealizada são situações que possuem pontos muito semelhantes.

Várias vezes em encontros de trans que pudemos observar eram citadas: uma transexual que é engenheira civil na região norte, outra que trabalha na saúde, muitas educadoras sociais etc. Com o grupo formado por pessoas trans, de que participamos em fevereiro de 2010 em Curitiba, se visibiliza uma demanda de reconhecimento que pode ser de todas as demais trans que estão em outras categorias profissionais. Elas têm percebido que visibilizar as trans em contextos laborais com reconhecimento social pode sensibilizar sujeitos, refutar estigmas, enfim, buscar formas de reconhecimento além da prostituição e/ou das funções compulsórias como cabeleireira, manicura, doméstica etc.; ainda nessas funções algumas dizem que “*não é fácil conseguir a aceitação dos outros*”, no encontro de pessoas trans elas relatavam que sempre encontravam resistências de serem aceitas devido à questão da sexualidade.

Nos debates de coletivos trans elas demonstram uma consciência de que o aparecimento do HIV e as políticas públicas de prevenção, como um projeto denominado Tulipa, foram importantíssimos para mobilização de recursos nas lutas pelo reconhecimento das identidades trans. Contudo, as políticas de saúde podem funcionar para transformar a transexualidade como dispositivo de controle dos corpos, dependendo para se deslocar dessa possibilidade de alguns fatores como podemos ver na análise de autores abaixo citada.

Pode-se considerar que a realização da I Jornada sobre “Transexualidade e Saúde...: a assistência pública no Brasil”, em 2005, a organização do Coletivo de Transexuais, no início de 2006, e, principalmente, a convocação da reunião sobre “O processo transexualizador no SUS”, em fevereiro de

2006, explicitaram a importância da gestão de políticas públicas para transexuais no Brasil e a necessidade da inclusão da cirurgia de redesignação sexual no SUS. No entanto, em primeiro lugar, entendemos que o princípio da integralidade deve ser garantido tanto nas práticas quanto na oferta dos serviços de saúde. Em segundo lugar, mesmo considerando a importância da resolução do CFM (1997), é importante salientar a necessidade da psiquiatrização da transexualidade como condição de acesso à saúde pública no Brasil. Desta forma, propomos uma breve discussão sobre o diagnóstico de “transtorno de identidade de gênero” (Arán; Zaidhaft & Murta, 2008, p. 71)

Aqui percebemos que além do movimento social de LGBT as trans estabelecem determinados acordos com gestores de políticas públicas de saúde, algo que tem sido bastante significativo no financiamento das ações destinadas à promoção de uma “cidadania trans”, termo que elas têm utilizado com certa frequência. Consideramos que essa visibilidade trans pelas políticas de saúde pode dar força ao estigma que marca as trans como *outsiders*, algo que consideramos ainda não possível de avaliar. Apesar de essa ligação com as políticas de saúde ter propiciado/auxiliado na organização de coletivos específicos como a ANTRA, ENTLAIDS etc., podemos dizer com Elias (1994b) que esses sujeitos “querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular.” (Elias, 1994b, p. 13). Assim, analisamos que se por um lado as políticas públicas serviram para uma “cidadania trans” por lado também são construtoras de controle e dispositivos de intervenção nos modos de vida das trans.

A sociologia figuracional pode auxiliar na compreensão de que as pessoas estão em um fluxo nem sempre planejado ou previsível. Podemos analisar as formas de enfrentamento da homofobia/transfobia ao situarmos os discursos dos direitos LGBT articulados pelos *outsiders*. Professoras/es LGBT, ou especificamente as trans, ao se fazerem visíveis, provocam alterações nas relações de interdependência estabelecidas a partir e além do espaço da escola. Porém nossa análise possui um foco diferente das análises de processos históricos longos como a obra *Processo civilizador*. Elias também realizou estudos de grupos específicos em intervalos mais breves de tempo como no livro *Os estabelecidos e os outsiders* (Elias & Scotson, 2000) que incorporamos mais densamente em nossa tese. Mas esse ponto coloca um novo problema metodológico, pois qual é a historicidade de nosso objeto?

A rigor, toda categoria analisada no campo das ciências sociais carrega marcas dos processos sociais em que ocorre, principalmente quando envolvem temas que podem ser compreendidos em processos de longa duração, se isso não se explicita na pesquisa não quer dizer que essas relações históricas inexistem. Deve-se considerar que há outros motivos que não a inexistência de discursos e formações discursivas que embalam as análises sociais contemporâneas. Esses motivos estão ligados a opções e/ou possibilidades teóricas e políticas.

Vejam como estas aparecem na presente elaboração de nossa pesquisa em comparação com as pesquisas de Elias.

O livro *Os estabelecidos e os outsiders* (Elias & Scotson, 2000) pode ser considerado uma alavanca teórica para análises da Psicologia Social envolvendo relações de subalternização. É uma investigação de algumas décadas em comparação com alguns séculos analisados em outras pesquisas de Norbert Elias. Isso é uma opção teórico-metodológica relacionada com a pesquisa e suas lógicas internas, entre elas o itinerário do pesquisador. Em nossa pesquisa fizemos um recorte menor de tempo. Contudo, documentos, entrevistas e observações de campo se ligam a contextos e épocas que fazem parte de processos sociais mais longos, sendo que consideramos que a ascensão dos direitos LGBT remonta às lutas de movimentos homossexuais localizados desde a metade do século XX e no Brasil mais intensamente dos anos 1980 (Silva, 2009; Facchini 2005), contexto em que podemos encontrar outras formas de sociabilidade das homossexualidades (Green, 1999; Trevisan, 2002). Retomando o livro de Elias e Scotson (2000), queremos afirmar que a noção de *outsider* foi o gancho teórico que aproximou-nos da complexa teoria elisiana. A pesquisa foi realizada no final dos anos 1950 em associação com John L. Scotson, pesquisador que estava interessado na delinquência juvenil. Esse estudo foi publicado em forma de livro em 1965 pela primeira vez, conforme Federico Neiburg afirma na apresentação da edição brasileira. Ao longo dos textos de nossa tese já fomos disponibilizando a importância da noção de *outsider*, que descrevia na pequena cidade inglesa a condição daqueles constituídos como humanamente inferiores. Nessa obra estão presentes as diversas categorias teóricas desenvolvidas por Elias, mas especialmente uma compreensão de indivíduo e sociedade que se constituem mutuamente. Os *outsiders* não são alienígenas, estrangeiros, ou mesmo economicamente inferiores, na pequena Winston Parva, nome fictício da localidade inglesa, eles são aqueles moradores que haviam mudado para lá mais recentemente. A pergunta que Elias elabora poderia ser transposta para muitos outros grupos que aparentemente gozam do mesmo *status* humano, porém se constituem em relações extremamente hierarquizadas, são grupos de sujeitos subalternizados por razões baseadas num conjunto de crenças sociais.

Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os de outro? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos? (Elias & Scotson, 2000, p. 20)

Consideramos que essas questões poderiam ser pensadas em relação a travestis e transexuais tanto em relação à sociedade em geral, no ambiente escolar e mesmo no movimento de LGBT. Em nossa tese consideramos que pesquisar e nomear essa questão pode

trazer para o terreno do inteligível a existência de sujeitos historicamente segregados e, ainda mais, pensar qual a direção que essa mudança nas relações de poder entre estabelecidos-*outsiders* indica no processo social. A emergência das professoras trans relacionada à ascensão dos direitos LGBT na contemporaneidade pode indicar e dizer como se caracteriza essa mudança nos processos sociais, emergência e ascensão que em nossa tese defendemos como relacionadas à mudança no gradiente de informalização do século XIX para o século XX, de um período em que a extrema formalização das relações humanas passou para um momento de informalização.

Salientamos a observação dos autores sobre a insuficiência de qualquer teoria explicativa das diferenças de poder, como essas, baseadas somente na posse de “objetos não humanos, tais como armas de fogo ou meios de produção, e que desconsidere os aspectos figuracionais dos diferenciais de poder que se devem puramente a diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados” (Elias & Scotson, 2000, p. 21). Essas alterações de poder, no caso da emergência das professoras trans, dizem da alteração no regime de emoções que permitiu a emergência de tantas questões, consideradas antes do mundo privado, demandar legitimidade na arena pública; do mesmo modo a possibilidade de grupos nas políticas de direitos humanos conseguirem fazer dos direitos LGBT um modo de inteligibilidade para os *outsiders*.

Para Elias não existem referências históricas que nos permitam dizer onde se teve um início ou chegou-se a um fim nos processos sociais. Assim não podemos nomear a mudança social em si, pois a mutabilidade das relações sociais é a única nomeação que Elias considera plausível, conforme também nós consideramos. Podemos supor determinadas fases do processo da mudança; consideramos que nosso objeto de pesquisa pode se encontrar numa fase em que as sexualidades têm conseguido colocar o gênero em análise no campo acadêmico e mesmo das políticas de direitos humanos, ainda que de forma complexa; essa situação aparece em relatórios (Parker, et al., 2008) e pesquisas (Dubel & Hielkema, 2010) em diferentes contextos nacionais em que existe subalternização de sujeitos a partir das sexualidades e do gênero, definidora dos *outsiders*.

Assim, tanto as ações quanto as análises que tomam como legítimas as sexualidades em conflitos com a norma indicam a direção dos processos sociais em que as experiências sexuais e de gênero ganham alguma inteligibilidade. A articulação das identidades sexuais de travestis e transexuais pode indicar a direção das mudanças nas relações de poder entre estabelecidos-*outsiders* no processo social, da ascensão dos direitos LGBT nas políticas de direitos humanos do Ocidente, portanto referindo-se “[...] às transformações amplas,

contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações” (Elias, 2006, p. 28). Wouters (2009) considera que a ascensão e integração social dos grupos de trabalhadores (classe), mulheres, jovens, homossexuais, nas décadas de 1960 e 1970, possibilitaram a emergência de questões sobre costumes inexistentes para gerações anteriores.

Com a crescente ampliação das redes de interdependências sociais, ocorrem mudanças no poder e nas relações de dependências nas posições das pessoas que compartilham tais redes. Assim consideramos que o surgimento dos movimentos e grupos de LGBT provoca uma ampliação das redes onde estão as trans e tem alterado as relações de poder entre estabelecidos e *outsiders* também dentro da escola. Uma professora trans, ao ingressar na função docente, consegue acessar informações que podem questionar os dispositivos da heteronormatividade, ainda que não consiga facilmente suplantá-los. No caso das professoras que entrevistamos, aquelas com maior experiência docente conseguiam acessar redes de solidariedade na escola e recursos sociais e legais fora dela, para permanecer na função docente. Andreia, em seu discurso, afirmou que certamente uma professora trans novata teria dificuldades de aceitação na sua escola, “*precisaria aprender a se defender*”. Ela reconhecia que seu contato com grupos e o movimento social tem sido importantes, eles “*ajudam conseguir algumas coisas*”; essa sua fala estava relacionada aos documentos que em determinadas localidades autorizaram o uso do nome social de trans. Percebemos, assim, que as alterações no processo social dizem também de modificações na maneira como os sujeitos analisam e estabelecem relações com seu contexto.

No caso da localidade de Winston Parva, havia uma diferenciação entre os grupos, sendo que os estabelecidos, que se consideravam e eram considerados humanamente superiores, eram os moradores mais antigos. Os *outsiders* eram aqueles que vieram posteriormente e tiveram que conviver com o grupo antigo. Esses dois grupos não foram obrigados a conviver por acaso, mas em processos amplos e longos que Elias relaciona com os termos comumente utilizados nas ciências sociais: “industrialização”, “urbanização”, ou “desenvolvimento comunitário” (Elias & Scotson, 2000, p. 68). Em nossa pesquisa relacionamos que, na mudança do regime de emoções, os direitos LGBT e as demandas específicas de travestis e transexuais ao tomarem a arena pública, o terreno do político, isto é das lutas de poder na cena social, têm acionado principalmente o que chamamos de políticas de direitos humanos e/ou direitos LGBT. Assim localizamos nosso objeto nos discursos analisados em nossa pesquisa.

Quando observamos os discursos das professoras ou dos documentos, percebemos suas dimensões textual, prática e social (Fairclough, 2001), analisamos pelos elementos do

discurso possíveis direções do processo social, ainda que a dimensão textual possa aparentar certa fixidez à interpretação, os significados articulados ao redor do texto são constantemente mutáveis. Aqui não compreendemos que as direções da mudança nos processos sociais sejam reduzidas ao aumento da simpatia entre sujeitos (processo civilizador) ou sua diminuição (processo descivilizador), mas também que a direção do processo pode relacionar ao crescimento de tensões estruturais deste, ou seja, nas figurações sociais. A escolarização ampliada no Brasil, a partir do século XIX, é orientada por padrões produzidos na Europa, porém a noção de processo civilizados em Elias não deve ser confundido com esses padrões somente (Veiga, 2005); a partir de Elias podemos compreender que “não há uma civilização anterior à escola, mas uma civilização que se faz, entre outros, também com a escolarização” (Veiga, 2005, p. 161). O gênero normativo e seu questionamento nos processos sociais podem indicar uma direção com questões contraditórias que nem sempre podemos classificar, especialmente por ser a ascensão dos direitos LGBT e a emergência das professoras trans questões incipientes diante da hegemonia das normas de gênero. Por exemplo, para alguns, à medida que as trans assumem publicamente suas demandas, elas conseguem algumas conquistas, ainda que formais. Isso pode ser observado quando trans profissionais do sexo são legalmente reconhecidas em determinada localidade, elas passam a ser atendidas em suas demandas estéticas, hormonais, terapêuticas e outras pela saúde pública etc. Na perspectiva dos estabelecidos esses fatos podem ser considerados como uma diminuição da harmonia social, pois rompem com aquilo que muitos elegeram como o desejável para a sociedade. Diante dos mesmos fatos outros podem entender que esse é um direito devido às trans e significa o reconhecimento de sujeitos historicamente segregados. Esses dois pontos de vista fazem parte do senso comum e das pesquisas acadêmicas. Podemos considerar que o olhar do pesquisador, os contornos dos argumentos da pesquisa, a construção do objeto etc. é que podem ser inéditos e/ou inusitados. A interpretação do pesquisador no uso das categorias será sempre uma questão marcada pelas suas posições “identitárias” e mesmo emocionais, por isso é importante o rigor da descrição metodológica da pesquisa: localização dos sujeitos, construção do objeto, diálogo com o campo de pesquisa e com os campos teóricos. Consideramos que pautar a diferença da população trans dentro dos discursos da diversidade sexual ou LGBT, entendê-las a partir do lugar de trabalhadoras da educação confere à nossa tese uma singularidade.

Ao focar documentos, entrevistas e observações, construindo um conjunto de discursos e informações para análise, apenas estabelece-se um norte para a construção dos argumentos. Em nossa pesquisa a escolha do período é intencional, pois temos a convicção de



que esse período possui fatos e transformações interessantes para os estudos dos direitos LGBT enquanto demanda de grupos e movimentos sociais; também nele localizamos, concomitantemente à articulação dos direitos LGBT, a emergência das professoras trans no Brasil ou ao menos sua maior visibilidade. Isso não nega a existência de outros sujeitos que explicitassem essa questão já em outros períodos do século XX e/ou XIX, mas afirma que sua demanda por reconhecimento está relacionada à mudança no regime de emoções do período em que selecionamos os documentos e localizamos nossos sujeitos. Por fim, também consideramos que esse foco em documentos recentes e nesse breve período histórico pode fornecer uma profundidade necessária aos estudos acerca das trans nas disputas por direitos LGBT.

Entende-se que opções teórico-metodológicas se mesclam com aquilo que chamamos opções políticas. Pesquisas na área social, com grupos ou sujeitos humanos, denominam de diferentes maneiras essa questão, como implicância com o campo e/ou com os sujeitos da pesquisa, responsabilidade, grau de contaminação do pesquisador com sua amostra etc. (Bauer; Gaskell, & Allum, 2002). Particularmente na presente pesquisa esse ponto é nevrálgico, pois semelhante às primeiras teorias feministas, muitos estudos acerca de LGBT e outras sexualidades estão intimamente imbricados com a vida de quem realiza a pesquisa. Essa foi uma percepção posterior à dissertação de mestrado que fizemos. Na época pesquisamos o discurso da Igreja Católica sobre homossexualidade, dentro de um recorte de tempo (Torres, 2004; 2009). Ao longo daquela pesquisa nosso envolvimento emocional com a temática era intenso, como alguém que também se sentia categorizado dentro da homossexualidade. O mesmo pode ser observado com outros pesquisadores nos estudos gays e lésbicos, *queer* etc. Essa análise foi possível através dos debates nos núcleos de pesquisa no programa de pós-graduação, na orientação acadêmica e pela escrita no processo de objetivação da dissertação. Nesse sentido acreditamos que as marcações que busquem divisões precisas entre as políticas que articulam as identidades sexuais (Almeida, 2010) e as noções propostas de uma política *queer* (Butler, 1999) podem perder a dinamicidade em que essas noções são consumidas e subvertidas nas figurações sociais, ainda, assim, consideramos que diferenças epistemológicas e nuances dessas correntes podem contribuir com nossas análises.

As questões que perpassam a vida das trans objetivadas em ações sociais e pesquisas acadêmicas trazem diferenças marcantes mesmo para LGBT; adquirem especificidades próprias, inclusive naquelas que a presente tese apresenta em relação às professoras trans. Ao direcionarmos nossas pesquisas da homossexualidade e religião para a sexualidades/gênero e

educação, tivemos oportunidade de elaborar de modo diferenciado nossa relação com o campo de pesquisa. Contudo, afirmamos ainda mais nossa convicção gerada ao longo dos anos de pesquisa e docência. Nesse contexto elaboramos um livro para educadores/as refletirem e proporem atividades com colegas e alunos no contexto da educação sobre diversidade sexual e cidadania LGBT (Torres, 2010). Essa convicção se relaciona à compreensão da necessidade de afirmar os direitos de cidadania de LGBT para uma escola que seja realmente para todos e todas, numa ambiência democrática atenta à laicidade do Estado. Também queremos pontuar que essas identidades sexuais são categorias analíticas ainda limitadas para compreender as sexualidades e sua diversidade de práticas. Estas não conseguem inteligibilidade nas dinâmicas relacionais entre sujeitos e surgem como estigma, uma alavanca para produzir nos discursos novos *outsiders*. A seguir aprofundaremos nossa apropriação sobre algo que já temos apontado, o uso da análise do discurso.

### **3.2 As normas de gênero em Judith Butler e a compreensão intercultural das políticas de direitos humanos em Boaventura Souza Santos**

Inicialmente queremos pontuar que consideramos necessário o desenvolvimento de uma percepção intercultural dos direitos LGBT sem desconsiderar a potência da heteronormatividade que perpassa a cultura ocidental, esta é o contexto da ascensão dos direitos LGBT e a emergência das professoras trans.

A seguir apresentamos os limites que definimos no uso das noções de Judith Butler e Boaventura Souza Santos, autores de perspectivas teóricas bastante diferentes. As elaborações de Judith Butler são tributárias de discussões próprias da flexibilidade de filosofia política que se propõe à desconstrução teórica de várias categorias normativas, perspectiva que pode, ainda que com reservas, ser aproximada das compreensões foucaultianas. Butler e Santos se distanciam pela forma e conteúdo de suas análises e as diferentes posições em relação às identidades, à subjetividade e mesmo à cidadania. Butler acentua a importância da linguagem na produção dos sujeitos e a problemática das posições identitárias dos sujeitos nos diversos feminismos, analisando o machismo de muitas posições feministas; suas análises se orientam pela elaboração da noção de heteronormatividade pelos conceitos de matriz heterossexual, normas de gênero, política *queer* etc. A proximidade dessa autora com Foucault está em compreender tanto a subjetividade como a cidadania como artefatos da cultura em vista da

normalização dos sujeitos nas formações discursivas. É a partir dessas elaborações que se articula grande parte da perspectiva *queer* já nomeada nas partes iniciais da tese.

Boaventura Souza Santos (2006) privilegiará em sua construção teórica a importância das identidades, ainda que de modo não essencialista, na constituição da cidadania, ou seja, “o processo histórico da cidadania e o processo histórico da subjetividade são autônomos ainda que, como tenho vindo a defender, intimamente relacionados” (p. 247), portanto não redutíveis a artefatos da cultura. Ele ao propor sua teoria se distancia daqueles considerados pós-modernos ao recusar “uma concepção pós-moderna da modernidade” (B. S. Santos, 2010, p. 15). Ele orienta suas elaborações implicando-se com a manutenção de uma sociedade mais justa e solidária, assim se coloca acima de qualquer perspectiva de desconstrução da modernidade e da crítica pós-moderna. Reconhece a complexidade da noção de dignidade humana, mas não a descarta. “Proponho, em alternativa ao universalismo abstracto e imperial, um universalismo concreto, construído de baixo para cima, através de diálogos interculturais sob diferentes concepções de dignidade humana” (2010, p. 21). Essa proposta indica sua compreensão da necessidade de aprofundar esses diálogos diante da incompletude de todas as culturas humanas e perspectivar os direitos humanos de modo intercultural.

Butler (2006) também considera a importância de atentar para a diversidade de compreensões locais acerca do gênero para rebater formas de pensamento que ignorem as nuances culturais da questão.

É crucial compreender o funcionamento do gênero em contextos globais, em formações transnacionais, não só para ver que problemas aparecem para o termo “gênero”, mas também para combater formas falsas de universalismo que estão a serviço de um imperialismo tácito e explicitamente cultural<sup>22</sup> (p. 24. Tradução nossa)

Consideramos que essa perspectiva se aproxima da interculturalidade de B. S. Santos (2010) na compreensão dos direitos humanos, ainda que neste autor existam indicações de possíveis sínteses que estão ausentes na leitura que Butler (2006) propõe ao gênero. Aqui está o problema na compreensão do sujeito e das identidades nesses autores, pois se em B. S. Santos podemos constatar a existência da constituição de identidades, em Butler a identidade é compreendida apenas como um exercício no processo de transformação.

Assim reiteramos que fazemos uso das noções desses autores por uma abordagem transdisciplinar, sem pretensões de sínteses teóricas. Por isso especificaremos nos últimos parágrafos deste capítulo as apropriações específicas que fizemos dos autores em questão para

---

<sup>22</sup> *Es crucial para comprender el funcionamiento del género en contextos globales, las formaciones transnacionales, no sólo para ver qué problemas se le plantean al término "género", sino también para combatir formas falsas de universalismo que están al servicio de un imperialismo tácito o y explícitamente cultural.*

pensar tanto a heteronormatividade como as políticas de direitos humanos. Nossa compreensão de sujeito e sociedade permanece a partir de Norbert Elias, ainda que neste consideremos a ausência de análises hodiernas dessas duas categorias teóricas nomeadas nesta seção: heteronormatividade e políticas de direitos humanos.

Essas categorias podem nos auxiliar na análise dos direitos LGBT em suas possibilidades, insuficiências e contradições diante da emergência das professoras trans na contemporaneidade, um contexto marcado pelo aumento do gradiente de informalização nos processos sociais e suas relações como regime de emoções entre os séculos XX e XXI. Nesse período podemos dizer que os direitos LGBT são constantemente obstaculizados pela heteronormatividade que ainda demonstra sua capacidade em marcar as relações de poder a partir das normas de gênero, constituindo as trans como um grupo de *outsiders*. Em seguida veremos que a efetividade desses direitos está relacionada com a possibilidade de rompimento com determinados pressupostos do Ocidente, marcado por uma formalização liberal dos direitos humanos. Começemos pelas noções de Judith Butler.

Quando falamos em direitos LGBT, podemos pensar um conjunto de disposições que podem ou não ser legais e perpassam contextos locais ou neles se especificam (Carrara, 2010). Existem documentos que por seu caráter supranacional tendem a ser uma busca de elaborações que poderíamos entender como interculturais, ou ao menos uma tentativa para isso. Vejamos por exemplo o documento *Princípios de Yogyakarta*, este pode ter um caráter transnacional, sem tornar-se uma legislação; contudo, se pensarmos nas portarias de organismos da gestão pública brasileira que aprovaram, no âmbito de sua ação, o uso do nome social para travestis e transexuais, falamos de uma normatização legal. Documentos como esses podem ser considerados instrumentos de direitos humanos e parte das políticas desses direitos. Sua existência pode ser tanto uma alternativa como um simulacro para a gestão da exclusão, isto é, uma exclusão que gera subalternizados/as e não excluídos/as. Então afirmamos que a categoria direitos LGBT pode indicar esse conjunto de discursos que nas políticas de direitos humanos articula as nomeações des/necessárias para a localização/reconhecimento de LGBT. Qual a função e/ou o que indica essa questão no processo social e nas direções de mudança que ele aponta? Norbert Elias, na análise da *Sociedade de Corte* (2001) e também nos dois volumes do *Processo Civilizador* (1993; 1994a), reconheceu nos manuais de boas maneiras, nos costumes e nas regras de etiqueta um indicador para localizar aquilo que uma dada sociedade elegia como formas desejáveis de comportar-se publicamente. Na época moderna os livros de etiqueta e boas maneiras se tornavam expressão das eleições de determinados grupos que eram postos como modelo de

civilização para muitos outros grupos. Em nossa compreensão, entendemos que esse conjunto de disposições que se colocam como instrumentos de direitos humanos tem uma função semelhante na contemporaneidade. Ainda que diferentes compreensões disputem a legitimidade em proclamar-se como parte desses direitos, algo é tomado como dignidade humana e posto como orientador dessas compreensões. Vejamos então, como essas questões podem ser corroboradas pelas elaborações de Judith Butler que definem a noção de heteronormatividade.

Consideramos que as normas de gênero e matriz heterossexual (Butler, 1999) são noções importantes às análises de nossa pesquisa, especialmente para especificar a produção e destinação do corpo trans no contexto das sexualidades: a exclusão pela subalternidade e/ou pela eliminação. Essa produção é sustentada por um pressuposto que Butler define como normas de gênero, que compreende o dimorfismo sexual, a heterossexualidade naturalizada e o privilégio do masculino. Essas noções nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento de um *habitus* no qual os sujeitos se orientam considerando a existência de somente dois gêneros, masculino e feminino; dois corpos, homem e mulher, e uma única forma de desejo sexual, o heterossexual. Tudo aquilo que foge a isso receberá um tratamento específico, se constituirá em alvo da homofobia, ainda que esse termo apresente diversas fragilidades (Junqueira, 2007). Conforme Prado e Junqueira (2011) o termo homofobia foi inicialmente utilizado pelo psicólogo norte-americano George Weinberg em 1972 para nomear o medo que homossexuais causavam em heterossexuais, depois ganhou grande notoriedade aquela década em localidades do hemisfério norte, sendo debatido e analisado por vários setores sociais e perspectivas teóricas. Parte dessa discussão já foi elaborada inicialmente, e aqui retomamos o termo homofobia pela possibilidade de considerá-lo como um dispositivo dinâmico da heteronormatividade (Junqueira & Prado, 2011). Vejamos como entender essa questão, partindo da análise dos modos de constituição da subalternização dos corpos femininos e exclusão daqueles que borrem os limites do heterossexismo.

Em *Corpos que pesam*: sobre os limites discursivos do “sexo”, Butler (2010) discorre acerca da trama de linguagens desde as clássicas associações de feminilidade e materialidade através dos termos mater/matriz para dizer do útero. O corpo e o feminino permanecem presos a uma essência da mulher, à alma, construída nos discursos que perpassam o pensamento ocidental. Corpos que se materializam, que ganham significados (importam) como se tem explicitado desde Platão e Aristóteles, são os corpos dos homens. A autora sugere as análises que Michel Foucault fez de Aristóteles para que reconheçamos a genealogia dessa materialidade e suas formas de operação para domesticar os corpos. Para Foucault (1985), a

alma é elaborada como ideal normativo e normalizador pelos discursos. A inteligibilidade dos corpos se exerce pelo poder que se constitui de forma idealizada. Esse ideal como um cárcere dos corpos define seus limites numa sujeição ao poder constituído. Seja a alma como articuladora das formas do corpo, em Aristóteles, ou o corpo, como cárcere das formas da alma, em Platão, temos por fim uma essência que se manifesta nos corpos em *performances* que se elaboram entre discursos, uma essência que se mostra sem aderências e pode se tornar aquilo que ainda não é previsto. A materialidade é efeito do poder presente nos discursos, o corpo da mulher como efeito do discurso de quem a sujeita. Aqui a noção de discurso está mais próxima à flexibilidade proposta por Michel Foucault que aquela definida por Norman Fairclough, sendo a primeira definida como mais ampla e a segunda considerada mais restrita ao longo da tese.

Assim podemos ver como historicamente essa sujeição dos corpos femininos alternaram em sua significação, ou subsistiram em sujeições justapostas: religião, ciências médicas, estado moderno etc. Nesse sentido, entender a genealogia da materialidade, dos significados dos corpos é permitir que apareçam também os borramentos entre os limites dessa materialidade. Butler (1999), ao retomar a noção de matéria da filosofia antiga, permite pensar que ao falar da produção dos corpos na linguagem não se está restringindo nossas análises do objeto à representação discursiva, algo que permite uma ponte com os conceitos elisianos que dizem das interdependências sociais entre sujeitos e grupos humanos. O *habitus* das figurações estabelecidos-*outsiders* na escola pode colocar os corpos trans, e outros que explicitarem esse borrimento dos limites do gênero, no lugar de seres abjetos, na expressão usada pela por Butler (1998). Uma das questões em jogo na transformação dos corpos das trans é “uma vinculação desse processo de "assumir" um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações” (Butler, 2010, p. 155). Esses processos de identificação, ainda que precários e/ou negados, constituem as trans como *outsiders*, pois para impedir as identificações além da heterossexualidade é preciso submeter à exclusão os sujeitos que produzem os borramentos dos limites postos pelas normas de gênero, ou seja, distanciam do padrão que fornece inteligibilidade aos sujeitos nas figurações estabelecidos-*outsiders* que pode emergir na escola. O enfrentamento da heteronormatividade se dá pela desnaturalização da tríade sexo/gênero/desejo, conforme veremos a seguir.

Judith Butler no texto *Sujeitos do sexo/gênero/desejo* (1999) problematiza a compreensão de que sexo refere-se ao que é natural, e gênero como uma construção social. Ambos seriam dispositivos, semelhante à compreensão foucaultiana, para hierarquizações

entre homens e mulheres na leitura das teorias feministas. Essa produção da década de 1990 criticou o modelo binário sexo/gênero, contudo elaborada sem desconhecer a importância do conceito sexo/gênero na formulação de políticas feministas.

As lutas feministas analisaram que a submissão aos homens se dava por uma construção social do corpo da mulher como frágil, dependente e incapaz da razão. Com a diferenciação entre gênero e sexo, essas teorias buscavam afirmar não haver razões naturais, no sentido biológico e moral, para essa submissão. O movimento das mulheres, desde seus inícios, construiu análises e argumentos que chegaram à formulação da díade sexo/gênero. Aqui podemos vislumbrar o problema da reiteração das mulheres transexuais de uma natureza feminina, ainda que seja também essa a sua possibilidade de suas existências, uma tentativa de sair do borramento dos limites entre os gêneros. Isso causa medo aos estabelecidos, pois estes podem perder as possibilidades de sanções culturais que fazem aos *outsiders*.

O que permanece “impensável” e “indizível” nos termos de uma forma cultural existente não é necessariamente o que é excluído da matriz de inteligibilidade presente dentro dessa cultura; ao contrário, o marginalizado, e não o excluído, é que é a possibilidade cultural que provoca medo, da perda de sanções. [...] O “impensável” está [...] plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura dominante. (Butler, 1999, pp. 98-99. Tradução nossa)<sup>23</sup>

A noção de normas de gênero está relacionada às regras de funcionamento dessa matriz heterossexual (1999), possui relações com as noções de Gayle Rubin (Rubin & Butler, 2003); esta analisa a possibilidade de desestabilização do sexo pela variedade de práticas sexuais, pois a sexualidade normativa fortalece a normatização de gênero. A noção de norma também está relacionada às discussões de Jeffrey Weeks (2010) nas pesquisas que faz do corpo e da sexualidade, tomando caso da hermafrodita Herculine Barbin analisado por Michel Foucault, em que discute a definição do sujeito pelo sexo. Ela demonstra como se consolidou, a partir das classificações de normalidade e anormalidade sexual, as regulações para as sexualidades e como isso estava relacionado à definição de homossexualidade.

Será, sem dúvida, uma surpresa para muitas pessoas saber que uma definição mais aguda de "heterossexualidade" como sendo a norma foi forçada precisamente pela tentativa de definir a "homossexualidade", isto é, a forma "anormal" de sexualidade, mas os dados de que agora dispomos sugerem que foi exatamente isso que ocorreu. (Weeks, 2010, p. 61)

Consideramos que a norma tem sido capaz de regular e/ou questionar qualquer outra a partir da naturalização da heterossexualidade, o que faz daqueles/as *outsiders* nas figurações sociais, sujeitos que desafiam essa norma, ainda que não intencionalmente. Por isso quando

<sup>23</sup> *What remains “unthinkable” and “unsayable” within the terms of an existing cultural form is not necessarily what is excluded from the matrix of intelligibility within that form; on the contrary, it is the marginalized, not the excluded, the cultural possibility that calls for dread or, minimally, the loss of sanctions. Not to have social recognition as an effective heterosexual is to lose one possible social identity and perhaps to again one that is radically less sanctioned. The “unthinkable” is thus fully within culture, but fully excluded from dominant culture.*

Butler (2003) se propõe a elaborar uma crítica à díade sexo/gênero, ela toca em uma questão cara no histórico das lutas feministas desde seus inícios na modernidade. A diferenciação entre sexo e gênero serviu justamente para desnaturalizar essa lógica de submissão das mulheres aos homens ao longo da história, essa diferenciação que Butler questiona, algo que já vinha acontecendo desde a metade da década de 1980, sem desconhecer a importância na política feminista de décadas anteriores.

A autora questiona teorias feministas em que o termo desejo permanece naturalizado, ainda que estas separem sexo de gênero. Nos argumentos históricos que sustentam a hierarquização baseada em sexo está posta a ligação da mulher com a natureza, movida por desejos, enquanto o homem, como ser da cultura, age pela razão. Para Butler (1999) essa posição, sustentada em feminismos, sempre terá consequências homofóbicas, pois configura normas de gênero que se destinam aos domínios da abjeção. De algum modo o desejo não estava visível e prestava para ligar sexo e gênero no sujeito feminino. Isso leva Butler (2003) a supor que talvez sexo e gênero sempre estivessem ligados, “de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (p. 25).

Também ela questiona a compreensão do sexo como natural, justamente encobrendo o desejo, elo que mantém gênero e sexo unidos. Para ela sexo também é discursivo, elaborado nos discursos tal como a construção social de gênero, em articulações e dispositivos que compreendem o sujeito como uno, em essencialidades naturalizadas pelos dispositivos reguladores dos corpos. Nessa lógica, travestis, transexuais femininas e masculinos podem também tomar como naturais as relações impostas pela tríade sexo-gênero-desejo. Na crítica que ela faz a Simone de Beauvoir tem um questionamento importante, pois ela nega a garantia de que o ser que se torna mulher seja necessariamente uma fêmea. Podemos dizer que ela nega que exista um nível de existência a ser atingido para autenticar o ser mulher. Aí está o cerne do questionamento, gênero também se tornava uma essência, na busca de um eu verdadeiro, influenciada pela perspectiva humanista, que se expressa de forma paralela ou continuamente no sexo, no gênero e no desejo (Butler, 2003).

Contudo, entendemos que não há em Butler um desmonte do conceito de gênero, ou o desmantelamento da política feminista. Pelo contrário, esse argumento quer deixar abertas noções que pareciam reificadas nas teorias feministas. De algum modo ela está colocando uma questão que sempre caminha com o movimento das mulheres, ou seja, elaborar as igualdades e as diferenças de homens e mulheres nas figurações sociais. Assim é possível a introdução dos choques de posições nas democracias, desmontando os mecanismos que



impeçam a elaboração da política feminista numa perspectiva não apenas democrática, mas aberta a participações ainda não presentes ou invisibilizadas até o momento (Butler, 1998).

Butler (2006), no livro *Deshacer el género*<sup>24</sup>, elabora algumas de suas posições teóricas frente às críticas e observações que suas análises têm recebido desde o início da década de 1990 quando publicou *Gender Troubles* (1999). Utilizamos as reflexões do primeiro livro citado (Butler, 2006) para aprofundar as análises acerca das normas de gênero em nossa tese. As normas de gênero ajustam a heterossexualidade compulsória à heteronormatividade, esta que pode ser descrita como um conjunto de crenças e dispositivos que constituem a heterossexualidade como a verdade/normalidade do gênero com base no binarismo sexual. Butler (1999; 2006) ao discutir as normas e especificamente aquelas que se referem ao gênero assinala que a questão central deste trabalho é desfazer os restritos conceitos normativos que regulam gênero e sexo, com isso problematiza diversas questões para desclassificar uma compreensão de gênero que conduz à violência e exclusão de pessoas, inclusive pelo assassinato. Ela situa seu pensamento na perspectiva ética que interroga os fundamentos que se pretendem inabaláveis acerca da “verdade” sobre o sexo, independentemente se elaborados por representantes da medicina, dos movimentos sociais trans ou outros.

Em nossa pesquisa interessa-nos principalmente sua análise que coloca em questão a transformação social e sua relação com as normas de gênero. Assim, apresentamos o livro *Deshacer el género* (Butler, 2006) e especificamos como a questão das normas de gênero podem se relacionar com a compreensão de sujeito que utilizamos em nossa pesquisa, pois esse é um dos pontos de divergência que encontramos em relação à obra de Norbert Elias. No livro ela problematiza a compreensão do reconhecimento, a partir de Hegel, quando este afirma ser o reconhecimento objeto do desejo; isso ela faz entendendo que parte da busca do desejo é o reconhecimento, também é essa a busca do gênero animado pelo desejo. Butler, além da leitura de Hegel acerca do reconhecimento, tinha diálogos com *Drag's* que faziam apresentações noturnas; aqueles lhe possibilitaram as análises nas quais a autora afirma reconhecer a construção de um feminino contingente e impossível/não desejado para ela que foi designada como mulher desde o nascimento; na *Drag* a autora reconhecia uma construção de mulher que em “Butler”, e em outras mulheres, era impossível de operar. “[...] rapidamente me dei conta de que algumas dessas pessoas a que se chamavam de homens podiam fazer a

---

<sup>24</sup> Publicação original em inglês no ano de 2004.

feminilidade muito melhor do que eu nunca poderia fazer, ou como eu nunca desejei fazer ou faria<sup>25</sup>” (Butler, 2006, p. 301).

Pela *Drag* podemos entender como o conceito de paródia e performatividade ganha corpo na teoria *queer*, pois a *Drag* como paródia e *performance* do feminino pode revelar a contingência do gênero que incorpora, a ficção do modelo de mulher que por vezes não é exequível às mulheres. Nessa perspectiva as categorias, como performáticas, podem ser submetidas à rearticulação quando requeridas pelos sujeitos delas excluídos. A trans ao requerer as categorias mulher e/ou homem para se pronunciar a partir delas provoca uma tensão capaz de deslocar as categorias e propor novas possibilidades de se pensar o gênero. Assim também acontece quando minorias historicamente não reconhecidas, a partir da categoria “humano”, passam a se pronunciar a partir desta, provocando um deslocamento daquilo que se define como “humano”. Esse pode ser o movimento das trans e intersexos quando se deslocam dos domínios da abjeção, ao se pronunciarem a partir de categorias consagradas nas políticas de direitos humanos. O sujeito em Butler é constituído a partir de deslocamentos que na verdade parecem indicar até mesmo a impossibilidade de constituição de um sujeito, diferente da compreensão elisiana que assinala que a mutabilidade do sujeito faz parte de um processo social que pode encontrar estabilidade dentro das dinâmicas do processo social. Em Butler (2006) esse sujeito será sempre uma paródia, uma repetição de um suposto original que nunca existiu, a não ser nos discursos que o construíram. Para Elias (1970) a mutabilidade indivíduo não se dá separadamente do grupo, por isso ele defende a conexão dos processos de psicogênese e sociogênese.

Quando pensamos no processo de constituição dos *outsiders* no Ocidente por formações discursivas marcadas pela subalternização das sexualidades, pensamos que a compreensão elisiana das figurações e dos processos sociais é mais adequada. Elas auxiliam a compreender a importância das identidades sociais como suporte dos sujeitos quando definidos como *outsiders* pelos grupos estabelecidos. Contudo, a especificidade de nosso objeto é enriquecida pelas análises das normas de gênero conforme temos analisado.

Em várias passagens de sua obra Judith Butler utilizará o termo trans, porém de modo mais amplo do que fazemos em nossa tese, ela refere-se aos movimentos, transgênero, transexual e intersexual. As complexas relações destes com as teorias feministas e *queer* são influências das elaborações de Butler, por isso ela afirma que seu pensamento está

---

<sup>25</sup> [...] rápidamente me di cuenta de que algunas de esas personas a las que se llamaba hombres podían hacer la feminidad mucho mejor de lo que yo nunca podría hacerla, ou de lo que yo he querido hacer o nunca haría.

influenciado pela “Nova Política de Gênero”<sup>26</sup>, entendendo como essa construção teórica e os movimentos trans fazem parte de algo que ocorre de modo simultâneo e não suplementar. Nessa complexa relação ela define sua utilização do termo vida, referindo-se aos modos de viver dos humanos e não simplesmente aos aspectos biológicos dos corpos; são esses modos de vida em busca de reconhecimento e que servem como analisadores das normas de gênero. Para Butler (2006), para entender o gênero como norma é preciso entender norma em um sentido mais amplo.

A ideia de que gênero é uma norma requer uma maior elaboração. Uma norma não é o mesmo que uma regra, tão pouco o mesmo que uma lei. Uma norma atua dentro das práticas sociais como o modelo implícito para a normalização... Que o gênero seja uma norma sugere que está sempre tenuemente incorporado em qualquer ator social. A norma rege a inteligibilidade social da ação, mas não é o mesmo que a ação que governa.<sup>27</sup> (Butler, 2006, p. 69. Tradução nossa)

A norma também é buscada como parte do exercício do reconhecimento, porém ela não pode ser compreendida sem uma elaboração mais detalhada. Ao definir a norma em relação ao gênero, Butler recusa sugerir que seja o gênero ou o sexo um regulador paradigmático das formas de poder; as normas de gênero disciplinam e regulam o gênero por constituir para ela um campo social pelo qual mesmo quem está em conflito com a norma passe a ser por ela definido. A produção do masculino e do feminino é um binarismo contingencial da norma que pode ser atravessado pelas *performances* trans em que Butler (2006) sugere que “[...] o gênero tem uma forma de deslocar-se mais além do binário naturalizado<sup>28</sup>” (p. 70. Tradução nossa); isso pode fazer do gênero o aparato que pode desconstruir e desnaturalizar as noções de masculino e feminino. O desejo e/ou busca de legitimação das trans apontam essa possibilidade, algo que Butler elaborou pensando nas apresentações noturnas que assistia das *Drag’s* que alternavam com a leitura diurna que ela fazia de Hegel.

O reconhecimento da mulher não era simplesmente o objeto do desejo da *Drag*, era uma possibilidade de reconhecimento a partir de uma experiência social e política em que as *Drag’s* poderiam ser compreendidas como uma forma de vida viável, passível de ser reconhecida como humana. Contudo, os requisitos do pertencimento à humanidade estão regulados por formas de poder que a partir do gênero tornam ininteligíveis alguns sujeitos.

<sup>26</sup> *New Gender Politics* (tradução nossa).

<sup>27</sup> *La idea de que el género es una norma requiere una mayor elaboración. Una norma no es lo mismo que una regla, y tampoco es lo mismo que una ley. Una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización... Que el género sea una norma sugiere que está siempre tenuemente incorporado en cualquier actor social. La norma rige la inteligibilidad social de la acción, pero nos es lo mismo que lá acción que gobierna.*

<sup>28</sup> [...] *el género tiene una forma de deslocalarse más allá del binario naturalizado.*

Por isso os projetos de reconhecimento que se encontram a nossa disposição são aqueles que “desfazem” a pessoa ao conferir-lhe reconhecimento, que a “desfaz” ao negar-lhe reconhecimento, então o reconhecimento se converte em uma sede do poder mediante a qual se produz o humano de forma diferencial<sup>29</sup>. (Butler, 2006, p. 15. Tradução nossa)

A constituição do abjeto em Butler (1999) está relacionada com a dimensão da norma regulada pela violência que se pretende justificada a partir da naturalização do binarismo de gênero, isto é, da normalização dos corpos a partir de um modelo de homem e outro de mulher, estes interpretados como essências. Os/as intersex destinados/as à correção genital pela medicina e as trans ao serem diagnosticadas como portadoras de um transtorno de identidade pelos manuais que classificam as patologias psíquicas (Butler, 2006) ou definidas a partir de um corpo marcado pela marginalidade e prostituição (Benedetti, 2005; Pelúcio, 2009) se tornam passíveis de ajustamento e correção; esses podem ser assimilados como justificáveis enquanto não denunciados pelos sujeitos a eles submetidos. Butler (2006) irá analisar que a norma deve ser compreendida como relacionada, porém não restrita, às prescrições médicas, jurídica e outras. No debate acerca do reconhecimento, a norma também assume uma função de tornar a vida viável, portanto a violência e exclusão não constituem sua única dimensão. De algum modo a norma não é suspensa totalmente no processo de transformação social e política das relações de gênero. A transformação social é um processo em que a teoria e outras intervenções políticas e sociais devem estar juntas e o gênero deveria ser acessado, idealmente, como norma e experiência (Butler, 2006). Para Butler, essa também é uma tarefa dos movimentos sociais na crítica que precisam elaborar para distinguir entre essas diferentes dimensões das “normas e convenções que permitem as pessoas respirar, desejar, amar e viver, e aquelas normas e convenções que restringem ou coagem as condições da vida<sup>30</sup>” (Butler, 2006, p. 23. Tradução nossa).

Com isso se especificam as normas de gênero e o seu duplo, sendo que às vezes as normas funcionam das duas formas e variam de modo não igual para diferentes grupos. “Assim a norma marca e efetua o deslocamento de uma concepção de poder como uma restrição jurídica para a concepção de poder como: a) uma série organizada de restrições, e b) um mecanismo regulador<sup>31</sup>” (Butler, 2006, p. 80. Tradução nossa). Deste modo, concordamos

<sup>29</sup> *Pero si los proyectos de reconocimiento que se encuentran a nuestra disposición son aquellos que "deshacen" la persona ao conferirle reconocimiento, o que el "deshacen" al negarle el reconocimiento, entonces el reconocimiento se convierte en una sede del poder mediante la cual se produce el humano de forma diferencial* (Butler, 2006, p. 15).

<sup>30</sup> [...] *las normas y convenciones que permiten a la gente a respirar, desear, amar y vivir, y aquellas normas y convenciones que restringen o coartan las condiciones de vida.*

<sup>31</sup> *De este modo la norma marca y efectua el desplazamiento de una concepción del poder como una restricción jurídica a la concepción del poder como: a) una serie organizada de restricciones, y b) un mecanismo regulador.*

com Butler que o campo que gera as normas de gênero funciona como o pano de fundo em que surgem as dimensões idealizadas de gênero.

Os argumentos sobre a criação e manutenção das normas de gênero, como este pano de fundo em Butler (1999; 2006), são definidos pelas noções de citação e performatividade, respectivamente a repetição de elementos que definem os sujeitos como mulher ou homem e a reiteração nos corpos de elementos que os definem como masculinos e femininos. Consideramos que essas duas noções apresentam uma fragilidade pela centralidade que parecem dar ao sujeito na criação e sustentação desse pano de fundo. Inclusive a *Drag* como um dos pontos referenciais utilizados por Butler (2006) para explorar essas duas noções indica essa centralidade do sujeito e do prazer, isto é, de algo que se faz pelo desejo que perpassa o sujeito. Assim, a definição de sujeito em Butler (2000) pode ser entendida a partir de teoria hegeliana “[...] no qual todas as relações externas são – ao menos idealmente – transformáveis em internas<sup>32</sup>” (p. 18. Tradução nossa).

Em Elias, outra questão fundamental é que a noção de sujeito rompe com bastante clareza com uma noção em que o *eu* seja o centro do psiquismo, declinando de uma noção de psiquismo que consiste num conjunto de camadas sobrepostas, como uma cebola, com um centro, ainda que vazio, ou ininteligível à consciência (Elias, 1970). Esse modelo ao prever quais camadas define o sujeito, ainda que não defina seu núcleo, resvala em uma noção essencialista da subjetividade humana desenvolvida pela Psicanálise. Também é interessante que em Butler (2006) essa crítica também aparece em relação a leituras que a Psicanálise propõe acerca de um simbólico marcado por relações parentais em que o binarismo de gênero aparece como fundamento.

Butler aprofunda seu debate acerca dessa questão quando discute a resignificação do universal (Butler, 2000) retomando a obra hegeliana e elaborando diálogos com autores pós-marxistas; nesse texto ela afirma como a noção de “humano” dos direitos humanos não inclui facilmente mulheres, gays e lésbicas, por isso a necessidade de resignificação desses direitos. Posteriormente ela aprofunda afirmando que a resignificação só tem sentido a partir da democracia radical (Butler, 2006), em que os sujeitos reivindicam o lugar de humano para falarem de si; desde modo quando as trans reivindicam a partir deste lugar podem radicalizar os processos democráticos. Essa compreensão de um interno em relação ao externo pode indicar uma dicotomia na compreensão do controle das emoções que temos apontado, pois a ideia de indivíduo em Elias não seria possível pensar um “exterior constitutivo”, como sugere Butler (2000). Pelo conceito de figuração elisiano o exterior e interior se constituem nas teias

<sup>32</sup> [...] en la cual todas las relaciones externas son – al menos idelmente – transformables en internas.

de interdependências sociais e não na relação de um sujeito com a sociedade. Apesar de Butler e Elias não pensarem a categoria sujeito/indivíduo autônomo, eles diferem no modo como compreendem a constituição dessa categoria. Contudo a ideia da ação política do sujeito em reivindicar/questionar a norma a partir da categoria de que é excluído nos é muito útil. Com isso podemos entender que as trans ao reivindicarem/questionarem a identidade de mulher a partir da identidade de gênero trans podem deslocar a noção de mulher. Esse deslocamento parece-nos fundamental para que a forma de vida trans ganhe legitimidade a partir do modo como se apresenta - de um gênero não normativo - isto é, de um gênero que se mantém aberto a outras formas de vida. A existência de trans torna-se um indicador no processo social de uma direção em que o gênero normativo não escapa das tensões postas pelo duplo da norma, ou seja, de propostas que pretendem tornar a vida viável para as trans. Assim a ascensão dos direitos LGBT pode servir como uma norma viável, ao menos para a fase contemporânea do processo social em que se buscam novas formas de inteligibilidade ao gênero.

A norma somente se sustenta como tal pela sua reiteração nos “[...] rituais sociais e diários da vida corporal<sup>33</sup>” (Butler, 2006, p. 78. Tradução nossa), representa e define uma liturgia para que homens e mulheres se tornem inteligíveis nas dinâmicas relacionais entre sujeitos. Para Butler (2006) uma dificuldade de compreender o gênero como norma está em algo que ela define como “dupla verdade<sup>34</sup>” (p. 291), conforme análise que segue.

[...] apesar de que precisamos de regras para viver e viver bem, e saber que direção deveria tomar o nosso mundo social, também estamos constringidos por normas que às vezes nos violentam e que devemos a elas resistir por razões de justiça social. [...] a normatividade tem duplo sentido. De uma parte se refere (**a norma**) aos objetivos e aspirações que nos guiam, os preceitos pelos quais estamos obrigados a atuar ou falar uns aos outros, os pressupostos que geralmente se manifestam, mediante os quais nos orientamos e que orientam nossas ações. Por outro lado, a normatividade refere-se ao processo de normalização, à forma como certas normas, ideias e ideais dominam a vida incorporada (*embodied*) e fornece os critérios coercitivos que definem os "homens" e as "mulheres" normais. Neste segundo sentido, vemos que as normas são o que rege a vida "inteligível", os homens reais e mulheres reais. (Butler, 2006, pp. 291-292, *grifo* da autora. **Destaque** e tradução nossos)<sup>35</sup>

Butler (2006) coloca em questão para a teoria de gênero dois pontos, primeiro a possibilidade de intervenção nas questões de violência de gênero e, segundo, como considerar

<sup>33</sup> [...] *rituales sociales diarios de la vida corporal.*

<sup>34</sup> *Doble verdad.*

<sup>35</sup> [...] *aunque necesitamos normas para vivir y para vivir bien, y para saber en qué dirección debería transformarse nuestro mundo social, también estamos constreñidos por normas que a veces nos violentan y a las que debemos oponernos por razones de justicia social. [...] la normatividade tiene un doble sentido. Pero una parte se refiere a los propósitos y a las aspiraciones que nos guían, los preceptos por los cuales estamos obligados a actuar o hablar el uno al otro, las presuposiciones que se manifiestan habitualmente, mediante las cuales nos orientamos y que orientan nuestras acciones. Por otra parte, la normatividade se refiere al proceso de normalización, a la forma en que ciertas normas, ideas e ideales dominam la vida incorporada (*embodied*) y proporcionan los criterios coercitivos que definen a los "hombres" y a las "mujeres" normales. Y neste segundo sentido, vemos que las normas son o que rege a vida "inteligible, a los hombres reales y las mujeres "reales".*

essa dupla natureza das normas, não podendo estar sem elas ainda que cheguem previamente fixadas a nós. São elas que orientam a *performance* de gênero; tanto dominantes como dominados estão submetidos à mesma norma, do que resulta de que modo algumas formas de vida reclamam a si o lugar de originais, de naturais, ocultando assim que também essas formas de vida são ficções construídas em referência à norma. A performatividade constitui uma teoria no pensamento de Butler, porém dela não fizemos uso, preferindo manter a noção de figuração por entender que ela permite uma compreensão do sujeito que consideramos mais adequada. Quando a autora reconhece nesse duplo da norma a existência de orientações para “para viver e viver bem” (Butler, 2006, p. 291), ela aponta a algo semelhante a convenções sociais desejáveis? Caso a resposta seja sim, poderíamos entender que essa eleição do que é uma vida viável diz do processo civilizador como apontado por Norbert Elias? Nossa tendência é considerar que aqui está posta uma divergência entre os autores que poderia ser analisada ao tomar em cada um a noção de sujeito/indivíduo. Porém, em ambos existe uma percepção da dinamicidade em que encontramos tanto a noção de norma como de *habitus*, pois se este é influenciado pela dinâmica dos processos sociais em Norbert Elias, a noção de norma, e seu duplo, estão relacionados à “direção que deveria tomar o nosso mundo social<sup>36</sup>” (Butler, 2006, p. 291. Tradução nossa).

Consideramos que nesses processos de psicogênese e sociogênese se localiza o gênero incorporado pelas professoras trans como também as possibilidades de contestá-lo. Na sala de aula e na escola a professora trans também disponibiliza aos demais repertórios de gênero ao mesmo tempo em que ela explicita pela sua transformação os modos de contestação da violência da norma. Essa análise pode ser corroborada pela percepção de Butler (2006) quando retoma Michel Foucault para assinalar a possibilidade de transformação do processo social.

Portanto, o que isso implica para o gênero não é apenas importante para entender como se instituem os termos de gênero, como se naturalizaram e como estabelecem como pressupostos, mas trazer os momentos em que se disputa e desafia o sistema binário de gênero, nos quais se questiona a coerência das categorias e onde a mesma vida social do gênero pode ser maleável e transformável<sup>37</sup>. (Butler, 2006, p. 305. Tradução nossa)

Quando um sujeito marcado pelo masculino não cumpre a normas de gênero, passa a ser considerado abjeto, passível de exclusão que produz *outsiders*, como observamos de modo mais contundente com as travestis; estas não possuem nenhuma substância, são geradas pela

<sup>36</sup> [...] *dirección debería transformarse nuestro mundo social.*

<sup>37</sup> *Por lo tanto, lo que esto implica para el género es que no sólo es importante comprender cómo se instituyen los términos del género, cómo se naturalizan y cómo se establecen como presuposiciones, sino trazer los momentos en los que se disputa y se reta al sistema binario del género, en los que se cuestionan la coherencia de las categorías y en los que la misma vida social del género resulta ser maleable y transformable.*

linguagem que as identifica e destinadas, nesta, à abjeção. Porém ao se constituir nas relações desse modo a travesti é definida pelas normas e revela a possibilidade de transformação e flexibilização do gênero, portanto das normas. Butler (2010) aprofunda essa retomada da noção de matéria para identificar o corpo sem nenhuma perspectiva essencialista, pois essa matéria será sempre significada pelos discursos; temos um corpo performatizado e regulado pelo “sexo”. Aqui teríamos um amplo conjunto de coações sociais a partir das normas de gênero, coações essas que exigem formas de autocontrole a serem desenvolvidas pelos sujeitos. Contudo, cabe atentar que essa compreensão de Butler pode se referir aos diferentes domínios da linguagem, inclusive para compreensão das instituições sociais: a escola, a família, a arte etc. Em Elias parece ser diferente, pois ele centra-se estritamente nas dinâmicas humanas, contudo Butler ao retomar a noção de matéria da filosofia para dizer dos corpos, as proposições desta autora podem remeter também às dinâmicas humanas. Podemos considerar que por definições conceituais diferentes as noções de ambos nos permitem analisar as teias de interdependências sociais.

Esses contextos elaboram a linguagem que gera o sujeito. Diferentemente, a noção de *habitus* em Elias se refere estritamente às relações autorreguladas pelos/entre sujeitos e/ou grupos, com reações em grande parte automatizadas, uma segunda natureza, ou ainda nas reações mais reflexivas e flexíveis de uma suposta terceira natureza (Wouters, 2009). Consideramos que a discussão de Butler é importante à caracterização analítica do contexto das interdependências afetivas do *habitus* que mantém subalternizado e/ou excluído o grupo de *outsiders*: travestis, transexuais, lésbicas, gays, bissexuais, ou aqueles/as que descolam de qualquer identidade sexual. Além disso, consideramos que a articulação dos direitos LGBT, se perspectivados pela interculturalidade, pode indicar a direção do processo social em que localizamos a emergência das professoras trans.

Em B. S. Santos (2010) a construção intercultural dos direitos humanos está ligada à construção intercultural da igualdade e da diferença no mundo contemporâneo. Ele, interessado em analisar um sistema mundial da negação/construção da cidadania, propõe como eixos desse sistema a desigualdade e a exclusão, mais precisamente a partir do século XIX. Considera que nesse contexto esses são sistemas que não encontram justificativas em princípio, precisando de defesas plausíveis. O autor nomeia que Marx foi o grande teorizador da desigualdade, enquanto Foucault o foi da exclusão. O conceito de exclusão que tomamos está relacionado à perspectiva pontuada por B. S. Santos (2010), e essa categoria não indica a gênese, necessariamente, de excluídos, mas sujeitos subalternizados devido aos processos de gestão da exclusão. Assim ele deixa claro que a categoria marxista refere-se às questões



socioeconômicas, e a outra se refere, sobretudo ao âmbito da cultura e do social, a um fenômeno de civilização.

No decorrer de suas análises, B. S. Santos (2010) defende que no mundo contemporâneo desigualdade e exclusão se convertem uma na outra, via crise das sociais democracias dos países centrais. Já nos Estados periféricos, como o caso do Brasil, essa conversão ocorre na contemporaneidade, ainda que não tenhamos experimentado o Estado de bem-estar social como foi nos países centrais da Europa e Estados Unidos da América. Mas o que nos interessa principalmente é a definição de exclusão, convertida ou não em desigualdade, e seu encaminhamento nas políticas nacionais para pensarmos a crítica necessária às políticas de direitos humanos. As práticas da formalização dos direitos civis, na perspectiva liberal ou daqueles mais próximos dos ideários da esquerda como os direitos sociais, mostraram-se bastante refratárias às lutas dos movimentos homossexuais na segunda metade do século XX.

Grupos de militantes, governos, entidades diversas, locais ou não, entre outros atores/autores das políticas de direitos humanos não foram capazes de analisar como a produção dos instrumentos de direitos humanos se orientou pela heteronormatividade. No cotidiano, as emoções que regem os grupos sociais repetem essa orientação que define como *outsiders* os sujeitos que se afastam das normas de gênero. Um exemplo que podemos citar é a raridade de sujeitos trans nas escolas onde é factível a gestão da exclusão via heteronormatividade. Vejamos a definição da exclusão como mecanismo de segregação de sujeitos marcados pelas sexualidades e pelo gênero, ainda que o autor nomeie apenas a orientação sexual.

Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime. [...] A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida e exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. [...] Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e econômicas ainda que se não definam primordialmente por elas. (B. S. Santos, 2010, p. 281)

Para B. S. Santos (2010), um bom exemplo de hibridação dos processos de desigualdade e exclusão pode ser encontrado no racismo e no sexismo, ainda que essa divisão seja de tipos ideais. É importante considerar que é a partir dessa lógica que sistemas de pertença hierarquizada atingem diversos grupos de diferentes formas. De modo geral ele argumenta que os Estados, em políticas locais e/ou transnacionais, fazem a gestão desses dois sistemas mantendo-os em níveis toleráveis, sustentando a manutenção dessa pertença

hierarquizada. Consideramos que as figurações do tipo estabelecidos-*outsiders* são bons exemplos do efeito dessa hierarquização. Essa gestão é feita por duas formas de universalismos: o diferencialista, que permite a desigualdade e a exclusão pela exacerbação das diferenças ou identidades de modo abstrato; e o antidiferencialista, que dá a mesma permissão pela descaracterização das diferenças e identidades. Ainda em relação à exclusão, existe a distinção entre suas várias formas, desde a assimilação até as formas de segregação e extermínio. O Estado, para essa distinção, terá critérios de inteligibilidade para pensar o grau de periculosidade das diferenças civilizáveis, e as incivilizáveis para definir quais as “exclusões demonizadas e as apenas estigmatizadas” (p. 285).

Os direitos LGBT articulados por grupos nas políticas de direitos humanos em âmbito nacional e internacional podem funcionar para a gestão da exclusão, ou mesmo da desigualdade, quando operada pelo Estado na perspectiva da tolerância. Sempre haverá um limite entre tolerados e tolerantes definidos por estes, apoiados nas lógicas dos universalismos (B. S. Santos, 2010). No caso específico das transexuais essas lógicas aparecem na necessidade de elas aceitarem/assumirem um diagnóstico de disforia de gênero para conseguirem acessar direitos, no caso os tratamentos demandados para sua transformação. Exposta essa questão, vejamos a perspectiva dos passos para se compreender a necessidade da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade que podem orientar a abordagem intercultural das políticas de direitos humanos.

Daí, o novo meta-direito intercultural que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-colonial e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2010, p. 313)

Para uma concepção intercultural dos direitos humanos, Boaventura Souza Santos (2010) afirma a necessidade do rompimento com a perspectiva liberal hegemônica desses direitos que enfatiza os direitos civis. Ainda assim, concordamos que a categoria direitos humanos tenha povoado os discursos como um sinônimo de emancipação ao tornar-se pauta da agenda política da esquerda e/ou um preenchimento do vazio deixado pelo socialismo (B. S. Santos, 2010). Para isso o autor considera fundamental compreender as tensões dialéticas que atravessam o Estado a partir da instabilidade dos pilares da regulação e emancipação social. Essa questão está relacionada à constituição de uma sociedade civil forte que exigiu um Estado cada vez mais fraco diante das tensões entre o Estado-nação e os processos de globalização. Esse contexto de esvaziamento do pilar da emancipação social e enfraquecimento do Estado nacional, seja frente à sociedade civil e os processos de globalização, coloca uma questão às políticas de direitos humanos, em geral demasiadamente

coladas nos Estados nacionais. O enfraquecimento destes poderia indicar o mesmo para as políticas de direitos humanos. Santos acentua a necessidade de compreender como globalizações, pois se referem aos quatro processos que revelam as disputas entre grupos para definir o que é global a partir de sua localidade.

- a) Localismo globalizado: processo de tornar globalizado com sucesso determinados fenômenos, condição, conceitos, ideias etc. Podemos exemplificar o uso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como de toda a humanidade, desconsiderando a ausência de inúmeros grupos naquele momento.
- b) Globalismo localizado: refere-se ao processo de desintegração, marginalização, subalternização de condições locais por imperativos globais ou transnacionais emergentes dos localismos globalizados. A destituição das culturas ameríndias pela moral sexual cristã do Ocidente é um bom exemplo.

Essas globalizações de cima para baixo podem ser confrontadas com duas formas de resistência, ou de uma globalização contra-hegemônica.

- a) Cosmopolitismo subalterno insurgente: a resistência transnacional que se organiza contra as duas formas de globalização hegemônicas; seu caráter aberto comporta sua força e sua fraqueza, pois ao congregar diferentes lutas e frentes de emancipação pode correr o risco de esgarçar-se na fragmentação cultural e das políticas de identidade; esta, mais relacionada a questões que analisaremos em relação às disputas de grupos ao redor da inserção das noções de orientação sexual e de identidade de gênero nas análises da figuração social em que grupos formularam os *Princípios de Yogyakarta* no contexto das políticas de direitos humanos.
- b) Patrimônio comum da humanidade: trata-se de uma arena onde jogam concepções rivais de direitos humanos por referir-se à emergência de lutas transnacionais referentes à sustentabilidade da vida no planeta.

Nessa perspectiva Boaventura Souza Santos objetiva analisar as possibilidades de reforço do potencial emancipatório das políticas de direitos humanos, seja no contexto conflitante das globalizações ou naquele em que a fragmentação cultural e da política de identidades pode ser observada. Nesse ponto podemos pensar qual função os documentos analisados como dois discursos dos direitos LGBT cumprem na figuração estabelecidos-*outsiders* que propomos. As proposições sobre identidade de gênero dos *Princípios de*

*Yogyakarta* são capazes de romper com os princípios heterossexistas do Ocidente? Essa resposta é bastante condicional, pois dependerá dos usos que grupos e sujeitos farão dessas proposições nas interdependências sociais, pois sem interpretações locais esses Princípios poderão agir como um discurso antidiferencialista. Seu caráter de abertura ao diálogo, pautando-se pela não nomeação de LGBT, mas apenas pelas noções de identidade de gênero e orientação sexual poderia ser sua fraqueza, pois pode não explicitar o enfrentamento necessário da heteronormatividade. Até que ponto a autodefinição das professoras trans entrevistadas se aproxima ou não dessas definições? Assim poderíamos pensar que esses princípios são constituintes desse contexto de disputas e lutas pela hegemonia na definição dos parâmetros da dignidade humana, algo desejado pelos sujeitos. O autor (B. S. Santos, 2010) irá pensar cinco premissas para compreensão intercultural dos direitos humanos, o que poderia ser uma saída possível para fazer destes uma possibilidade de pensar a dignidade humana de modo pós-imperialista e contra-hegemônico, em direção contrária aos dois primeiros modos de globalização acima citados.

A primeira premissa é uma postura crítica que supere o debate sobre universalismos e relativismo cultural. Há que se buscar diálogos interculturais que localizem preocupações convergentes em relação a questões como dignidade humana. Contudo, o desafio está em definir critérios das exigências diante das diferentes linguagens e concepções de cada cultura. A segunda premissa reconhece que todas as culturas, ainda que por linguagens diferentes, expressam concepções de dignidade humana. Já a terceira reconhece que essas concepções de dignidade humana são incompletas e problemáticas, exigindo um olhar de fora e uma flexibilidade de dentro de cada grupo cultural. Entretanto, deve-se atentar que nenhuma cultura é monolítica, essa é a quarta premissa, e ela postula a possibilidade de encontrarmos pontos possíveis de dialogicidade. A última premissa pareceu-nos mais interessante, ainda que conectada com as demais como todas as outras: ela reconhece a tendência cultural de distribuição dos grupos sociais de modo hierárquico, pelo princípio da igualdade e da diferença. O primeiro operando pela divisão hierárquica dos estratos socioeconômicos tomados como unidades homogêneas, e o segundo operando pela “hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais)” (B. S. Santos, 2010, p. 447). O princípio da diferença tem um papel fundamental na questão dos direitos LGBT, pois como veremos adiante em Butler, a matriz heterossexista construída pelo Ocidente cristão, disseminada pelo colonialismo europeu, constitui uma rígida e potente hierarquia sexual. Disso decorre a afirmação do autor sobre a modulação dos direitos humanos diante desses dois princípios.

Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. Daí que uma política emancipatória de direitos humanos deva saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente. (B. S. Santos, 2010, p. 447)

O autor define a comparação entre diferentes culturas a partir dessas premissas como uma hermenêutica diatópica, e ao fazê-lo ele considera que os direitos humanos como estão postos constituem um localismo globalizado. Ele nomeia a marcação cultural deixada pelo imperialismo colonial como uma barreira que, se não for rompida, mantém qualquer conjunto de direitos, como os LGBT, nas lógicas da tolerância ou naquilo que ele define como direitos humanos de baixa intensidade, isto é, uma democracia de baixa intensidade. A solidariedade e o reconhecimento em relação aos direitos LGBT, quando modulados pelas lógicas da tolerância, funcionam apenas como a gestão da exclusão de LGBT nas dinâmicas relacionais em que estes estão postos como *outsiders*. Consideramos que essa situação conduz o processo social nas lógicas que Elias (1997) definiu como rompimento do reconhecimento do outro, perda da harmonia social, ou seja, um processo descivilizador. Ao final, podemos perceber ainda uma perspectiva no autor com a qual concordamos.

A questão que hoje se coloca é de saber se será possível a construção de uma concepção pós-imperial de direitos humanos. Trata-se de inquirir se os vocabulários ou o guião dos direitos humanos se encontra de tal forma carregado de sentidos hegemônicos que exclui a possibilidade de sentidos contra-hegemônicos. Embora completamente consciente das barreiras quase inultrapassáveis, eu respondo positivamente a esta questão básica. (B. S. Santos, 2010, p. 457)

Podemos considerar que apesar dos limites discursivos dos *Princípios de Yogyakarta* e do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT*, esses documentos podem ser considerados como exemplos de direitos LGBT, entretanto afirmamos que somente a partir dessas premissas apontadas (B. S. Santos, 2010), dentro de um contexto em que seja possível construir a noção de dignidade humana de modo intercultural.

#### 4 ANÁLISES DAS FONTES

Preliminarmente à descrição e análise de nossas fontes, tomaremos parcialmente alguns pontos metodológicos. Com isso pretendemos aprofundar o entendimento da apropriação teórica que fizemos e de nossa posição analítica. Primeiro apresentamos nossa compreensão acerca da análise de discurso. Em seguida reiteramos a importância central da temática pela qual construímos o objeto da pesquisa ao abordarmos a emergência das professoras trans.

A pesquisa de doutorado aqui apresentada traz argumentos e percepções elaborados desde a graduação, quando nos aproximamos dos estudos de gênero pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher (NEPEM), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1996. Nesse período desenvolvemos a percepção da importância das teorias feministas na crítica ao conhecimento machista e à lógica binarista da sexualidade. Ainda na graduação participamos de dois projetos que nos permitiram perceber a diferenciação entre gênero e sexualidade como categorias teóricas.

O primeiro projeto foi na área de bioestatística sobre a transmissão do HIV entre usuários de drogas endovenosas. Nele analisamos a questão do significado do compartilhamento de seringas, não apenas pela falta ou escassez destas, mas como um fenômeno de grupo, uma “aliança”. Motivados pela bibliografia, começamos também a analisar as transmissões de HIV em relações sexuais sem preservativos. Tentávamos pensar aspectos emocionais envolvidos nesses contextos de transmissão do HIV. Foi esse o período de aproximação do campo das sexualidades pela leitura dos livros *O negócio do michê*, de Nestor Perlongher (2008), *A Aids no Brasil*, organizado por Jane Galvão e Richard Parker (1996) e *A inocência e o vício*, de Jurandir Freire Costa (1992). Essas leituras colocavam questões diferentes sobre as teorias feministas acerca da sexualidade, mais específicas das homossexualidades. Essas questões ainda soavam estranhas, não pareciam conseguir facilmente status político e acadêmico a não ser em grupos bastante restritos, como aqueles na UFMG, onde estudávamos.

Essa ambiência acadêmica já era resultado daquilo que temos nomeado como o aumento do gradiente de informalidade do século XX (Elias, 1997; 1970; Wouters, 2009), quando temas antes restritos ao mundo privado cada vez mais se tornavam temas políticos e acadêmicos. Silva (2007) comenta que, no Brasil, a partir da década de 1920 “tivemos

inclusive a circunstância de vivermos o processo de discussão e relativização dos papéis sexuais em uma sociedade politicamente autoritária” (p. 198). Sem defender qualquer linearidade histórica, compreendemos que a informalização das relações nos processos sociais cadenciou figurações sociais que deram direção a temáticas nesses processos. Nestes os temas das sexualidades foram capazes de lançar lideranças a partir das relações entre sujeitos, com suas experiências, conhecimentos e referências sociais, como a travesti Keila Simpson. Ela se tornou uma liderança importante do movimento social de LGBT, possui trânsito nas políticas públicas e nos debates acadêmicos. Atualmente ela é vice-presidente nacional da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Ela, ao se definir como travesti, marca uma posição na militância de LGBT. Keila não pauta simplesmente o debate da sexualidade, mas das sexualidades e especificamente das travestis, inclusive a legitimidade daquelas que defendem a possibilidade de serem profissionais do sexo. Ela tem articulado nas políticas públicas, no movimento social de LGBT e nas discussões acadêmicas, sua defesa da cidadania das travestis, assumindo diferentes posições de poder na figuração estabelecidos-*outsiders*.

A construção da identidade social se dá em torno de seus entendimentos como cidadã. Com base em tal construção, as travestis buscam o respeito. É uma longa caminhada até sentir o gosto da cidadania plena, pois para se ter o reconhecimento dessa identidade é preciso continuar em guerra devido à falta de respeito, por não terem seus direitos reconhecidos e por ter que sempre brigar pela inclusão social. (Simpson, 2011, p. 113)

Ainda que questionássemos o que indicaria essa cidadania plena, é inegável que nas interdependências afetivas e cognitivas do sujeito está posta sua percepção da igualdade de direito. Keila Simpson (2011) explicita essa percepção ao citar o artigo 5º da Constituição Federal, dos Direitos e Garantias Fundamentais. Independentemente da eficácia da lei, a intertextualidade permite ao sujeito evidenciar publicamente uma questão ainda bastante silenciada: o direito das travestis como questão pública e política; esta é evidenciada quando ela nomeia a existência de grupos contra os quais é preciso guerrear, aqueles que atuam pelos dispositivos da heteronormatividade. Aqui podemos entender que o aumento do gradiente de informalização permitiu que as sexualidades passassem a ser tomadas em perspectivas diferentes daquelas hegemônicas até finais do século XIX e inícios do XX. Com isso, podemos entender algumas das alterações de poder nas figurações estabelecidos-*outsiders* quando aquelas são pensadas a partir das disputas em torno das sexualidades. Esse contexto acadêmico e político também nos permitiu elaborar uma questão e um objeto de pesquisa desde nossa inserção na academia. É nesse momento que conseguimos iniciar um processo de

alteração da nossa percepção das sexualidades, anteriormente por nós entendidas como um tema do privado, da família, do consultório terapêutico etc.

No final da graduação, a participação em um projeto de testagem sorológica com homens que faziam sexo com homens, foi possível expandir a leitura para a *História da sexualidade*, de Michael Foucault (1984, 1985, 1988). Esses projetos eram todos desenvolvidos na UFMG, dentro de uma perspectiva da Psicologia Social. Eles despertaram e deram orientação a nosso interesse de estudar as homossexualidades, termo utilizado naquele contexto, e compreendê-las em um campo que se diferenciava da educação sexual. Ainda desse autor nos impressionava a análise que fazia acerca da sexualidade confessada continuamente, inquirida e utilizada para definir os sujeitos, ou seja, a eleição do sexo como ideal regulatório da sociedade a partir da modernidade. Também a leitura de textos de Maria Luiza Heilborn (1999), articulados a outros de Luiz Mott e Marcelo Cerqueira (2001), despertava várias dúvidas sobre o uso do termo ‘homossexualidade’.

Durante os anos de atividade profissional, após a formatura em 1999, atuamos em contextos não formais de educação. Trabalhávamos com grupos de base da Igreja Católica e outros destinados à formação de religiosos/as da mesma instituição na área de gênero, afetividade e sexualidade (Torres, 2006). O projeto de pesquisa do mestrado nasceu das questões estudadas na graduação e dos trabalhos no contexto religioso. Neste período aprofundamos nossa leitura acerca das noções de discurso, de análise do discurso e da pluralidade de perspectivas epistemológicas envolvidas com essas noções. Foi quando desenvolvemos uma compreensão dos discursos em duas modalidades dialógicas; consideramos discurso a partir de uma noção ampla influenciada pela noção de formação discursiva próxima às proposições de Michel Foucault e uma noção restrita que busca indicar textos específicos de um determinado *corpus* empírico. Temos buscado desenvolver em nossas pesquisas discussões metodológicas que possam corroborar as análises do discurso utilizando essa duas modalidades na perspectiva da Psicologia Social; com isso optamos pelas considerações de Norman Fairclough acerca da compreensão mais restrita de discurso na análise social.

Assim, pesquisamos a construção dos discursos da Igreja Católica sobre homossexualidade e o contexto de padres homossexuais. Ao final da dissertação, em 2005, já iniciávamos a leitura de Norbert Elias, sem, contudo, ter apropriado de seus conceitos nesse trabalho. Mas foi a leitura do livro *Os estabelecidos e os outsiders* (Elias & Scotson, 2000) que provocou a compreensão dos homossexuais, entre esses travestis e lésbicas, como o grupo de *outsiders* no contexto do Ocidente cristão. Nesse período ingressamos no Núcleo de



Psicologia Política (NPP) e no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (Nuh), ambos da UFMG, os quais têm sido fundamentais para nossas elaborações. Na leitura que fizemos de Norbert Elias entendíamos que o discurso compreendido como produto e produtor das relações entre sujeitos humanos indicava a constituição de sujeitos e grupos *outsiders* na medida em que produzia hierarquias de diversas ordens, como etnoraciais, sexuais, socioeconômicas, regionais etc.

Foi o período entre mestrado e doutorado que nos fez compreender melhor os debates sobre identidade de gênero, orientação sexual, identidades LGBT, diversidade sexual, perspectiva *queer* etc., considerados por nós como elementos discursivos, e todas as divergências e disputas entre grupos, seja no contexto da sociedade civil ou das pesquisas acadêmicas. Nesse período consideramos, além do espaço acadêmico, alguns encontros fundamentais para questionarmos o lugar de nossas pesquisas: o livro *Devassos no paraíso*, de João Silvério Trevisan (2002); os diálogos com membros do movimento de LGBT como o Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual (GUDDS), o Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais (Cellos-MG), a Associação de Lésbicas de Minas Gerais (ALEM), a ABGLT etc. Assim, desenvolvemos argumentos que foram direcionando nosso interesse para pensarmos as homossexualidades na educação. Através do movimento de LGBT percebemos a importância de pesquisas que registrassem histórias de sujeitos e grupos, tomassem como objeto os movimentos sociais relacionados às sexualidades, analisassem as políticas públicas da educação etc. Também havia um crescente número de pesquisas, publicações e debates em eventos acadêmicos sobre questões da homofobia e heteronormatividade na educação. Entre essas destacamos aquelas visibilizadas pelos trabalhos do Centro Latino Americano em Direitos Humanos e Sexualidade (CLAM).

Esses argumentos localizam nossa temática de pesquisa e um itinerário mínimo que percorremos para chegarmos ao estudo das professoras trans. Há questões nem sempre tangíveis pela escrita, elas vêm de alguém que também se sente em desacordo com o gênero normativo e conhece bem as investidas da homofobia como aluno e agora como professor. Por isso situamos nossa pesquisa nas tensões entre o envolvimento e o distanciamento do objeto, mas sem titubear no reconhecimento da necessidade de analisar criticamente os prejuízos causados à educação pelos dispositivos da heteronormatividade. O envolvimento do pesquisador com seu objeto pode aprisionar as análises em posições reivindicatórias e em emaranhados emocionais de toda ordem. Entretanto, sem envolvimento, a intuição e a energia necessárias ao empreendimento de uma pesquisa podem faltar.

Consideramos que não existe uma gradação entre mais ou menos envolvimento, medidas discretas e ideais que deveríamos adotar na pesquisa, afinal tocamos em questões emocionais nem sempre conscientes. O contexto das observações e entrevistas se deu no *habitus* marcado pela heteronormatividade, pelas reações de admiração e surpresa diante das histórias que ouvimos, transcrevemos e analisamos. O que nos resta é o rigor na descrição da relação entre o campo de pesquisa e nossas posições para possibilitar a análise crítica do modo como construímos e analisamos nosso objeto. Esse é nosso esforço em toda a elaboração da tese. Essa descrição é importante à reflexão sobre os significados do envolvimento e as possibilidades de distanciamento do objeto e a mutabilidade que este sofre durante o tempo de nossa pesquisa, seja pela dinamicidade do próprio objeto ou pelas modificações da perspectiva de nossas análises.

Em nossa atividade docente ministramos a disciplina Gênero e Sexualidade, na graduação em Pedagogia; e Diversidade Sexual e Educação em uma pós-graduação *lato sensu*, ambas na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O diálogo com os/as alunos/as, as apresentações em conferências e encontros etc. foram um exercício de distanciamento e um debate promissor no contexto acadêmico. Também as tarefas como professor assistente em início de carreira, somadas ao trabalho de pesquisa e elaboração da tese de doutorado, mostraram-se desafiadoras, algo que traz suas consequências na finalização do trabalho.

Essa descrição procura entender e nomear os envolvimento e distanciamentos entre pesquisador e objeto, sem pretensões desnecessárias de neutralidade, mas exigências de posições analíticas mais situadas. Para aprofundar essas reflexões, tomamos de Norbert Elias o livro *Alienação e envolvimento* (1988), que trata dessas relações, realçando que nessa obra o termo ‘alienação’ estaria próximo ao que temos chamado de ‘distanciamento’. Compreendemos que no mestrado foi possível avaliar várias questões que, mais conscientes agora no doutorado, têm permitido um melhor posicionamento diante das fontes de pesquisa, especificamente distanciamentos necessários do objeto que se constrói na pesquisa. O autocontrole também pode ser compreendido na postura de um pesquisador diante dos sujeitos, temas, objetos envolvidos em sua pesquisa. Consideramos que a aproximação de temáticas como aquelas que envolvem as sexualidades e a emergência das professoras trans deve atentar para o histórico das pesquisas e intervenções que ao longo do século XX excluíram e/ou subalternizaram determinadas manifestações das sexualidades e do gênero. Assim, a formação de um pesquisador que não analisar seu distanciamento e/ou envolvimento da heteronormatividade ocidental corre o risco de corroborar novos dispositivos excludentes na área das sexualidades.

Entretanto, consideramos importante aprofundar a reflexão e o debate sobre a relação entre pesquisadores/as e a construção de objetos de pesquisa, especificamente nessa área, visando à qualificação dos trabalhos. Consideramos que semelhante aos debates de gênero, as sexualidades emergem como um campo onde não são raros trabalhos autorreferenciais em que sujeitos, pesquisador e objeto muitas vezes se mesclam como foi o caso de nosso mestrado; de modo diferente conseguimos desenvolver o objeto do doutorado sem abandonar o campo das sexualidades. Por fim, consideramos que nossos diálogos com a produção acadêmica, trabalhos docentes, projetos e ações específicos de enfrentamento à homofobia e de promoção da cidadania e dos direitos humanos LGBT nos últimos dois anos têm dado o desenho de nossa tese.

### **A aproximação da questão trans na educação**

A participação na coordenação executiva e pedagógica do projeto Educação sem Homofobia (2008), da UFMG, foi um momento fundamental para nossa reflexão. Nesse projeto delineamos um problema, ou seja, a ausência de transexuais e travestis na escola como fator analisador da capacidade democrática da educação. Também deparamos com um fato inusitado, a existência de professoras transexuais e/ou travestis em redes públicas de educação. O projeto citado consistiu em um curso de capacitação para educadores/as de Belo Horizonte e Contagem, Minas Gerais, e na elaboração de jogos pedagógicos com a temática LGBT, para jovens e crianças.

O curso originou-se da Resolução nº 66, de 13 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação. Essa resolução visou à promoção, no contexto escolar, da igualdade de gênero e diversidade sexual; do enfrentamento ao sexismo e à homofobia; da defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes. Esse documento é um exemplo de outros derivados do programa Brasil sem Homofobia (2004-2009) que fazem parte de políticas para formação continuada de professores/as da rede pública. Nossas pesquisas foram profundamente influenciadas pelos/as educadores/as, ao mesmo tempo em que se mesclaram com as análises da equipe de coordenação do curso citado e possibilitaram a elaboração de novas questões. O surgimento de editais e programas como esses dizem da ascensão dos direitos LGBT no contexto brasileiro, algo relacionado aos processos sociais em que analisamos nosso objeto.

Os dois primeiros anos de nosso doutorado são coincidentes com o período em que atuamos no projeto supracitado, além de coordenar em 2009 o módulo Sexualidade e Orientação Sexual do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Nesse período, elaboramos um livro publicado em agosto de 2010 com o título *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*, pelo projeto do curso GDE/UFOP, mesmo período de ingresso como professor assistente no Departamento de Educação da UFOP. Esse livro contém textos curtos dirigidos a educadores/as sobre direitos humanos e cidadania LGBT no cotidiano da educação.

Assim, nossas questões com a pesquisa passaram do caos dessas e outras tantas atividades para as urgências dos prazos acadêmicos. Contudo, foi um tempo muito profícuo de observações, diálogos e novas dúvidas no campo de pesquisa. Participamos de reuniões de avaliação do projeto citado e de outros projetos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC), em Brasília.

Nesse período, nos cursos, nas participações em encontros da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da ILGA foi possível observar as atividades em seu contexto, as pessoas que participam dessas atividades e o modo como são constituídos os significados das atividades pelas pessoas (Patton, 1990). A vida acadêmica muitas vezes se mescla às posições militantes em debates sobre as políticas da educação. Nessa ocasião foi possível entender melhor a dinâmica dos cursos e as relações entre militância e academia nas elaborações de políticas educacionais para inclusão de LGBT. Utilizamos o termo inclusão a partir de seus usos nos documentos, porém com as análises de B. S. Santos (2010) entendemos que a inclusão pode ser apenas um modo de gestão da exclusão, ou seja, integrar as minorias sociais de modo subalternizado e precário. Nesse contexto a questão das transexuais e travestis emergiu como possibilidade para a análise das políticas educacionais para LGBT que, ao final, acabou migrando para a análise da emergência das professoras trans.

A questão refere-se a uma constatação da necessidade de aprofundar estudos sobre transexuais e travestis pela subalternização delas nos grupos sociais e entre as identidades LGBT, inclusive no questionamento das posições identitárias que podem ser reificadas por essa sigla bastante questionada por autores/as que se aproximam da perspectiva *queer* (Benedetti, 2005; Bento, 2006; Pelúcio, 2009; Miskolci, 2009, 2011). Também nos diversos fóruns de que participamos sempre ouvimos sobre a conexão entre prostituição e travestilidades/transexualidades; isso é algo que contribui para a subalternização dos sujeitos, ainda que a discussão da legitimidade de profissionais do sexo também esteja posta pelo

movimento de travestis e transexuais no Brasil (Simpson, 2011). Todavia, encontrávamos com diversas trans, nos cursos e nos encontros em Brasília, que questionavam a prostituição como destino de seu grupo. Selecionamos dois encontros que consideramos importantes para nossas observações. Em janeiro de 2010, participamos da V Conferência da ILGA para a região da América Latina e do Caribe (ILGA LAC) em Curitiba, Paraná, quando participamos da pré-conferência denominada *Encontro de pessoas trans*. Participamos, também, do XVII ENTLAIDS, ocorrido na cidade de Aracaju/SE, em novembro do mesmo ano, sendo que o primeiro era de caráter internacional e misto enquanto o segundo foi nacional e específico para as trans. Essas foram participações fundamentais, pois ali pudemos situar as relações das trans com o movimento de LGBT, inclusive entender melhor a posição daquelas como *outsiders* dentro desse movimento.

O termo trans era utilizado para articular travestis, transexuais (masculinos e femininos) e outras denominações afins. Havia vários sujeitos de outros países latino-americanos que se autodesignavam como transgêneros; havia ainda participantes que se autodefiniam como transexuais sem terem realizado a redesignação sexual ou desejarem fazê-la. O termo trans servia naquele contexto para englobar toda diversidade daqueles sujeitos, por isso passarei a utilizá-lo no presente texto com a mesma finalidade daquele grupo, pois ao entrevistar Marina Reidel percebi que, mesmo se classificando como transexual, a cirurgia de redesignação sexual não me pareceu uma questão maior para ela.

A oscilação dos termos na autodefinição dos sujeitos pode ser exemplificado pelos depoimentos do documentário *Amanda e Monick* (Pinto, 2007). Amanda é uma professora da cidade de Barra de São Miguel, na Paraíba. Em suas falas ela transita por diferentes termos para localizar-se nas categorias sexuais. Assim, reiteramos que o uso do termo trans não quer sugerir uma categoria ampla que abarca as demais, mas para uma identificação utilizada por esses sujeitos em espaços de visibilidade política em que *outsiders* movimentam-se no enfrentamento dos dispositivos da heteronormatividade. Contudo, na análise das entrevistas e documentos serão usados, de modo crítico, os termos dessas fontes. Retomando nossas observações no encontro da ILGA, podemos nomear outras percepções advindas da pré-conferência de pessoas trans.

A pergunta inicial da pré-conferência de pessoa trans na ILGA LAC foi sobre o lugar da prostituição na vida das trans: era um destino, um rito de passagem, um modo de vida e/ou um trabalho? Nesse momento algumas se manifestaram e disseram nunca terem-se prostituído, outras se nomearam educadoras sociais, mas uma perguntou se a prostituição não seria mesmo um “*rito de passagem, como falam por aí*”. Nomearam várias trans, que são

educadoras sociais e algumas professoras, uma engenheira, uma enfermeira etc. Percebemos que eram sujeitos que na escola não teriam nunca o privilégio e/ou a condenação do armário, pois seus trejeitos e maneirismo os identificavam como *outsiders*; depois consideramos até que ponto essas questões não estavam pautando o *habitus* delas na escola, pois era sempre muito reduzido o número daquelas que conseguiram se formar depois que assumiram a travestilidade e/ou a transexualidade. Esse era um momento de liberdade e caos na vida de muitas, pois livres das expectativas familiares também estavam muitas vezes sem a estrutura social e econômica familiar. Algumas relatavam que essa experiência havia se dado ainda com 14 e até 13 anos de idade. Keila Simpson, ao analisar especificamente a situação das travestis, parte de um relato para dizer desse momento.

Quero iniciar trazendo esse artigo de Maitê Schneider, pois tem muito a ver com o que acontece todos os dias entre a população de travestis brasileiras. Expulsas de casa, da escola, da sociedade e da vida, sem direitos a quase nada – tudo de forma muito normal para a sociedade, que, alheia, fica cega para não poder enxergar, exceto às vezes adentrar a realidade e o mundo das travestis. (Simpson, 2011, p. 110)

Esse mundo das travestis, na maioria das vezes, é a rua onde são recepcionadas pelos cafetões, cafetinas ou companheiras mais experientes; assim, a prostituição para algumas, naquele encontro, foi um destino possível, para outras um rito de passagem, para outras uma possibilidade justa de trabalho etc. No contato com produções bibliográficas desse contexto, surgiu a oportunidade de analisar, a partir e para além dos discursos das políticas de direitos humanos em que localizamos a ascensão dos direitos LGBT, a emergência das professoras trans a partir da figuração do tipo estabelecidos-*outsiders* marcada pelas relações entre grupos/sujeitos orientadas pela heteronormatividade. Avaliamos que pelos discursos elaborados por grupos nas políticas de direitos humanos, em relação aos direitos LGBT, e pelas entrevistas com professoras trans poderíamos elaborar e analisar nosso objeto de pesquisa.

Assim, consideramos possível analisar a insuficiência da generalidade nas categorias diversidade sexual e direitos humanos e cidadania LGBT diante das especificidades das demandas postas pelas trans. Também a função de professora suscitou diversas questões que já apresentamos no início das elaborações deste texto. No início de 2010, nosso projeto de pesquisa sofreu grandes alterações. O título inicial era: *Sexualidade e Cidadania GLBT: identidade de gênero, orientação sexual e violência homofóbica em escolas da rede pública de Belo Horizonte*. Com nossa inserção nos contextos anteriormente citados, o título passou por diversas alterações até o atual, inclusive após a qualificação do projeto, quando passamos a utilizar o termo professora em vez de educadora, pois entrevistamos apenas sujeitos que

lecionam ou lecionaram em sala de aula. Contudo, permaneceram algumas fontes já selecionadas e a metodologia que temos utilizado de entrevistas, análise de documentos públicos e observações de campo. Serão esses nossos recursos à análise dos discursos que explicitaram como o aumento do gradiente de informalização dos séculos XX e XXI possibilitou a emergência de questões como aquelas referentes às sexualidades nas políticas de direitos humanos. Essas alterações na balança de poder na figuração estabelecidos-*outsiders* propiciaram a emergência de trans na função de professoras e a ascensão dos direitos LGBT.

Com a clarificação das implicações metodológicas buscamos explicitar, tanto quanto possível, o contexto da pesquisa, os passos da construção do objeto, as relações estabelecidas no campo de pesquisa e mesmo as transformações ocorridas durante o trabalho. Em nossa pesquisa anterior (Torres, 2005), analisamos, como foi dito, os significados da homossexualidade a partir de um território institucional complexo e amplo, a Igreja Católica. Isso exigiu uma reflexão mais aprofundada das implicações metodológicas descritas até aqui. As mais importantes giravam em torno de nossa própria concepção da homossexualidade, do enquadre da Igreja Católica como portadora de um discurso político na área dos direitos sexuais e da vulnerabilidade dos padres homossexuais por nós entrevistados (Torres, 2006). O rigor na explicitação dos caminhos percorridos na construção dos argumentos e análises, das posições (políticas e institucionais) pôde conferir credibilidade à pesquisa; a clareza da descrição do contexto contribuiu para evidenciar as lógicas do discurso que constrói a própria pesquisa, algo que possibilita críticas e desdobramentos das questões debatidas.

Essa situação se repete ao lidarmos com as entrevistas dos/as informantes e das professoras trans. Contudo, na pesquisa de mestrado, os sujeitos eram anônimos, o que consideramos de modo diferente no contexto do doutorado. Assim, aumenta a complexidade da divulgação de informações que poderiam prejudicar nossos sujeitos, por isso, cada relato e/ou informação utilizado na tese passará por uma avaliação segundo esse critério. As informações, mesmo não divulgáveis, se mostraram importantes; este foi um desafio enfrentado no decorrer da pesquisa, não divulgando o nome daquela que desejou permanecer anônima; e fatos narrados pelas entrevistadas que exigiam sigilo.

Dessa forma, esperamos ter explicitado a construção do objeto, a eleição das fontes, dados, autores, conceitos etc. e onde situamos nossa pesquisa, isto é, entre os campos das sexualidades, da educação e das políticas de direitos humanos. Ou ainda poderíamos considerar a existência incipiente de um campo de estudos das transexualidades/travestilidades nas pesquisas sociais. Contudo, nós debateremos essa questão

à medida que desenvolvermos outras questões à frente, pois ao situarmos nossa análise, localizaremos melhor os campos de nosso objeto. Já não compreendemos como suficiente e correto nomear esse campo como estudo das homossexualidades, tampouco classificar-nos em estudos gays e lésbicos. Também não nos entendemos na perspectiva *queer* ou dos direitos sexuais de modo estanque; compreendemos que passamos por ambas e não pretendemos nenhuma síntese dessas. Por hora situamos na interface dos campos das sexualidades e da educação em uma perspectiva da Psicologia Social.

Existe uma gradação peculiar entre um observador espectador e um observador participante nas estratégias para apreender os dados, considerando que a forma de participação pode mudar com o tempo (Patton, 1990, p. 206). Contudo, na área dos estudos das sexualidades, como ocorreu com as teorias de gênero, a construção do objeto não se isenta de uma posição política no campo. Certamente nossa posição institucional em um grupo de trabalho na SECADI/MEC nos anos de 2010 e 2011, as disciplinas ministradas na UFOP, as participações em momentos de luta e ações do movimento de LGBT etc. possibilitaram o acesso a lugares e informações provavelmente não disponibilizadas a outros pesquisadores. É esse contexto que permite classificar nossa pesquisa como engajada, ou ao menos, uma pesquisa elaborada por quem considera legítimos os direitos LGBT, ou o reconhecimento da diversidade sexual. Todavia, o adjetivo parece excessivo, pois se confunde com seu uso feito pelos participantes da militância de LGBT. Apesar de não participar desses grupos específicos, colocamo-nos à disposição e somos convocados, como pesquisador, para fóruns, encontros e outras atividades do movimento, além de identificar-nos como parte desse grupo, nos espaços sociais. O caráter de pesquisa engajada, a ser ainda aprofundado, deseja se mostrar útil à luta contra a violência transfóbica social e institucional, bem como a heteronormatividade presente nos contextos da educação (família, grupos e escolas). Essa posição diz do envolvimento que nutre o desejo de produzir na educação contrassaberes e saberes que permitam desnaturalizar as sexualidades, o que aprendemos nas leituras das teorias de gênero.

A presente pesquisa propõe corroborar projetos e ações de combate à homofobia e promoção dos direitos LGBT, ainda que isso seja paradoxal devido à crítica que fazemos à generalidade dessa sigla. Esse é um paradoxo que perpassa nosso texto, o que relacionamos com a localização no genérico campo das sexualidades. Este texto também é um aprofundamento das análises desenvolvidas no mestrado, quando focamos, como mecanismos, o discurso católico sobre homossexuais que era assumido e/ou combatido na vida de alguns padres homossexuais, termo do campo pesquisado. A questão que analisamos



era o modo pelo qual os discursos eram assumidos ou negados nos diferentes momentos de sua elaboração, o que acontecia tanto do magistério católico, especificamente nos documentos analisados, como nas falas dos padres entrevistados.

Tomamos a noção de discurso e as noções de análise do discurso propostas por Norman Fairclough (2001) para localizar as subversões de conteúdo do discurso heteronormativo na educação que tem sido obstáculo às professoras trans, especificamente pelo uso do dispositivo da transfobia. Nessa perspectiva teórica, os textos, tomados também como discursos, não podem ser considerados acabados ou isolados no processo social. Por isso a importância de considerar tanto os processos de produção e interpretação textual de modo dinâmico bem como as tensões estruturais dos processos sociais. Estes podem ser compreendidos na perspectiva de Norbert Elias, ou seja, processos que compreendam não menos que três gerações (Elias, 2006). Consideramos que o processo social possa se dar em intervalos até menores, levando-se em conta as novas formas de comunicação e disseminação de discursos via *mass* mídia e rede mundial de computadores, algo que precisaria ser mais bem aprofundado. Consideramos que essas abordagens se relacionam com as noções elisianas de *habitus* e figuração identificadas nos discursos que temos analisado. Mais adiante melhor definiremos essas categorias teóricas, inclusive para analisar como a noção de discurso, *habitus* e figuração poderiam se relacionar.

Por fim, também analisamos as negociações identitárias de travestis e transexuais com as noções orientação sexual e identidade de gênero, propostas pelos documentos selecionados na pesquisa, como algo relacionado aos lugares de poder ocupados por esses sujeitos (Prado, 2002), ou seja, as relações que permitem às trans apropriarem-se, pela interdiscursividade, da noção de mulheres transexuais, transexuais femininos, homossexuais, heterossexuais etc. Essa possibilidade de apropriação diz respeito às dinâmicas relacionais dessas professoras nos diferentes contextos que compartilham: família, amizades, prostituição, escola etc. Quando as trans fazem apropriações de textos como os *Princípios de Yogyakarta*, elas buscam novos modos de se colocarem, como sujeito ou grupo, na figuração estabelecidos-*outsiders*. Uma transexual poderá afirmar-se tendo uma orientação heterossexual somente em alguns círculos de sua vida, em outros essa afirmação será sempre tomada como infundada ou ininteligível. Na escola colegas de trabalho podem ter grande dificuldade de tratar no feminino aquele professor que se transformou em professora, ou ainda manter laços de proximidade com a professora trans. Porém quando reconhecida sua possibilidade de ser transexual heterossexual, do direito em utilizar o nome social e/ou alterar seu prenome civil nos documentos, entre outras demandas das trans, em discursos das políticas de direitos humanos ela consegue dar

inteligibilidade a seu modo de vida. Pela intertextualidade, o nome social transita entre militantes e também passa a ser articulado no *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* que busca regular e formalizar setores sociais.

Propor a inclusão da identidade de gênero e nome social nos registros de ocorrência policial em delegacias. (Brasil, 2009, p. 25)

Promover medidas que permitam o uso do nome social de travestis e transexuais no serviço público federal, tanto na administração direta quanto nas autarquias, fundações e empresas públicas. (Brasil, 2009, p.31)

Em nossas observações de campo foi possível perceber que, mais que formalizar as demandas do nome social, o documento confere inteligibilidade às trans. Isso se dá pela noção de legitimidade civil da identidade de gênero no processo social, o que pode indicar uma tendência a uma judicialização dessas questões no processo social. Em alguns encontros em que estivemos, as trans muitas vezes se definiam como heterossexuais, provocando deslocamentos identitários para fora da categoria homossexuais. Outras vezes as travestis se recusavam a serem consideradas transexuais, pois afirmavam, como defende Keila Simpson (2011), ter uma identidade própria. Segundo ela “as travestis vieram ao mundo para jogar o gênero de cabeça para baixo, pois tudo passa a ser questionável em matéria de gênero quando afirmam que não querem ser homens nem mulheres, reivindicam a identidade travestis sem, contudo, pensar em um terceiro sexo” (p. 113).

Quais os significados desse e de outros deslocamentos identitários que podem aparecer nas entrevistas? Qual o significado para esses sujeitos das normas de gênero no contexto da escola onde atuam? Em nossas participações nas escolas com Marina Reidel, em agosto de 2010, percebemos que seu lugar como professor, posteriormente como professora, se relaciona com esses deslocamentos e dinâmicas de poder dos quais ela se aproxima (as alianças com a militância, o histórico de professor etc.). Também compreendemos que as alterações autodefinidoras de si - de homossexuais/gays para transexuais, ou ainda de travestis para transexuais etc. - podem indicar mudanças discursivas relacionadas à direção das mudanças sociais do contexto desses sujeitos. Essa direção diz respeito à possibilidade de elaboração do objeto de nossa pesquisa.

### A construção do objeto e sua complexidade

O objeto de nossa tese é a emergência de professoras trans e as demandas pelos direitos LGBT na contemporaneidade, pois consideramos que existe uma ligação entre as duas proposições. Esse objeto, que podemos considerar composto, foi elaborado a partir da existência de algumas professoras trans que localizamos em escolas públicas brasileiras. São diversas as categorias necessárias para analisá-lo, entre as quais destacamos algumas teóricas e outras analíticas. Entre as primeiras temos as seguintes: matriz heterossexual, normas de gênero, heteronormatividade com seus dispositivos, a figuração estabelecidos-*outsiders*, o processo social, o *habitus*, as noções de discurso com suas nuances; entre as outras nomeamos: trans (travestis e transexuais), professoras trans, orientação sexual, identidade de gênero, direitos LGBT, políticas de direitos humanos e identidades sexuais e diversidade sexual. Estas foram sendo apresentadas desde o início desta tese.

Pesquisar as articulações dessas categorias na educação e a especificidade de professoras trans exigiu a consideração de alguns pontos estratégicos da pesquisa. Inicialmente é necessária a compreensão dos contextos que fez dessas professoras *outsiders*, os grupos sociais e a escola. A partir do discurso de nossas entrevistadas podemos afirmar que a professora trans é marcada, às vezes reduzida, ela, a sua sexualidade. Ainda que amadas por alunos/as, colegas de trabalho, entre outros, elas sempre têm uma trajetória marcada por estigmas, violências, subalternidade etc. Por isso a importância, desde o início da tese, de situarmos os direitos LGBT para especificar a questão das transexuais e travestis nos contextos da educação, nos debates sobre educação e homofobia/transfobia travados no Brasil.

Consideramos essa localização desde as articulações entre as políticas de direitos humanos, cidadania de pessoas trans no Brasil em 1993, quando do I Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Trabalham com AIDS (ENTLAIDS), mas ainda com debates específicos para o campo da saúde. Sempre poderíamos encontrar outros acontecimentos e eventos afins ao ENTLAIDS, porém consideramos que seu caráter nacional, as articulações com as políticas públicas e sua permanência até os dias de hoje explicitam sua relevância no processo social de ascensão dos direitos LGBT, naquele contexto majoritariamente denominado direitos homossexuais. Naquele momento era forte a representação da AIDS como dispositivo regulador das sexualidades, como apontamos anteriormente.

Em 2000 foi criada a Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA), que colaborou para a sistematização das pautas em encontros nacionais das trans. Em 2003 o ENTLAIDS, em Porto Alegre, realizou sua décima edição, que culminou na Carta de Porto Alegre, que foi encaminhada às agências de governo relacionadas às Comissões de Direitos Humanos nacionais e internacionais. Essa carta foi publicada, como afirma Peres (2009), no livro *Construindo a igualdade: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre*, organizado por Alexandre Böer e outros. Na trajetória da especificidade trans a militante Keila Simpson relata como em 2008 o nome social começa a ser pautado com uma posterior repercussão em vários Estados (Simpson, 2011). Consideramos que por volta da passagem do século, de XX para o XXI, as trans passaram a ser reconhecidas de modo mais visível e específico nos programas governamentais de combate às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Nas observações encontramos algumas que se definiam educadoras sociais a partir de experiências nesses projetos. Podemos dizer que se constitui uma identidade coletiva de trans nesse período, porém ligada ao problema da transmissão do HIV, algo não sem consequências nas dinâmicas relacionais dos sujeitos identificados como trans; a imagem do “grupo de risco”, denominação questionada com o passar dos anos, corroborou como um novo estigma a manter as trans no grupo de *outsiders*. Foi assim que as trans se firmaram também como educadoras sociais para divulgação de políticas do Ministério da Saúde para prevenção a transmissão do vírus e outras doenças sexualmente transmissíveis.

Consideramos que a articulação de identidades sexuais como travestis e transexuais foram corroboradas também por esse contexto em que um grupo *outsider*, as trans, começa a desempenhar atividades que visavam encontros de formação para prevenção e as distinguem entre as identidades sexuais. Nesse contexto ainda estão desconsiderados os homens trans, grupo que somente nos últimos anos tem aparecido em discussões acadêmicas e como especificidade das políticas públicas (Ávila & Grossi, 2010; Arán, 2010).

Com isso o uso do termo ‘educadora’ e não ‘professora’ se firmou em um primeiro momento da pesquisa, posteriormente restringimo-nos ao termo professora. Consideramos que avançar para os terrenos das trans que trabalham em organizações não governamentais, assessorias diversas, entre outras funções relacionadas com a educação não formal seria muito abrangente. Mas a emergência dessas trans também pode indicar direções da mudança no processo social em que observamos o crescimento das especificidades trans nos direitos LGBT. Em algumas observações que fizemos em Brasília durante 2009 e 2010, e no encontro de Curitiba, da ILGA em 2010, percebemos que existem trans que se identificam como educadoras sociais, pois atuam na educação não formal. Esses contextos trazem significativas

contribuições nos processos de democratização dos saberes e para formação da cidadania (Gohn, 2005). Elas estão em locais sociais tão interessantes quanto aquelas que estão na escola, pois também precisam lidar com a transfobia e as tensões no processo social em que analisamos a ascensão dos direitos LGBT.

Segunda Marina Reidel, uma das articuladoras da Rede de Trans Educ, algumas que se inscreveram na rede trabalham na educação não formal. Geralmente elas atuam em projetos de educação social promovidos por organizações não governamentais ligadas aos direitos LGBT. O termo professora ajudou a circunscrever melhor nosso objeto e delimitar os sujeitos a serem entrevistados. Na divulgação da rede via internet havia dois nomes: Rede Trans Educ e Rede de Professores Trans da ANTRA, somente em 2012, com o 1º encontro desse grupo, tais definições foram se consolidando. Este projeto, ainda em andamento até o final de nossa pesquisa, foi encampado inicialmente pela ANTRA, por isso a questão da nomenclatura; a partir de 2012 se firmou a Rede Trans Educ como um grupo específico que ainda está desenhando suas ligações no movimento social. Marina informou que as profissionais da educação não formal farão parte da rede, mas ainda ela pensa quais critérios poderiam indicar que a pessoa é realmente educadora. Marina não é formalmente filiada a um grupo específico, mas se relaciona com vários deles, como indica sua relação com a ANTRA; como uma das articuladoras do grupo ela considera que seja prudente definir questões maiores em acordo com outras educadoras que ingressarem no grupo. Assim podemos localizar contextos sociais que permitem articulações tanto do sujeito como do coletivo, sendo-nos possível pensar nas teias de interdependências sociais elisianas e analisar o objeto a partir de questões micro e macrossociais.

Essas questões se explicitam por todas as análises da tese, pois são dados construídos a partir de observações, entrevistas, documentos públicos, produções acadêmicas, ações e projetos de enfrentamento dos dispositivos da heteronormatividade na educação, contingências históricas das mais diversas, que formam nosso campo de pesquisa. Para isso utilizaremos as noções de intertextualidade e interdiscursividade propostas por Fairclough (2001) como articuladoras de discursos nem sempre ponderáveis, em que a contingência e as estratégias dos movimentos de LGBT, as tensões e paradoxos do campo discursivos das políticas de direitos humanos, as políticas públicas que articulam os direitos LGBT na educação marcam as dinâmicas relacionais dos sujeitos.

No caso específico das trans, temos a contingência explicitada de diversos modos, inclusive como são denominadas e descritas nas pesquisas acadêmicas, pelo movimento social, nas políticas públicas, no senso comum e pelas autodefinições que fazem: transexuais

e/ou travestis e/ou transgêneros que podem ser homossexuais, heterossexuais e bissexuais. Na educação, esses sujeitos portam, elaboram e confrontam os discursos inscritos/explicitados em seus corpos e além deles. As trans capturadas pelo desejo de serem aceitas e compreendidas como mulheres, ou como algo próximo a isso, enfrentam continuamente outras que não as reconhecem assim ou até agem com violência por elas se pronunciarem desse modo. Muitas vezes, ao se ajustarem às normas de gênero, desconcertam o movimento de LGBT e revelam a contingência do gênero. No II Seminário Sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero, ocorrido em agosto de 2010, em Belo Horizonte, houve em alguns momentos esse desconcerto de modo interessante. Das três trans educadoras presentes no evento, uma que afirmou ser operada, disse que desejava “casar-se direitinho, de véu e grinalda, ter filhos” etc. Entendendo-se como mulher ela sente e comporta-se a partir daquilo que é desejável, a partir dos corpos produzidos nas relações pela matriz heterossexual, isto é, corpos de mulheres heterossexuais. Essa dimensão afetiva faz parte de um *habitus* social em que as mulheres desejam casar-se com um homem heterossexual e cumprir ritos prescritos pelas normas, véu e grinalda, ter filhos etc. Paradoxalmente, o *habitus* que define a mulher que ela almeja ser será o grande obstáculo para que ela seja aceita como mulher. Consideramos que nessa tensão temos o gênero normatizado como marcação de todos os grupos da figuração, inclusive os *outsiders*. Na escola essas professoras são acolhidas nas dinâmicas relacionais entre sujeitos. Porém, considerando que esse *habitus* marcado pela norma também regula as interdependências afetivas da escola, em quais condições essas professoras são acolhidas?

Essa afirmação, “casar-se direitinho, de véu e grinalda, ter filhos”, causou indignação entre alguns mais próximos da militância, pois reafirmava as normas de gênero com a idealização do lugar da mulher e, por outro lado, estranheza nas/os gestoras/es que participavam do evento. Um diretor que nos conhece há mais tempo chamou-nos para relatar que não havia entendido a afirmação da transexual, pois como “ela poderia ser heterossexual se nasceu homem e quer casar com outro homem?”. Eles comentavam que respeitavam a “opinião dos outros, mas era estranho demais”. Assim, a transexual que mais se aproximou das normas de gênero causou mais estranheza que aquelas trans que evitaram essa aproximação, pois aquela mostrava a contingência das normas, portanto do gênero normatizado.

Nesse mesmo evento ocorreu um debate questionando posições religiosas no ambiente escolar, o que certamente se relacionava com esse desconcerto causado pela trans que queria “casar direitinho, de véu e grinalda”. Um professor fez duras críticas ao discurso religioso do amor cristão, classificando-o como hipocrisia, o que causou um enorme alvoroço e rejeição na

plateia. Consideramos importante nossa manifestação naquele momento, assim resolvemos apoiar a fala do professor, pois muitos/as gestores/as ali presentes nos conheciam de trabalhos no curso de Educação sem Homofobia que coordenamos em 2009 e como membro da Igreja Católica. Durante o cafezinho, logo após esse fato, vários gestores/as nos procuraram dizendo que “apesar de tudo, nas escrituras sagradas aquilo tudo era errado”. O *habitus* mostra sua força na interdiscursividade dos argumentos religiosos na mobilização dos afetos, tanto na reação do professor que classifica o amor cristão como hipocrisia como aqueles/as gestores/as que defendem as “escrituras sagradas”. As professoras trans participam dessa interdependência afetiva e a partir dela, muitas vezes, suas crenças se manifestam.

Em diversos momentos da observação participante e das entrevistas, foi possível reconhecer que muitas vezes as professoras trans se mostram des/orientadas em interdependências afetivas como as relatadas anteriormente em que se mesclam elementos discursivos de diversas ordens. Assim, nas configurações sociais a emergência dessas professoras é pautada pela heteronormatividade presente na educação como pelo desejo de romper com a matriz heterossexual, em que os argumentos religiosos ainda são desafios à laicidade e um sinal da importância do papel estatal ao promover, ou não, políticas de enfrentamento aos dispositivos da heteronormatividade. Essa figuração é marcada por indícios da barreira emocional entre estabelecidos e *outsiders* na escola. Por isso, os dispositivos da heteronormatividade, homofobia, transfobia etc. precisam ser compreendidos em relação às emoções que regulam os afetos na relação entre os sujeitos que circulam pelas escolas. O monopólio dos afetos pelos heterossexuais em detrimento de sujeitos, identificados pelo desvio das normas de gênero, marca a relação de poder na figuração estabelecidos-*outsiders*.

Mais do que qualquer outra coisa, talvez essa barreira afetiva responda pela rigidez, amiúde extrema, da atitude dos grupos estabelecidos para com os grupos *outsiders* – pela perpetuação do tabu contra o contato mais estreito com os *outsiders*, geração após geração, mesmo que diminua sua superioridade social ou, em outras palavras, seu excedente de poder (Elias & Scotson, 2000, p. 25)

Diante dessa complexidade para analisar a emergência das professoras trans na escola, permanecemos com algumas das noções de discurso e articulação elaboradas em nossas pesquisas de mestrado (2005). Consideramos que elas podem contribuir para explicitação do contexto do objeto construído na pesquisa; são noções que consideramos importantes por terem uma flexibilidade necessária a percepções das nuances discursivas nas fontes escritas e transcritas. Assim podemos melhor caracterizar o *habitus* social, como nas observações relatadas anteriormente, do evento de Belo Horizonte. Neste os discursos da religião, da moral, da educação etc. constituíam uma formação discursiva capaz de regular as relações entre sujeitos a partir da matriz heterossexual.

Consideramos que as noções de Norbert Elias ajudam a pensar as configurações sociais que geram esse *habitus* no qual se resiste reconhecer a heterossexualidade de uma transexual e/ou uma travesti a partir e além do gênero normatizado. Contudo, foi possível perceber o discurso do Estado, via políticas públicas da educação, entre as falas das entrevistadas e o estranhamento das/dos gestoras/es que usavam os argumentos religiosos. Esses argumentos surgiram explicitamente durante o cafezinho, não no debate público. A crítica do professor havia ido de encontro aos argumentos sobre a importância do amor de maneira geral, algumas/uns gestoras/es que nos procuraram para condenar o apoio ao professor o fizeram de forma implícita. Afinal, aquele seminário era promovido pela secretaria de educação de dois municípios e parcerias com uma universidade pública, projetos financiados pela SECADI/MEC etc. No último dia do seminário, quando já não participávamos, houve uma forte reação das/os participantes em relação ao professor em questão e suas críticas ao “amor cristão”. Assim temos mais um elemento discursivo que complexifica o contexto de pesquisa: a laicidade. Como a relação entre laicidade e o discurso religioso aparece nas políticas públicas da educação e no cotidiano das trans educadoras? O que está em jogo aqui são os valores que numa dada coletividade, ou mesmo no Ocidente, foram sendo definidos pelos estabelecidos como um modelo a ser seguido.

No contexto de nossa análise, a matriz heterossexual ocupa um lugar fundamental naquilo que Elias definiu como processo civilizador. Isso diz respeito aos padrões de comportamentos, costumes, convenções científicas e religiosas eleitos por determinados grupos como desejáveis para todos. Esses elementos, capazes de estabelecer maior simpatia entre os grupos sociais possibilitaria aquilo que o autor define como propiciador do processo civilizador. Como parte desse processo, para manutenção desses comportamentos desejáveis, se estabelecem mecanismos de coação e autorregulação nesses grupos (Elias, 1997). Do processo civilizador resultaria um aumento do grau de simpatia entre sujeitos de uma escola, de um país, do Ocidente, assim como uma redução do alcance dessa simpatia refere-se à direção oposta desse processo: ou seja, a descivilização (Elias, 2006) que pode ser caracterizada pelos crimes de ódio contra LGBT e especificamente às dinâmicas relacionais em que as trans se situam nas figurações sociais: *outsiders* entre outros *outsiders*.

A visível ausência das trans nos bancos escolares, nas funções sociais que não as subalternizadas, destinadas ao abandono familiar etc. diz desse processo que poderíamos chamar de descivilizatório? Aqui consideramos importante situar que as interdependências afetivas ainda estão marcadas por sentimentos e comportamentos religiosos que passam a compor as Ciências Humanas, a partir dos finais do século XVIII (Foucault, 1988), e são



traduzidos em noções morais que compõem a matriz heterossexual que regula os limites para os corpos dos cidadãos nos Estados nacionais emergentes.

As relações dos argumentos de Michel Foucault e Norbert Elias nos permitem reconhecer o processo de monopolização da educação pelo Estado no século XIX (Veiga, 2002). Nesse contexto emerge a proposição da educação laica, embora ainda como um projeto por se concretizar, conforme podemos localizar nas análises das interdependências no contexto brasileiro entre sexualidade, família e ethos religioso (Heilborn, Duarte, Peixoto, & Barros, 2005; Arán & Peixoto, 2007). Por isso a importância que demos nas análises iniciais concernentes à tradução das noções de pecados sexuais para uma moral pela educação, semelhante à tradução dos pecados sexuais em patologias sexuais/psíquicas pela medicina. Também esses argumentos permitem localizar as des/construções identitárias nas interdependências afetivas entre sujeito e grupo, o que temos explicitado ao longo do arcabouço teórico-metodológico, da discussão temática, das observações de campo e das análises das entrevistas. Para essas últimas é preciso um cuidado para pensar além daquilo que perguntamos e observamos, isto é, precisamos permitir que as/os leitoras/as vejam a posição da entrevistada e do pesquisador, podendo diferenciá-las (Mendes, 2003). É nessa dinâmica que reafirmamos a pesquisa dentro da Psicologia Social para analisar parte das políticas educacionais que envolvem os direitos LGBT e, de modo específico, como as professoras trans se relacionam com essas políticas e se expressam e/ou permanecem na função de professoras. Essa questão está relacionada à constituição de uma identidade política nas lutas do movimento social de homossexuais e de LGBT que possibilitaram articulações como os discursos dos dois documentos que analisamos nesta tese.

O Programa Brasil sem Homofobia (2004-2009), a I Conferência Nacional GLBT e o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania dos Direitos Humanos LGBT* são frutos de parte das lutas que os grupos pró-sexualidades têm realizado na esfera pública. Com isso aumenta a reação dos grupos que temos definidos como anti-homossexuais. Estes se articulam para barrar e/ou revogar conquistas daqueles; um exemplo desse embate pode ser localizado na tentativa de suspensão da resolução do Conselho Federal de Psicologia que deixou de considerar a homossexualidade como doença.

O projeto de Campos, que já vem sendo chamado de Projeto da Cura Gay, propõe a suspensão da validade de dois artigos de uma resolução do Conselho Federal de Psicologia, em vigor desde 1999. Um dos trechos da Resolução nº 1/99 que o deputado quer suprimir é o Artigo 3º, que estabelece que os psicólogos não deverão exercer qualquer ação que favoreça que comportamentos ou práticas homoeróticas sejam vistas como patologias (doenças), nem adotarão ação coercitiva a fim de orientar homossexuais para tratamentos não solicitados.

O outro artigo, o 4º, proíbe os psicólogos de se pronunciarem, participarem ou se expressarem publicamente ou nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar preconceitos sociais

existentes em relação aos homossexuais como portadores de qualquer desordem psíquica. (Rodrigues, 2012b)

O Conselho Federal de Psicologia, diversos movimentos sociais e políticos repudiaram essa tentativa, porém os grupos anti-homossexuais continuam se mobilizando na esfera pública, inclusive com apoio de profissionais da Psicologia. Nesses confrontos se articulam formações identitárias que nomeiam limites, definem inimigos e tornam públicas suas demandas.

[...] a constituição de identidades políticas é possível, mas para tal é necessário que além das relações intragrupais e entre grupos se estabeleça uma relação de delimitação de fronteiras a partir da passagem de relações de subordinação para as relações de opressão, e estas fronteiras são vividas e experienciadas não somente como diferenciações sociais entre categorizações grupais, mas, pelo contrário, como impedimentos e possibilidade na conquista das equivalências de direitos. (Prado, 2002, p. 60)

Essas questões estão relacionadas à possibilidade de reconhecimento dos direitos de cidadania de sujeitos submetidos a uma estigmatização grupal, inferiorizados coletivamente e em relações entre sujeitos por pertencerem a um determinado grupo, no caso todos aqueles considerados do grupo de LGBT. Mas ainda não é possível dizer se as professoras trans educadoras atingiram uma formação identitária nesses parâmetros, ainda que entendamos que a Rede Trans Educ Brasil indique a formação de uma identidade coletiva. Com isso podemos pensar que a rede possa significar uma possibilidade de engajamento político às trans, e que somente como professoras isoladas elas poderiam permanecer na escola sem questionar a heteronormatividade. “Ainda que haja uma denúncia da naturalização do sexo e do gênero implícita na própria experiência das travestilidades, na maior parte dos casos esta não pode ser tomada como um enfrentamento engajado” (Pelúcio, p. 44).

Consideramos que a abordagem elisiana situa nossa pesquisa no campo da Psicologia Social, pois consegue “uma articulação entre o social e o individual, entre as estruturas sociais e a subjetividade, entre o eu e o nós, entre a identidade individual e a coletiva.” (Alvaro & Garrido, 2006, p. 350). Com isso também nos afastamos das concepções do individualismo metodológico e do foco nas condutas individuais, ainda presentes no campo da psicologia e ciências afins. Esses enfoques e concepções por vezes reiteram as trans nos terrenos da patologia. Deslocar as trans da patologia é fundamental para colocar em análise a heteronormatividade presente em diversos campos. Isso tem sido feito por vários pesquisadores ao analisarem as questões do movimento de travestis e transexuais (Carvalho, 2011), nas pesquisas da educação que tangenciam a questão de professoras trans (Franco, 2009; D. C. B., Santos, 2010;), nas questões da saúde (Bento, 2006; Arán, 2006; Arán et al., 2008; Arán & Murta, 2009), nas análises do modelo preventivo de AIDS a partir das travestis

(Miskolci & Pelúcio, 2009) e ao tomar o cotidiano das travestis que atuam na prostituição (Benedetti, 2005; Pelúcio, 2005, Carrara & Vianna, 2006; Silva, 2007; Kulick, 2008; Ornat, 2009). Essa crítica também é feita de maneira geral nas análises sobre sexualidades e homossexualidades (Heilborn, et al., 2005; Trevisan, 2002, Heilborn, 1999). Na Educação, esse caráter patológico e/ou moralizante tem sido analisado tanto por pesquisadores locais (Diniz, 2009; Junqueira, 2009; Louro, 2001; 2004; Lionço & Diniz, 2009; Grossi, et al., 2005) e internacionais (Sears, 2004; 2009), geralmente focando a diversidade sexual e/ou as posições identitárias LGBT, contudo trazem questões relacionadas ao processo social e às figurações sociais que temos analisado. Essas pesquisas não tomam a especificidade das professoras trans. Para situarmos os elementos discursivos sobre direitos LGBT, tomamos o *Plano Nacional de Promoção da e Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* e os *Princípios de Yogyakarta*, e de maneira suplementar alguns outros argumentos que apontam as dinâmicas relacionais do contexto desses documentos. A seguir apresentamos algumas considerações teóricas mais específicas.

### **Considerações sobre análise do discurso**

Podemos encontrar mais de 57 modalidades da análise de discurso, caracterizadas, majoritariamente, por uma crítica às concepções fechadas acerca do mundo e do conhecimento, afirmando que este representa uma construção social e não um conjunto de descobertas científicas (Gill, 2002). Essas modalidades possuem posições epistemológicas diferentes, desde as tradições mais próximas à linguística até uma ampla tradição que acentua o discurso como uma orientação para a ação.

Segundo Iñiguez (2004), três tradições podem ser identificadas como mais expressivas: a linguística mais próxima à filosofia ligada a escola de Oxford; uma segunda a partir de Michel Foucault; e a tradição da pragmática francesa. Iñiguez e Gill consideram que, apesar das diferenças dessas abordagens, elas têm como um marco referencial a concepção do discurso como uma forma de ação e a recusa de generalizações em suas abordagens. Também pontuam que os analistas possuem certa dificuldade na objetivação do tratamento dos dados.

Consideramos que os modos de análise não são estanques e, ao lidar com um texto, seja uma entrevista ou documento, existirão níveis de análise mais dependentes de um bom programa de pesquisa, de uma construção sistemática bem descrita das fontes do que de uma

pureza metodológica. Também reiteramos que os discursos são possibilidades de investigação das dinâmicas relacionais entre sujeitos e grupos humanos, pois a linguagem define e faz oscilar tanto uns como outros, ou seja, pelo texto consideramos possível caracterizar as figurações sociais em que sujeitos e grupos são cadenciados pelas normas de gênero. Algumas questões são importantes para qualificarem um projeto de análise do discurso: a definição ou explicitação daquilo que na pesquisa é classificado como discurso e as implicações metodológicas da pesquisa.

A primeira questão permite esclarecer as nuances, limitações ou mesmo filiação conceitual do termo 'discurso'. Devido à diferenciação dos significados nas diversas tradições analíticas, quanto maior a precisão da elaboração terminológica da análise do discurso pelo pesquisador menor o risco de se perder em definições autorreferentes (Iñiguez, 2004, p. 123). Isso será um exercício intelectual para desenvolver posições que orientam os contornos da metodologia, mas sem deixar de propor possibilidades que entendemos pertinentes a partir da construção de nosso objeto.

Em nossa elaboração de discurso tomamos algumas noções propostas por Norman Fairclough (2001) gradativamente apresentadas em nossa tese, principalmente a noção de texto como discurso, sua concepção tridimensional do texto, os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade. A elaboração do método de análise de discurso por Fairclough traz as noções de interdiscurso de Michel Pêcheux, a abordagem linguística de Bakhtin, as categorias de hegemonia e contra-hegemonia de Antonio Gramsci e os conceitos de prática e de ordem discursiva próximos de Michel Foucault. Fairclough defende o uso da Análise do Discurso Textualmente Orientada, (daqui por diante, ATDO), como um método na pesquisa social também conhecida por alguns autores como análise crítica do discurso. A definição de texto é tomada da linguística para definir qualquer material escrito ou falado, como entrevistas ou conversas. Isso permitiu explicitar alguns critérios de análise possíveis de serem visualizados pelos leitores.

Uma advertência inicial no uso dessa perspectiva teórica é que ela elabora uma discussão da análise do discurso, e não uma teoria do discurso, justamente para orientar metodologicamente pesquisadores na área social. Também propõe modos de análise que não desprezam a análise linguística formal, reconhecendo a análise social como um complemento fundamental daquela nas investigações das mudanças no processo social. Quando pensamos em teoria social, podemos apontar em nossa tese a perspectiva de Norbert Elias para situarmos as professoras trans como *outsiders* e sua emergência relacionada à ascensão dos direitos LGBT como marcadores da direção do processo social. Em *Processo Civilizador*

(Elias, 1994) há uma preocupação na definição dos termos cultura e civilização a partir de práticas sociais distintas, fazendo conhecer alterações no processo social. Em Fairclough preocupação semelhante se mostra na tentativa de dosar elementos sociais e linguísticos para entender a direção da mudança social que, em nosso entender, especifica melhor a questão dos textos como dimensão do discurso nos processos dessas mudanças.

Muitas dessas mudanças sociais não envolvem apenas a linguagem, mas são constituídas de modo significativo por mudanças nas práticas da linguagem; e talvez seja uma indicação da importância crescente da linguagem na mudança social e cultural que tentativas de definir a direção da mudança cada vez mais incluam tentativas de mudar as práticas de linguagem. (Fairclough, 2001, pp. 24-25)

Consideramos que os documentos e as entrevistas podem explicitar tais mudanças em relação aos direitos LGBT à medida que pautam as políticas públicas educacionais. Aqui está a importância de analisar como as trans se apropriam de terminologias emergentes que as desloquem do estigma na figuração estabelecidos-*outsiders*. O fato de transexuais se definirem como transexual feminina, mulher transexual e/ou vivendo a transexualidade, de travestis e transexuais se nomearem como profissionais do sexo ou em outras funções laborais (professora trans, por exemplo) permite algumas análises. Devemos, entretanto, evitar a compreensão do *habitus* como produtor de discursos, estes formados pelas relações entre sujeitos que são constituídos e ao mesmo tempo produtores de discursos a partir da matriz heteronormativa.

O discurso como articulador de políticas, desejos e contradições tem que se haver constantemente com o *habitus* onde as trans permanecem como *outsiders* de maneira mais explícita do que outras identidades sexuais. Podemos observar essa questão na recusa em especificar a transfobia e/ou uma cidadania trans, ainda que entendamos a precariedade dessas fixações identitárias à discussão das sexualidades. Os processos de intertextualidade e interdiscursividade poderão ser articuladores das subversões dos conteúdos discursivos, nas negociações e embates nas figurações sociais; nestas os sujeitos são portadores e ao mesmo tempo articuladores dos significados. Caso considerássemos as subversões dos direitos humanos e cidadania pelos argumentos a favor dos direitos LGBT, poderíamos analisar o mesmo acontecendo com as articulações de trans no discurso LGBT. Existe um discurso do movimento social incapaz de dizer e fazer identificar sujeitos definidos a partir da abjeção. Todavia, o discurso não deve ser reduzido apenas a uma descrição de uma estrutura ou indumentária da realidade, mas diz da possibilidade dos sujeitos e até mesmo da produção destes em um contexto sócio-histórico específico; algo que pode indicar relações com a noção elisiana de *habitus*.

Um exemplo da articulação dos significados nos processos sociais é a própria constituição do significado das homossexualidades pelos discursos de padres e documentos da Igreja Católica (Torres, 2005). Homens que fazem sexo com homens existem na história da humanidade, mas em culturas e localidades diferentes o sentido do sexo entre homens é constituído por diferentes significados. As análises do discurso da Igreja em documentos posteriores à década de 1960 mantêm pela intertextualidade a homossexualidade nos terrenos da patologia e da tolerância. Nesse discurso, o sexo entre homens variou na denominação (sodomia e homossexualidade) e no significado (pecado e patologia), ou seja, é a partir de um determinado conjunto de significados que a homossexualidade se constitui como algo demoníaco, patológico/tolerado. Contudo, pela interdiscursividade, pelas relações implícitas nos discursos dos documentos e nas entrevistas que realizamos com padres homossexuais, existem posturas teológicas e/ou pastorais que rompem com o discurso hegemônico, subvertendo significados ainda que em grupos bastante restritos, nos quais padres e leigos classificados como homossexuais são aceitos em alguns contextos da Igreja. Ainda assim cabe notar que grande parte dos homossexuais católicos, padres ou não, cada vez mais têm sido perseguidos pelas novas diretrizes do catolicismo romano que consegue compor uma formação discursiva potente.

A articulação de vários discursos, ao estabelecer uma relativa unidade de sentido, constitui uma formação discursiva. Fairclough (2001) faz uma descrição do termo a partir de Michel Pêcheux que diz do predomínio de determinados significados.

Pêcheux sugere que cada posição incorpora uma formação discursiva (FD), um termo que tomou emprestado de Foucault. Uma FD é aquilo que em uma dada formação ideológica [...] determina o que pode ser dito [...]. Isso é compreendido em termos especificamente semânticos: as palavras mudam seu sentido de acordo com as posições de quem as usa. (p. 52)

O predomínio de uma formação discursiva pode ser definido como uma hegemonia. Assim, enquanto o discurso da educação articula-se ao discurso médico, jurídico, moral, entre outros, que reconhecem as sexualidades de LGBT como patologia, temos uma determinada formação discursiva constituindo-se numa hegemonia. No campo das políticas de direitos humanos existe uma hegemonia em desconstrução pelos direitos de cidadania, onde especificidades emergem em contraposição à noção genérica de homem. São também mulheres, crianças, pobres, negros, estrangeiros e tantos outros que subvertem o discurso generalizante nos instrumentos e ações em direitos humanos. Para B. S. Santos (2010) essa é a possibilidade, talvez utópica, de pensarmos esses direitos numa perspectiva intercultural.

Esses processos de articulação de discurso são possíveis a partir daquilo que temos apontado como as mudanças nos regimes das emoções do século XX, entre outras questões e

contingências decorrentes da mutabilidade humana. A alteração do *habitus* permitiu que nas dinâmicas relacionais questões referentes às sexualidades, entre outras, emergissem na esfera pública de modo contundente. Aqui devemos atentar que tanto os movimentos sociais como os discursos médicos podem ser considerados parte dessa articulação, especificamente no caso das transexuais e travestis; estas como portadoras de uma patologia saíam do registro de “não pessoa” para serem consideradas como pessoa humana, pois como “doentes”, poderiam ser “tratadas” (Carvalho, 2010, 2011). Essas posições conseguem adentrar os contextos da escola marcadamente pelos direitos humanos, ainda que consideremos a escola como um espaço bastante marcado pela matriz heterossexual que produz constantemente os *outsiders*. Para percebermos isso basta considerarmos como diversos autores e pesquisas mostram a amplitude do preconceito<sup>38</sup> sexual na escola (FIPE/INEP/MEC, 2009), especificamente no caso da homossexualidade (Castro, et al., 2004) e das sexualidades sob a tutela da homofobia (Junqueira, 2009; FIPE/INEP/MEC, 2009; Prado & Junqueira, 2011; Ramirez, 2011; Díaz, Chinaglia & Díaz, 2011). Porém, parece ser pelas políticas de direitos humanos e seus discursos que formalizam os direitos LGBT que a questão começa a ser analisada a partir de uma perspectiva definida: o enfrentamento do sexismo e da homofobia, ainda que de modo bastante fragilizado. Nas análises das fontes de pesquisa essas questões referentes às articulações discursivas e às pesquisas citadas serão mais bem aprofundadas.

No caso da pesquisa com professoras trans, consideramos corpo como um discurso metafórico no qual se inscrevem outros discursos, além do material falado ou escrito. Essa compreensão de texto vai além daquela considerada por Fairclough e estaria mais próxima das noções de discurso de autores como Judith Butler e Michel Foucault. A entrevista de Marina Reidel traz um relato que pode ilustrar essa questão. O fato aconteceu na escola de Montenegro, cidade natal de Marina, no Rio Grande do Sul. Nessa escola ela havia lecionado quando estagiário, antes da transformação; ali ela possuía maior liberdade por não ser uma estranha, as pessoas tinham familiaridade e relações de amizade com ela; foi nesse mesmo local a história da lagarta. O episódio é pontuado para clarificar essa compreensão do corpo como discurso.

No início das oficinas de arte, no primeiro semestre de 2010, a direção da escola fez uma apresentação da professora Marina para as turmas; havia naquele momento uns 80 alunos entre oito e dezessete anos aproximadamente. Após uns três meses dessa apresentação geral, Marina estava trabalhando com uma determinada turma. No início da aula, ela nos apresentou, informando a todos que fazíamos uma pesquisa sobre professoras transexuais e

---

<sup>38</sup> Termo utilizado na pesquisa citada.

perguntou se os/as alunos/as lembravam o que significava transexual. Vários prontamente responderam que era alguém que tinha nascido homem e “havia virado mulher”, “havia operado” etc. Ela perguntou se haviam conversado com os pais e mães, vários disseram que sim, inclusive uma aluna disse que sua mãe trabalhara no hospital com uma irmã de Marina. Voltando para a entrevista de Marina como um discurso das professoras trans, percebemos que ao perguntar as crianças sobre o significado da transexualidade ela também valida diante de outros seu modo de existência para o campo do inteligível e pode deslocar-se dos domínios da abjeção. Nas interdependências afetivas dentro daquela sala, ela quebra o monopólio do afeto que priva os *outsiders* do reconhecimento nas interdependências sociais. Entretanto, a vigilância heteronormativa interpela constantemente a professora trans.

Em um momento dessa observação de campo, uma aluna de onze anos, aproximadamente, disse: “*não parece homem*” e algumas colegas riram. Marina voltou-se e perguntou para a aluna se ela havia falado algo. A aluna sorriu e disse: “não, nada, deixa pra lá”. E a aula continuou. Depois Marina relatou que havia compreendido a fala da aluna, mas preferiu “deixar pra lá”, pois ela considera que “*aos poucos os alunos vão entendendo*”. A fala da menina coloca em funcionamento a matriz heterossexual: “*não parece homem*” recoloca a professora trans na posição de *outsider*, pois a aluna constata que parece mulher, assim não é uma mulher. O *habitus* que fornece inteligibilidade a essa situação é aquele que constrói as expectativas do homem e da mulher naturalizados nos processos sociais. Essa era a primeira oficina de Artes do semestre com Marina naquela turma, mas desde o primeiro semestre a professora já lecionava com outras turmas daquela escola. De algum modo, alunos/as podem ver no corpo de Marina outras possibilidades menos estigmatizantes para as transexuais, porém também expressam o estranhamento daquele corpo que “*não parece homem*” a partir das normas de gênero. O discurso inscrito no corpo da professora trans pode despertar dúvidas não só na aluna, mas em todos que passam pela comunidade escolar, é um discurso que embaça limites da diferença sexual. Mas, voltando a ADTO, vejamos outras noções importantes em nossa elaboração.

Fairclough (2001) analisa diversas variantes da análise do discurso e reconhece que esta é “fortalecida pela adoção de pressupostos da linguagem e do discurso na teoria social” (p. 57). Ainda, na elaboração metodológica, ele considera a importância de elementos sociais e linguísticos na análise do discurso. Para o autor, sem essa consideração, não se consegue analisar as tensões que caracterizam certos processos de produção e interpretação textual, provocando uma insuficiência na investigação da linguagem em processos de mudança social. Fairclough (2001), utilizando-se da noção foucaultiana de ordem do discurso, diz que nesse



processo de produção e interpretação não estaremos nomeando as mudanças em si, mas modificações relacionadas às direções seguidas pela mudança social.

[...] os textos são construídos por meio da articulação de outros textos e de modos particulares, modos que dependem de circunstâncias sociais e mudam com elas. No nível de ordens de discurso, as relações entre práticas discursivas e limites entre estas em uma instituição ou na sociedade mais ampla são modificadas segundo as direções seguidas pela mudança social (p. 28)

O uso dos termos ‘homossexuais’, ‘travestis’, ‘transexuais’ não significa apenas uma variedade terminológica, mas localiza a produção nos momentos históricos e nos processos sociais em que consideramos a pertinência das contradições, algo que consideramos zonas opacas dos discursos. Para a ADTO, algumas tradições da análise de discurso orientada linguisticamente e Michel Foucault lidam insatisfatoriamente com o conceito de discurso na mudança social, pois é necessário reconhecer que "o discurso contribui tanto para a reprodução como para a transformação das sociedades", afirma Fairclough (2001, p. 59). Contudo, este autor, expressa que essa leitura de Foucault precisaria ser mais bem trabalhada.

Minha reserva final sobre Foucault relaciona-se a sua percepção valiosa das propriedades constitutivas do discurso. Embora eu aceite que tanto os objetos quanto os sujeitos sejam moldados pelas práticas discursivas, eu desejaria insistir que essas práticas são constrangidas pelo fato de que são inevitavelmente localizadas dentro de uma realidade material, com objetos e sujeitos sociais pré-constituídos (2001, p. 87)

Na concepção da ADTO se mantém a noção de sujeito pré-constituído no discurso, assim quando designamos os sujeitos como homem, mulher, travesti, transexual etc. imputamos em si identidades não necessariamente acordes às suas autodefinições. Porém consideramos que essa realidade material, ainda que não constituída previamente, ganha sentido/inteligibilidade no momento em que é produzida numa linguagem. No *habitus* essas designações irão direcionar os sujeitos a partir de um quadro referencial que os grupos tenham acerca daqueles, por exemplo, a professora. Enquanto digo que Adriana Sales é uma professora, os sujeitos aguardam para se colocarem diante dela de um determinado modo. Todavia, quando acrescento que Adriana Sales é uma professora travesti a expectativa dos sujeitos mudam, pois se soma ao significante professora uma carga emocional relacionada às imagens de travesti no senso comum. Podemos dizer que entendemos o sujeito em relações contingentes a certa estrutura, que pode ser alterada pelos processos articulatórios no discurso. Para Fairclough, os objetos e sujeitos se compõem em contextos específicos, e os textos que tomamos como discurso, entrevistas e documentos, podem ser compreendidos numa análise tridimensional. Contudo crescemos que isso se dá nas contingências das figurações sociais com suas múltiplas possibilidades de aberturas pelas relações que sujeitos estabelecem com outros sujeitos. Uma pretensão interessante da ADTO é estabelecer uma relação entre a análise linguística e a teoria social a partir de uma concepção tridimensional do discurso.

"Qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social." (Fairclough, 2001, p. 22).

No encontro de travestis e transexuais, XVII ENTLAIDS ocorrido em 2010, na cidade de Aracaju, quando se dizia de professoras trans, a imagem era extremamente considerada, havia algo de surpreendente, pois para muitas, participantes desse encontro, o termo professora concedia dignidade às trans. Já entre professores/as que não eram trans, nós observamos, em encontros de formação de professores/as da rede pública, como aqueles promovidos na UFMG e UFOP, o significante travesti fornecia dúvida, curiosidade, estranheza etc. ainda que uma aceitação politicamente correta nos ambientes formais, como daqueles cursos. Nessa ambiência da escola, uma professora ser trans e a divulgação dos direitos LGBT geram dúvidas e reações marcadas pela transfobia. Isso também é perceptível em enfrentamentos que travam as professoras entrevistadas em relação a muitos/as colegas de docência. Assim, os discursos das entrevistas e dos documentos estão relacionados aos contextos interpretativos dos sujeitos e dos grupos que formulam os discursos, bem como ao modo que o corpo trans (sujeitos) articula significados nas figurações sociais.

Essa regulação está diretamente relacionada com a patologização que marca tanto esses sujeitos como também os intersex. A norma regula para além do gênero, por isso devemos atentar aos recortes econômicos e etnorraciais que emergem na experiência de cada sujeito. Essa questão ganha importância para entender que nas análises de sujeitos "reais", como as professoras trans, a constituição dos domínios da abjeção ou dos grupos *outsiders* é nuançada, não se restringe às questões do sexo-gênero-sexualidades. O abjeto (Butler, 1999) se aproxima daquilo que em Norbert Elias (Elias & Scotson, 2000) podemos definir como *outsiders*, ou seja, sujeitos e grupos que têm questionado/negado seu *status* humano nas dinâmicas relacionais. O termo *outsider* possui uma abrangência maior e não foi utilizado como em Butler. Contudo, pelas normas de gênero que se constitui o corpo das trans como abjeto, um estigma que faz delas - e de outros sujeitos marcados pelo conflito com a norma - *outsiders*. Também consideramos que o termo *outsider* tem uma possibilidade analisadora de relações mais sutis de hierarquização entre grupos nos quais, supostamente, a igualdade humana é evidente, como no caso da educação. Os domínios da abjeção em Butler (2006) parecem indicar a explicitação do não reconhecimento como no caso das experiências específicas de trans e intersex em que a violência e o estigma são mais incidentes. Assim as professoras trans, diante de algumas legitimações conquistadas como o uso do nome social, o

direito a tratamentos de saúde específicos entre outros, podem se afastar dos domínios da abjeção, porém poderão continuar constituídas como *outsiders* na escola.

Nesse contexto e outros a busca por autodeterminação, pelas trans, pode funcionar como atividade transformadora a partir da busca pela identidade. Os movimentos sociais de trans e intersex lutam pela possibilidade de sua autodeterminação, sendo os primeiros a favor da cirurgia de redesignação e os intersex contrários à cirurgia compulsória a que foram e ainda são submetidos. Para Butler (2006), a cirurgia e as correções hormonais se tornam problemáticas quando essas lutas deixam de entender a identidade como exercício de transformação e passam a incorporá-la como ponto de chegada. Dessa forma pode emergir uma verdade acerca do gênero e do sexo, isto é, ter um pênis ou uma vagina para tornar-se respectivamente um homem ou uma mulher dentro dos padrões inteligíveis das normas de gênero. Entendemos que essa autodeterminação não pode ser analisada como uma ausência de aparatos e assistência nos processos cirúrgicos, hormonais e psicológicos, mas nesses processos surge o poder de discursos que para “assistir” exige diagnosticar.

Para Butler (2006), as classificações propostas pelos manuais como o transtorno de identidade de gênero (TIG), conforme o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM IV)* implica manter as trans no terreno da doença, da anormalidade, do que é disfuncional; e, apoiada em outros autores, pondera o significado desse diagnóstico para as crianças por ele classificadas. Para a autora, o TIG ainda é um resquício da homofobia dos discursos médicos de patologia das homossexualidades conforme ela demonstra em um exercício de lógica que faz no discurso do *DSM IV*. Deste modo, a norma funciona como violação e serve para justificar que muitos sejam demitidos do trabalho, expulsos da família e até presos, como acontece em diversos países (Parker et al., 2008). Assim, em um dos capítulos de seu livro (2006), a autora propõe a importância de “*desdiagnosticar* o gênero”, sem, contudo, negar a importância das cirurgias e do uso de hormônios para aqueles/as que assim desejam, algo que se refere à possibilidade da “transautonomia” e toca nas instituições e convenções que utilizam a dimensão da norma regida pela violência e exclusão. Por exemplo, quando o PNLGBT propõe a despatologização da transexualidade, o faz a partir da intertextualidade com diversos outros documentos públicos e movimentos internacionais que existem nas políticas de direitos humanos: “Contribuir para a exclusão das classificações transexualismo e travestismo do Código Internacional de Doenças (CID) e Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (*DSM-IV*)” (Brasil, 2009a, p. 34). Essa despatologização pode ser uma articulação utilizada por trans para fornecerem significado aos seus corpos fora dos domínios da anormalidade, da patologia e talvez até da abjeção.

Esses discursos podem ser uma forma de desclassificação das normas de gênero que possibilitou classificar esses sujeitos como portadores de uma patologia. A eficiência dessas normas é transcultural, pois esses manuais são utilizados por diversos países do mundo (Dubel & Hielkema, 2010; Parker, et al., 2008) sendo que em algumas localidades já tiveram essa questão suprimida, o que ainda não aconteceu no Brasil. Não existe um documento que regula as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) para que continue assistindo os tratamentos estéticos, cirúrgicos, hormonais etc. das trans a não ser via diagnóstico que as classifica pelo CID ou pelo DSM-VI. Também muitos juízes somente acatam certas demandas após tais sujeitos se submeterem aos diagnósticos e cirurgias previstas; assim se pautam pelas normas. Há alguns casos em que juízes emitiram pareceres favoráveis de mudança de gênero na identidade sem a realização de cirurgia de redesignação sexual, porém ainda parece ser exceção. Isso tudo coloca a importância dos processos de interpretação dos discursos que consideramos extremamente relacionados à direção do processo social. Assim, exemplificamos como relacionamos os discursos desses dois *corpora* discursivos e a compreensão de discurso de modo amplo; este localizado nas diferentes reações que a informação acerca da existência de professoras trans provoca no ENTLAIDS-2010 e no grupo de formação de professores/as.

A ADTO discute a compreensão dos textos e se detém na forma de análise e interpretação daqueles. O texto, constituindo um modo particular do uso da linguagem e construindo relações sociais, cumpre a função de apresentá-las e representá-las; também elabora um tipo de postura teórica que pretende diferenciar-se da abordagem considerada mais abstrata de Michel Foucault (Fairclough, 2001, p. 61). Porém, é preciso reconhecer a contribuição ímpar de Michel Foucault numa teoria social do discurso ao analisar as relações entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais, do conhecimento e do funcionamento do discurso na mudança social. A preocupação foucaultiana estava mais direcionada a discursos de forma ampla e não se ocupava com a centralidade da análise de textos proposta na ADTO.

Em nossa pesquisa essa perspectiva de análise do discurso permitiu a seleção dos documentos através da noção de intertextualidade, o que possibilitou a constituição de dois *corpora* empíricos, um com as entrevistas e outro com documentos, no desenvolvimento de nossos trabalhos. Isso permitiu reconhecer com certa objetividade aquilo que entendíamos por processos articuladores da hegemonia nas políticas de direitos humanos, principalmente o conceito de intertextualidade. “O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as

convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos.” (Fairclough, 2001, p. 135).

No entanto, essa capacidade de gerar novos textos não é infinita, está restrita pelas relações de poder nos contextos em que se encontram, pelo *habitus* quando nas relações entre sujeitos, pelas mudanças que aparecem de acordo com a direção do processo social, pela constituição de identidades coletivas e políticas emergentes etc., o que observamos pela interdiscursividade e intertextualidade de nossas fontes. Isso se assemelha à compreensão da ATDO de que as relações de poder moldam, ou limitam os textos (Fairclough, 2001). No caso das homossexualidades houve um grande período nos séculos XIX e XX em que os significados de patologia e pecado permaneceram estabilizados numa formação discursiva hegemônica até serem questionados pelas lutas políticas dos movimentos contra a homofobia e em defesa das garantias civis para não heterossexuais (Torres, 2005).

Retomando a ADTO, percebemos que nem sempre a intertextualidade é explícita, cabendo distinguir duas de suas modalidades. A escola francesa de Análise do Discurso distingue a intertextualidade manifesta, explicitando o uso de outros textos, da intertextualidade constitutiva, que indica "a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção." (Fairclough, 2001, p. 136). Acatamos a preferência desse autor pelo termo ‘interdiscursividade’ a ‘intertextualidade constitutiva’, "sugerindo que as ordens de discurso têm primazia sobre os tipos particulares de discursos e que os últimos são constituídos como configurações de elementos diversos de ordens de discurso." (2001, p. 159).

As ordens do discurso especificam as relações entre os valores e crenças que são eleitos no discurso e sua primazia na reprodução e transformação das próprias ordens do discurso. Os dados suplementares poderão servir para a ampliação dos *corpora*, localização e constituição dos sujeitos no discurso. Assim, estamos considerando que ao utilizar a noção de discurso de Fairclough consideramos que ela possui suas insuficiências e podem ser corroboradas pela flexibilidade que esse autor criticou em Michel Foucault. Em nossas observações consideramos que ações não relatadas na entrevista de Marina, porém observadas em campo, fazem parte de um discurso, realiza interdiscursividade com outros contextos, como exemplificamos a seguir. Marina, em sua entrevista e em outros momentos, dizia: “a lei neles”, referindo-se à resolução apresentada na escola. Essa mesma fala foi pronunciada em uma noite que encontramos com Jade, transexual que reside em Paris e estava a passeio em Porto Alegre. Jade é conterrânea de Marina e teve presença marcante no histórico dela. A valorização da lei, explicitada nessa fala faz parte de um discurso, diz da relação da professora

com várias noções provenientes das lutas LGBT, dos direitos LGBT e/ou políticas educacionais.

As articulações que as professoras trans podem realizar ao falar de suas vidas, ao assumirem sua identidade de gênero entre amigos e familiares, ao validarem sua condição/orientação como não patológica poderão inscrever nos discursos dos direitos LGBT outros significados, inclusive nomeando o que seria uma cidadania trans no discurso dos sujeitos. Desse modo, pretendemos conseguir certa objetividade metodológica com a ADTO, enquanto acessamos outras noções que alargam essa análise. Consideramos que dentro dos contextos das professoras entrevistadas, das políticas de direitos humanos e/ou direitos LGBT e da Psicologia Social, essa objetividade mínima faz parte das possibilidades de diálogo nos contextos citados.

Por fim, consideramos que nas perspectivas teóricas até aqui apresentadas há um reconhecimento da dimensão política, identitária e/ou *queer*, entendendo-a como um processo constante de luta de desarticulação e rearticulação na constituição dos significados nos processos sociais. A dimensão política pode ser definida como a própria hegemonia das formações discursivas e as resistências que suscitam, na qual os valores e crenças aparecem como fundamentais, dissimulando suas contingências, assim como o faz a matriz heterossexual. Por exemplo, a compreensão da transexualidade como patologia é uma forma de hierarquização das sexualidades, pois coloca alguns tipos de correções necessárias para determinados sujeitos. Ou mesmo quando se regulam sujeitos pelas categorias de normal e patológico, supondo que as mulheres transexuais seriam pertencentes à segunda categoria em relação à mulher naturalizada. Por isso é importante reconhecer analiticamente a construção e utilização das categorias, o que fazemos pela análise do discurso. O discurso é fruto desse processo, da construção da hegemonia e ao mesmo tempo das formações discursivas que dela se desprendem em determinados contextos, algo que está relacionado às direções observadas nos processos sociais.

Nesse processo temos outras significações, outras relações e outras perspectivas vão constituindo as relações de sujeitos nos processos sociais em que localizamos as políticas de direitos humanos e a escola. Ações e projetos das políticas educacionais que articulam direitos LGBT, as Paradas do Orgulho de LGBT, as resoluções sobre o uso do nome social de trans etc. podem funcionar como esses elementos discursivos nas figurações sociais e serem ou não incorporadas no *habitus* em que estão as professoras trans. Na próxima seção iremos explicitar algumas considerações sobre heteronormatividade e a questão das políticas de

direitos humanos numa perspectiva intercultural, noções que temos utilizado desde o princípio de nossa tese.

### **A construção do objeto de pesquisa**

A emergência das professoras trans está diretamente relacionada a noções de identidade de gênero, diversidade sexual, cidadania e direitos humanos de LGBT, sexualidades dissidentes etc. nos séculos XX e XXI, quando a emancipação das emoções possibilitou aos sujeitos se colocarem a partir das sexualidades nos debates sociais. Nesse contexto houve uma multiplicação das possibilidades de aproximação entre grupos e sujeitos a partir de um menor distanciamento social e psíquico entres estes, o que está relacionado com as mudanças de poder nas relações hierarquizadas entre “os” heterossexuais e aqueles/as classificados como *outsiders* a partir das normas de gênero.

Com o aumento da mobilidade e o contato mais frequente entre diferentes tipos de pessoas, veio a pressão por olhar a si mesmo e aos outros de forma mais distanciada e por fazer perguntas sobre costumes que gerações anteriores haviam tomado como evidentes: por que isso é proibido e aquilo permitido ou indicado? (Wouters, 2009, p. 96)

Sujeitos que transitam pelas fronteiras das sexualidades passam a circular com mais frequência em diferentes grupos e ganham visibilidade nos processos sociais, o que permite uma “aproximação física” entre estabelecidos e *outsiders*. Nas escolas, como em outros contextos sociais, a saída do armário, ou seja, a explicitação pública da orientação sexual e identidade de gênero por muitos sujeitos, possibilita a consciência dessa aproximação física destes com aqueles que se definem como heterossexuais. Essa convivência pode diminuir as distâncias psíquicas e sociais entre sujeitos, incorporando a legitimidade das trans no *habitus* em que essa aproximação física tem acontecido. O efeito dessa aproximação acontece tanto entre estabelecidos como entre *outsiders*.

As transexuais e travestis, em suas experiências, passam a questionar as diversas formas de subalternização a que estavam submetidas, inclusive daí desprende uma das questões importantes em nossa pesquisa: quais questões as professoras trans levantam a partir de sua transformação? Como sua função de professora influencia em sua dinâmica relacional? Esses questionamentos estão relacionados não apenas aos grupos localizados na escola, mas aos *outsiders*, especificamente de trans. Isso dá à pesquisa um eixo vertical a partir do tema e

as compreensões teórico-metodológicas estão a serviço desse tema, ainda que a definição teórica de sujeito permaneça colada na construção do objeto.

Colocada essa importância da temática, que é norteadora da pesquisa, entramos no segundo ponto, que é a definição de sujeito a partir de Norbert Elias, uma apropriação feita há tempos pela Psicologia Social. Para esse autor, conforme anteriormente, não podemos dividir as categorias indivíduo e sociedade, em nossa tese desenvolvidas como sujeito e coletivo (grupos, Estados, escolas, movimentos sociais etc.). O principal interesse nessa apropriação é devido à compreensão não dicotômica dessas categorias e à consistência de sua perspectiva histórica, necessária à análise do discurso. Para melhor perceber essas questões durante todo o texto da tese, lançamos mão das observações de campo e dados que chamamos suplementares, geralmente localizados em levantamentos bibliográficos e especificamente na *mass* mídia (internet, jornais escritos, documentários etc.).

O terceiro ponto, bem mais complexo, diz das consequências a serem observadas a partir da análise crítica do discurso de Norman Fairclough e a compreensão do sujeito em Judith Butler, bem como dos diálogos teóricos desta com Michel Foucault.

Em Fairclough transparece um sujeito moldado pelas práticas discursivas, ainda que ele acene para possibilidades de remodelação destas pelo sujeito. Contudo essa remodelação seria possível a partir dos locais de poder ocupados pelo sujeito em determinado contexto. Isso se dá principalmente pelo uso que faz do conceito de ideologia e hegemonia (Fairclough, 2001). Essa concepção de sujeito e coletivo como entidades, de certo modo, autônomas, leva a uma compreensão de mudança social possível de ser definida em determinados contextos. Aqui temos uma diferença em relação a Norbert Elias, que pensa não ser possível analisar a mudança social, mas sua direção e possíveis fases no processo social. Em Fairclough temos concedido, pelo autor, um maior peso aos coletivos em detrimento de uma compreensão elisiana de figurações sociais nas quais não há autonomia das categorias indivíduo e sociedade. Nessas figurações os sujeitos se constituem nas relações entre grupos, e dentre eles, ou seja, cadenciados a partir das múltiplas relações que os sujeitos estabelecem entre si.

Em Michel Foucault, o sujeito está colocado como fruto das formações discursivas; se não constituído materialmente de modo prévio, ao menos idealmente definido no discurso pelo conjunto de regras e dispositivos das formações discursivas. As relações de Boaventura Souza Santos com Michel Foucault foram expostas anteriormente, pois o primeiro considera que a Foucault faltou apenas focar a questão da desigualdade analisada por Karl Marx. Todavia, Santos considera Foucault o grande analisador da questão da exclusão. Também nós, com ressalvas acerca da compreensão do sujeito. As normas de gênero que em Judith Butler



(1999; 2006) expressam/constituem pela e na linguagem, podem ser compreendidas, até certo ponto, a partir das noções de discurso em Michel Foucault. Então, como pensar a compreensão de sujeito-coletivo usando a noção de heteronormatividade? Tomamos a capacidade analítica do conceito de heteronormatividade compreendendo que sua eficácia está a partir do *habitus* e não focado nas regras que predefiniriam pela e na linguagem os sujeitos. Consideramos que a noção de *habitus*, como uma segunda ou terceira natureza (Wouters, 2009), é mais flexível que a compreensão de regras que definem os sujeitos previamente no discurso. Isso está ligado à questão proposta pela psicogênese e sociogênese analisada anteriormente. Também com o conceito de *habitus* podemos entender a homofobia como questões pré-reflexivas nas relações entre sujeitos, ou ainda como reações menos automatizadas e reflexivas, como propõe Wouters. Para melhor trazer essa questão, citamos a colocação do autor especificamente acerca dessas questões.

Assim como Elias, entendo que as mudanças nos códigos de costumes e sentimentos iluminaram mudanças na relação entre indivíduos e grupos (classes sociais, sexos e gerações – sociogênese), bem como processos psíquicos nas pessoas, ou seja, como os indivíduos gerenciam suas emoções e relacionam-se consigo mesmo (psicogênese). (Wouters, 2009, 92)

A autopercepção de uma trans de sentir-se uma mulher transexual pode ocorrer, ou não, gradativamente (psicogênese) a partir de um emaranhado de questões relacionadas aos grupos pelos quais ela transita (sociogênese). Talvez possamos entender as interdependências de muitas que se afirmam travestis, ainda que façam sua redesignação social, pois essa percepção de si diz respeito a esses dois processos. Analisar desse modo é compreender as normas de gênero como uma metáfora, não como uma regra no sentido estrito, como a existência de um sujeito na clausura de determinações prévias. Caso pensássemos assim, o sujeito pré-existiria no discurso, fechando-se em novos fundamentalismos e desprezando as contingências e mutabilidades do processo social. Por conseguinte, seria impossível conceber a emergência das professoras trans e das sexualidades em conflito com a norma, pois se aquelas reafirmam algo da matriz heterossexual, também a negam em seus corpos que embaçam os limites do gênero.

Também em Judith Butler (1998) é importante reter, em sua crítica à heteronormatividade dos feminismos, que não há uma recusa das conquistas políticas das mulheres, ao menos se não forem tomadas a partir de uma essencialidade. Por argumentos do debate filosófico ocidental, a autora diz que o pós-moderno coloca-se na posição do moderno, pois ambos criticam as categorias tomadas como totalidades quando buscam o novo na análise de temas já conhecidos. Para Butler essas perspectivas teóricas podem tornar-se fundamentalistas quando procuram um lugar acima dos jogos de poder, supondo-se numa

neutralidade ou uma imparcialidade diante desses jogos. Essa contingência em Butler dialoga em alguma medida com a perspectiva elisiana acerca da constante mutabilidade humana, da constituição das relações de poder de formas não previstas (Elias, 1994).

Butler, ao questionar esses fundamentalismos, não faz uma negação da noção de sujeito ou da materialidade necessária à política, contudo devem-se manter essas noções, referentes ao gênero, numa perspectiva contingencial, em estado aberto para permanente contestação. Desse modo permanecem abertas essas noções para aquilo que ainda está por ser constituído, articulado nas dinâmicas relacionais entre sujeitos. Por isso as categorias sexo e corpo como elementos discursivos, nas relações de poder, precisam sempre ser investigadas para revelarem os apagamentos que as fundamentam em articulações de uma aparente emancipação. Nisso a autora reconhece as insídias do imperialismo cultural que se coloca como universal nos diversos grupos teóricos e campos do conhecimento. Ainda que Boaventura Souza Santos recuse as noções pós-modernas, aqui supomos uma aproximação entre ele e Judith Butler.

Por que fazemos essas considerações? Inicialmente para não inflacionar o segundo capítulo, depois pela pertinência diante das questões relacionadas diretamente com a análise/construção de nossas fontes. No campo das pesquisas qualitativas a grande mesclagem de perspectivas, teorias, metodologias etc. precisa atentar para esclarecer as/aos leitores/as sua justificação e explicitar a função do pesquisador, também ele construtor das fontes de sua pesquisa (Patton, 1990). Além disso, se faz necessário reconhecer que as tensões teóricas são constituídas, e não diluídas em pesquisas como a de nossa tese. O que fazemos com os textos analisados é uma reconstrução a partir de nossas perspectivas, não apenas sua divulgação em trechos aleatórios. No caso de as pesquisas temáticas serem definidas em campos teóricos com diferentes concepções, elas provocam dentro e dentre eles as tensões necessárias para o desenvolvimento do campo, em nosso caso, o das sexualidades.

A emergência das professoras trans e a ascensão dos direitos LGBT exigiram: a) uma teoria do sujeito pela Psicologia Social, orientada por Norbert Elias, b) um instrumental que ajudasse a objetivar a análises das fontes e dialogasse com a questão histórica e o processo social, o que encontramos em Norman Fairclough e, por fim, c) teorias que discutissem na contemporaneidade nossas categorias analíticas, heteronormatividade e direitos (humanos) LGBT, portanto Judith Butler e Boaventura Souza Santos. Contudo, por vezes, ainda não temos certeza da constituição do sujeito, assim não é raro que em nossas elaborações a normatização prévia da sexualidade ganhe contornos intensos. Diante disso relembramos que os fundamentos são sempre contingentes (Butler, 1998). A tensão do campo também é de

quem escreve e não vê como necessário um enquadramento mais rígido, pois conferimos a primazia ao nosso objeto de pesquisa. Em seguida exemplificamos essa tensão e as noções de discurso com dois trechos de nossas fontes e passaremos neste capítulo a aprofundar a descrição e análise de nossas fontes.

### **As fontes e a construção dos dados a partir dos discursos**

Nossas fontes são compostas por dois *corpora* empíricos: dois documentos das políticas de direitos humanos relacionados aos direitos LGBT e sete entrevistas com professoras trans. Também marcamos como fundamentais nossa participação no encontro da ILGA em Curitiba e do XVII ENTLAIDS em Aracaju, ambos em 2010. Por fim, consideramos que Marina Reidel se constitui tanto como a principal professora entrevistada e uma informante acerca da emergência das professoras trans.

O marco inicial para seleção de documentos foi o período de lançamento do *Programa Brasil sem Homofobia* pelo governo federal em 2004. Esse programa está dentro de um processo social que ganhou contornos mais identificáveis na segunda metade do século XX e teve como objetivo constituir-se como um programa nacional no âmbito da formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Esse programa está bastante próximo das questões de gênero que também é semelhante ao contexto que antecede os PY, como veremos em sua análise. Tanto este documento como o PNLGBT fazem parte do processo social no campo das políticas de direitos humanos, respectivamente no exterior e no Brasil; portanto, eles também são possibilidades de analisarmos as direções da mudança social em relação aos posicionamentos de grupo ao redor dos direitos LGBT, identidade de gênero e orientação sexual. É importante fazer a distinção das três categorias para facilitar as diferenças que indicaremos nos discursos dos documentos, algo que não acontece nas entrevistas. Todavia, a partir das políticas públicas no Brasil, identidade de gênero e orientação sexual se tornam elementos para articulação dos direitos LGBT.

Nosso propósito é perceber como figurações sociais no contexto das políticas de direitos humanos possibilitam/permitem a emergência de elementos discursivos e/ou articulações discursivas que indicam alterações no regime das emoções em relação às trans, o que está diretamente relacionado à emergência das professoras trans no contexto das escolas.

A noção de figuração social pode indicar um quadro dinâmico nas posições de sujeitos que, dirigidos uns aos outros, criam ou obstaculizam a mudança de posições deles e/ou de outros; seria algo semelhante a um jogo de cartas. Na seção em que analisamos os documentos isso poderá ser mais bem visualizado, todavia adiantamos que estamos utilizando a categoria *elisiana* não apenas para grupos que estão face a face; buscamos analisar grupos que disputam em um mesmo contexto, como explicitaremos a luta pelo ingresso de LGBT em fóruns e debates na Conferência sobre População e Desenvolvimento da ONU a partir da década de 1990.

A princípio, a sigla LGBT e o termo *intersex*, bem como os sujeitos que indicavam, estavam excluídos nominalmente desses fóruns até se fazerem pautados nesses debates em disputas de diversas ordens. Assim, essas mudanças de posições seguem ou burlam regras, não se dão no vazio. Como as regras, observadas ou não, de um jogo de cartas, esses documentos podem indicar tanto a formulação de regras como a consolidação ou rejeição destas nas disputas pelo reconhecimento da diversidade sexual. As professoras trans atuam nesse jogo com as cartas que têm, como analisaremos nas entrevistas. As cartas dessas professoras são os elementos que surgiram nas políticas de direitos humanos ao redor da categoria direitos LGBT: nome social, legitimação da identidade de gênero para a inserção nas políticas públicas, assistência pelo sistema público de saúde às questões relacionadas à transformação física etc.

A escola se constituiu como uma figuração na qual *outsiders*, marcados pelas sexualidades, passaram a se inserir explicitamente no cotidiano. Isso tem exigido embates pelas possibilidades de acesso igualitário dos *outsiders* à educação, de serem nomeados e reconhecidos em sua diferença, buscando a desclassificação das normas de gênero pela impossibilidade que ela coloca de explicitar a subalternização/exclusão a que permanecem destinados seus corpos (Prado, Arruda, & Martins, 2010). Esses autores analisam a homofobia institucional e sua lógica para a manutenção das hierarquias sociais e sexuais e tecem considerações derivadas de um curso de capacitação, promovido e financiado pelo Estado, para educadores da rede pública. A partir dessa questão consideramos que no interior da escola essas disputas entre grupos dizem da constituição da escola como instituição política. À medida que esta assim se constitui, possibilita o alargamento de espaços para os grupos de LGBT ou, ao limitar-se como instituição política, impede o litígio necessário para as identidades estigmatizadas deslocarem ao menos da demonização para o estigma.

[...] pois se a escola é uma instituição política, ela precisa, no mínimo, colocar-se na esfera pública como uma instituição que faça a expansão do público. Ora, vejamos o que isso significa. A política é o reino do conflito e não do consenso, como vimos no pensamento de Rancière. A esfera da política pode

ser entendida a partir de duas instâncias. Na primeira, temos a polícia – conjunto de práticas sociais e institucionais que busca regular os conflitos e as diferenças, instituindo um conjunto de discursos, práticas sociais e culturais capazes de estabelecer a regulação dos conflitos, os quais muitas vezes ainda não estão nomeados, não ganharam discurso racional e equilibrado. Desse modo, a polícia pode ser considerada instância de gestão dos lugares e classificações sociais. No entanto, a esfera da política não é só isso. Ela também é constituída pela própria política, ou seja, pelo espaço do conflito não regulado, mas que concorre muitas vezes, de forma hostil, para interpelar as bases da polícia. Assim é que a esfera da política pode ser definida como sendo o espaço que cria e limita o social. (Prado et al., 2010, pp. 217-218)

As alterações de poder dos *outsiders* na escola estão relacionadas à força que os discursos têm para nomear ou não os *outsiders* além do estigma, da simplificação das sexualidades, que fazem parte da dinâmica e funcionalidade da homofobia institucional. Consideramos que os documentos analisados são produtos da figuração social, pois dizem da constituição de grupos nos quais direitos LGBT, identidade de gênero, orientação sexual e heteronormatividade estão postos. A emergência de professoras trans relacionada com a ascensão dos direitos LGBT é sem dúvida uma movimentação de poder na escola e nas políticas de direitos humanos, também além destas. Podemos elaborar algumas questões: como têm ocorrido as mudanças no regime de emoções dentro da escola em relação a essas professoras? Quais as direções da mudança no processo social que elas nos ajudam a analisar? Será que essas relações repercutem de maneira significativa nos discursos das políticas públicas de educação? Como isso acontece? Não pensamos que essas questões devam ser respondidas, mas que possam sustentar a dúvida no campo das sexualidades acerca da ascensão dos direitos LGBT e a utilização destes na gestão da exclusão; por fim, também pensamos o quanto esta questão pode limitar o espaço do conflito, em que *outsiders* possam questionar sua posição e a de seus antagonistas.

O recorte na seleção de documentos não significa tomá-los como peças autônomas, mas ligados a grupos em um contexto específico, sem desconsiderar o processo social mais amplo e longo das lutas de homossexuais e de LGBT relacionadas com lutas sociais de homossexuais e mulheres. Também se deve atentar para a complexidade da escola e das políticas de direitos humanos diante dos séculos de prevalência da hegemonia dos discursos morais e religiosos do cristianismo, que articulou a submissão/opressão e condenação de tudo que não se adequava às relações produzidas a partir da matriz heterossexual. Manter a leitura ampla dos processos de intertextualidade na análise documental e das entrevistas possibilita refletir sobre alguns elementos para as questões de nossa pesquisa (Gaskell, 2002). Elias (1994) considera fundamental essa perspectiva metodológica para se analisarem as figurações sociais e os processos de longa duração que as possibilitam emergir.

Consideramos que a manutenção das análises de Michel Foucault sobre a história da sexualidade será fundamental nessa questão. Sem identificar os “quadros de referência globais, esses processos e mudanças estruturais não podem ser adequadamente diagnosticados ou explicados. [...]” (Elias & Scotson, 2000, p. 136). Assim, estendemos a compreensão de figuração social para as relações de grupos que disputam a constituição de elementos discursivos como orientação sexual e identidade de gênero nas políticas de direitos humanos. Uma dessas figurações pode ser localizada nas disputas dos grupos que formularam os *Princípios de Yogyakarta*, nos domínios da ONU; outra é o contexto dessas disputas de grupos ao redor das formulações do PNLGBT. Também reiteramos que consideramos a escola como uma figuração social, onde alguns grupos se posicionam contra e outros a favor dos direitos LGBT. Essas análises serão explicitadas nas seções posteriores quando analisarmos os documentos e entrevistas, respectivamente. Em nossas análises pudemos encontrar aquilo que chamamos de zonas opacas dos discursos em que emergem as ambiguidades que podem se revelar como formas criativas dos *outsiders* se relacionarem nas interdependências sociais. Aqui a ambiguidade pode indicar/possibilitar a criatividade no enfrentamento das posições heteronormativas dentro da escola, nos espaços das políticas de direitos humanos, entre outros, onde as disputas ao redor dos direitos LGBT, identidade de gênero e orientação sexual estão postas.

Girard (2008), que examinou esses momentos complexos e difíceis de disputa linguística, desenvolve reflexões muito produtivas para pensar os processos e disputas em curso nas arenas globais em que se debatem direitos sexuais, orientação sexual e identidade de gênero. Segundo ela, quando se trata da sexualidade, é crucial compreender que as disputas linguísticas são tão ou mais importantes do que os jogos de interesse e as barganhas. Além disso, a ambiguidade criativa é, em geral, um fator de êxito, ou seja, o uso de linguagem mais aberta e flexível tem melhor rendimento e apresenta menos riscos do que o recurso a classificações fechadas. Por exemplo, o conceito de direitos sexuais pode, em alguns casos, oferecer mais oportunidades de negociação e consenso do que orientação sexual. (Corrêa, 2009, p. 27)

Essa ambiguidade não quer indicar uma valoração, mas uma condição dos discursos, pois foram a precariedade e a insuficiência de discursos como aqueles da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 em limitar categorias que possibilitaram a mobilização de minorias sociais do século XX. Esse foi um contexto da proliferação de discursos, ou seja, declarações que dizem de lutas e negociações de sujeitos e grupos dentro e entre estes nas políticas de direitos humanos. A ausência de reconhecimento das minorias pode funcionar como motor de reações daqueles que são constituídos como *outsiders*; estes, aproximando-se daqueles que os subalternizam, podem colocar em análise as relações que constituem uns e outros. Assim, à medida que as trans se colocam nas relações como mulheres heterossexuais, possibilitam a visibilidade da contingência das normas; a constituição das identidades

coletivas e políticas, nos processos sociais, são importantes para que os *outsiders* consigam alterar as relações de poder geradas pela matriz heterossexual.

No século XX as questões postas pelo movimento feminista e pelos movimentos homossexuais “consideraram a importância de fornecer espaços identitários para se assumir sua condição homossexual” (Silva, 2009, p. 154). Isso se deu principalmente com o nascente movimento gay estadunidense na década de 1960, desde o enfrentamento dos policiais por gays e lésbicas na boate Stonewall no ano de 1969, em Nova York. Como aponta Silva (2009), tais lutas tornaram públicas demandas de homossexuais que estavam em espaços íntimos e privados; deslocavam o debate da sexualidade humana também para o espaço político. Nesse contexto se consolidam várias questões demandadas politicamente desde aquele período. Stonewall é um acontecimento marcante no movimento LGBT contemporâneo por vários motivos.

Eles (os motivos) se diferenciam em função de sua inserção na realidade social e das transformações em curso nos contextos sociais, histórico, cultural, político e econômico, em que emergem, na busca de princípios de equivalência de direitos, não apenas sociais, mas humanos, como também na busca do reconhecimento identitário. (Silva, 2009, p. 154)

Essas demandas indicam a direção do processo social, como a politização e definições identitárias nos movimentos homossexuais, algo que a categoria direitos LGBT indica. Enquanto nos Estados Unidos isso se deu mais na sociedade civil não estatal, no Brasil os movimentos homossexuais e atualmente o movimento LGBT articularam-se ao redor das políticas públicas do HIV/AIDS. As buscas de definição de uma identidade transexual feminina e travesti, ainda que precária e transitória, estão relacionadas com essa história, sendo que a diferenciação das trans dos homossexuais se deu apenas em finais do século XX (Bento, 2006). É esse o contexto no qual se forma a figuração estabelecidos-*outsiders* em diferentes níveis, em que a disputa pelo reconhecimento das transexuais, travestis, transgêneros (?), entre outras, tem sido travada.

Essas buscas identitárias em articulações discursivas de diversas ordens podem subverter outros discursos nos processos sociais, isso dentro de um quadro dinâmico nas posições de sujeitos que, dirigidos uns aos outros, criam ou obstaculizam a mudança de posições deles e/ou de outros; ou seja, formando figurações sociais. As professoras entrevistadas em nossas pesquisas afirmam que entre os LGBT são elas que mais explicitam seu conflito com a heteronormatividade, por isso são mais vulneráveis em relação a outras categorias sociais. Opinião que Tâmará Adrián, venezuelana de 56 anos, advogada, professora, transexual e lésbica, explicita da seguinte forma na reportagem de Arrais:

Todos os estudos já realizados demonstram que o grupo mais vulnerável que existe são os transexuais. Não me refiro apenas à identidade sexual, mas à violação de direitos humanos. Não há muita diferença dos refugiados e apátridas. Inclusive tem um elemento em comum: sem identidade, ambos [os grupos] estão em uma espécie de limbo e não podem trabalhar, estudar, acessar serviços de saúde ou circular livremente. (Arrais, 2010)

Assim, o reconhecimento que podemos considerar em relação às trans está pautado no cotidiano pela heteronormatividade, não se dá no vazio. Aqui entendemos a heteronormatividade como “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” (Miskolci, 2009, p. 156). Como as regras, observadas ou não, de um jogo de cartas, os discursos dos *Princípios de Yogyakarta*, do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*, de pareceres locais sobre nome social podem indicar tanto uma subversão da heteronormatividade como a sua consolidação. Ao mesmo tempo em que fornecem possibilidades de reconhecimento identitário, podem submetê-las às normas de gênero apontadas por Judith Butler. Essa situação revela as contradições que perpassam as dinâmicas das figurações sociais; sejam as que localizamos nas disputas entre grupos para inserir as categorias orientação sexual e identidade de gênero nas políticas de direitos humanos, como aquelas que caracterizamos pelas relações em que estão as professoras trans na escola. Nessas figurações as contradições entre posições identitárias e a desconstrução de identidades sexuais são, paradoxalmente, necessárias, como analisou Miguel Vale de Almeida (2010).

Os movimentos e comunidades LGBT aprenderam muito com outros movimentos sociais e identitários e vivem a mesma contradição entre a necessidade tática de assumir algum “essencialismo” ou “etnicização”, e a consciência de que a categoria de exclusão (a divisão hetero-/homossexual) necessita de ser superada (p. 41)

Os movimentos sociais e grupos de LGBT, ao mesmo tempo em que recusam a noção de um humanismo substancial, acionam os direitos humanos pela universalidade que advogam da dignidade humana a todos e todas. O essencialismo desses direitos, provocado pelas generalizações da noção de dignidade humana, é algo que pode dificultar o reconhecimento da diferença pelo universalismo antidiferencialista (B. S. Santos, 2010). O que essa noção indicará depende do contexto articulatório e das posições identitárias constituídas nas figurações sociais, seja o encontrado nos discursos dos documentos analisados e/ou nas entrevistas com as professoras. O grupo que elaborou os *Princípios de Yogyakarta*, ao não nomear em nenhuma de suas partes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, o faz para poder dialogar com contextos locais em que as homossexualidades são fortemente criminalizadas/estigmatizadas. Entretanto propõe as noções de identidade de gênero e orientação sexual como tentativa de estabelecer pontes semânticas a legisladores, ativistas, gestores etc. para incorporar outros conteúdos na noção de dignidade humana. Esse



documento pode servir como formas de globalismos (B. S. Santos, 2010) se implantado sem uma apreensão crítica do binarismo sexual que a noção identidade de gênero pode reiterar, portanto, da heteronormatividade; ao mesmo tempo pode negligenciar lógicas locais nas quais a nomeação de posições identitárias se torne, ainda que temporariamente, fundamental para garantias civis de LGBT. Assim, a noção de dignidade humana necessitará de exigências próprias para ser articulada em diferentes localidades e de forma específica para gays, lésbicas, travestis e transexuais.

Quando focamos os direitos LGBT na escola, observamos ali uma figuração social, que pode ter como exemplo o episódio Kit anti-homofobia, conforme analisamos na seção 1.3. Contudo, em nossa pesquisa, propomos um alargamento da compreensão de figuração social para entendermos o que definimos como o contexto das políticas de direitos humanos, em que diferentes grupos disputam a legitimidade/nomeação dos direitos LGBT. Consideramos que nosso objeto de pesquisa, ou seja, a emergência de professoras trans e a ascensão dos direitos LGBT na contemporaneidade, está relacionado com esses dois contextos em que podemos dizer que a figuração estabelecidos-*outsiders* se constitui a partir das sexualidades, em que os grupos de LGBT e outras sexualidades são constantemente subalternizadas.

Como exemplo pode-se citar o discurso do documento PNLGBT, um trecho de nossas entrevistas e algumas reportagens acerca de professoras trans para ilustrar tanto as figurações como a identificação destas. Ao mesmo tempo explicitamos relações que estabelecemos com as teorias. O PNLGBT, em cada uma de suas ações, tem nomeado um ministério/órgão do governo responsável pela ação. No Eixo Estratégico I, na Estratégia 1, aparecem 25 ações a serem desenvolvidas por diferentes ministérios/órgãos, das quais utilizamos três para exemplificar algumas orientações que seguimos em nossas análises.

#### QUADRO 3

##### ALGUNS DIREITOS LGBT NO GOVERNO BRASILEIRO

nº	Ação	Competência	Prazo
1.1.5	Fomentar e apoiar cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas sobre diversidade sexual para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública.	MEC	2010/2011
1.1.6	Oferecer, nos diversos setores de políticas públicas, cursos de formação a gestores públicos sobre os direitos da população LGBT.	SEDH	2010/2011

---

1.1.7	Incluir os quesitos "orientação sexual" e "identidade de gênero" nos formulários de projetos culturais e de pesquisa de público para a construção de um banco de dados.	MinC	2009/2010
-------	---	------	-----------

---

**Siglas:** MEC – Ministério da Educação; SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos; MinC – Ministério da Cultura.

Cada ação, que entendemos relacionada à categoria direitos LGBT, ao ter definida sua competência, estabelece diálogo com diferentes setores sociais e campos do conhecimento; o discurso do documento constitui e é constituído em relações entre grupos e sujeitos, por isso indica a existências de dinâmicas relacionais entre sujeitos. A ação específica para o campo da educação, nesse exemplo, mostra como o discurso de sujeitos e grupos pretende acionar diferentes sujeitos em relação à diversidade sexual, ou seja, mobiliza recursos do país para promover o conhecimento das sexualidades entre *professores, gestores e profissionais da gestão pública*. Pela interdiscursividade a apropriação do termo diversidade sexual em um documento público pode indicar a legitimação, ainda que apenas formal, dos próprios sujeitos definidos a partir desse termo, ou seja, as sexualidades de LGBT e outras consideradas dissidentes.

Também podemos perceber que a ação do Ministério da Cultura promove uma intertextualidade, própria de discursos institucionais, com os *Princípios de Yogyakarta* (daqui por diante, PY) que, ao citar orientação sexual e identidade de gênero, pode dar força, ainda que meramente em caráter formal, ao elemento orientação sexual: homossexual, heterossexual e bissexual; também faz o mesmo em relação a travestis e transexuais ao citar identidade de gênero. Aqui não podemos ter a ingenuidade de pensar que essas ações se efetivam a partir de seus prazos e competências, contudo é uma articulação discursiva que explicita publicamente a nomeação das sexualidades, algo que analisaremos mais adiante ao tomar o documento como um todo. Adiantamos que temos analisado pesquisas que mostram a homofobia institucional da educação, porém existe uma dimensão de força no texto que se refere à capacidade simbólica da nomeação dos direitos LGBT em um documento público, dentro das políticas de direitos humanos de um país. A força dessa capacidade está relacionada às ligações que se estabelecem dos elementos e categorias com as lutas sociais para subversão de categorias como dignidade humana. Essas articulações dos discursos indicam a direção do processo social no contexto brasileiro, sem significar se essa provoca reais rompimentos com a heteronormatividade nas figurações sociais.

O conceito de discurso utilizado em nossas elaborações indica que as entrevistas e os documentos constituem discursos ou textos no sentido proposto por Norman Fairclough

(2001) e ao mesmo também fazem parte de formações discursivas, isto é, compõem um conjunto de discursos que estabelecem supostas verdades sobre os corpos; isso analisamos melhor no início da tese. Deste modo, também utilizamos o termo discurso de modo mais impreciso, algo aproximado às posições expressas por Michel Foucault para indicar o conjunto de argumentos de diferentes áreas que constituem uma formação discursiva, por exemplo, quando indicamos o discurso patologizante e/ou religioso que produz o corpo de travestis e transexuais para uma destinação específica: os domínios da abjeção (Butler, 1999) e/ou da inclusão subalternizada (B. S. Santos, 2010). Mas essa afirmação não pode ser absoluta, afinal as professoras trans indicam que é preciso analisar melhor essa questão, pois o gênero é contingente (Butler, 1999). Pelos discursos buscamos indicar como grupos e sujeitos se relacionam na escola e nas políticas de direitos humanos, isto é, as predisposições que esses grupos e sujeitos possuem acerca das sexualidades trans. O *habitus* em um contexto social e histórico específico, ou seja, o modo como sujeitos reagem a outros sujeitos em determinadas condições, pode ser analisado pelos argumentos e elementos dos discursos, inclusive pré-reflexivos, que vão além da noção de texto como concebido por Norman Fairclough. Os sujeitos de nossa pesquisa indicam que no *habitus* pode haver algo além da heteronormatividade versus direitos LGBT.

Vejamos um exemplo dessa questão. Afirmamos que existe um discurso heteronormativo, um modo de produção/regulação dos sujeitos pela linguagem e/ou pelos discursos. Estes não possuem poder em si mesmos, mas estão em relação aos sujeitos que utilizam a linguagem cadenciada pelo *habitus*, descrito pelos discursos, e podem provocar as mais diversas reações nos sujeitos e também modulam as figurações sociais, pois cadenciam o/os grupo/os em disputas ao redor das sexualidades. O trecho abaixo é um discurso, mas sua interdiscursividade relata acerca de outros discursos que vão além da materialidade de um texto. Isso se dá quando se menciona o padrão heteronormativo, que não está expresso em um texto.

*O padrão heteronormativo ele está mais arraigado em quem tem um caráter formado há mais tempo, até mesmo porque os professores que hoje estão na rotina eles já têm uma formação pronta, muitas das vezes engessada. Então rediscutir o que eles receberam nas suas graduações é muito complicado, então é muito complicado trabalhar, por exemplo, numa escola questões de diversidade sexual sendo que as pessoas não tiveram formação para isso, ele não teve uma disciplina específica, o que ele conhece ou o que ele procura estudar, o que a escola o força a estudar ou algumas situações que aparecem na escola que faz com que ele ou resolva, ou jogue para a família, ou jogue pra coordenação da escola, ou ignora. Então você vai fazer com que o professor saia dessa zona de conforto e compreenda o que está acontecendo nessa roda que é a escola, que a escola ela é rápida, que ela não apresenta mais só aquele padrão de menino ou menina de azul e de rosa, que a escola apresenta outras possibilidades que não é a possibilidade branca, não é possibilidade burguesa, então para isso, para que o professor reconheça isso ele tem que sair da zona de conforto dele, que é o ensino da sua disciplina. (Adriana Sales, 34, 2011)*

Percebemos que Adriana Sales, ao nomear a presença do discurso heteronormativo e o seu caráter arraigado na escola, fala da necessidade reconhecida e indicada na ação 1.1.5 do Quadro 3 que o discurso do PNLGBT expressa: a necessidade de formar sujeitos da escola para trabalharem a questão da diversidade sexual. Aqui temos outra interdiscursividade que diz respeito à consciência política dos sujeitos, pois essa professora possui um grande envolvimento com o movimento de transexuais e travestis e exerce funções importantes no seu contexto de trabalho, além de professora. A descrição dos padrões acerca das cores para menino e menina indica o *habitus* em que a professora argumenta acerca da necessidade de se intervir. Ainda que a exclusão esteja marcada, é uma professora trans quem a marca, que se pronuncia a partir do contexto escolar; portanto o corpo da professora trans na escola é um elemento discursivo para seus alunos, professores/as, pais, mães, técnicos etc.; afirma algo que não é somente subalternização, pode dizer da contingência das normas.

A descrição e análise dos documentos e das entrevistas serão aprofundadas mais adiante neste capítulo, por hora apenas queremos acentuar as duas compreensões que fazemos da categoria discurso: aquela mais restrita ao texto a partir de Norman Fairclough, e a ampliação que fazemos ao entender que a constituição de significados também se dá em contextos discursivos mais amplos e menos objetiváveis. Assim, discurso pode ser um texto, como os documentos e entrevistas, mas também as formulações discursivas presentes no âmbito da religião, da medicina, da educação que persistem na constituição das figurações sociais, por exemplo, a disputas no congresso nacional brasileiro sobre a união civil de parceiros/as do mesmo sexo. Localizamos nesse espaço um grupo de parlamentares ligados ao movimento de LGBT ou não que defende determinadas posições, e outros deputados/as orientados por argumentos religiosos que os combatem, o que pode fazer-nos compreender esses grupos em disputa como uma figuração social.

Quando alguém tenta impedir uma professora trans de exercer sua função e grupos ou sujeitos se posicionam a favor delas nos contextos dessas disputas, temos discursos que se constituem em falas não registradas por ninguém e reiteram os argumentos para a desclassificação humana dos *outsiders*. Vejamos alguns exemplos, em casos encontrados na *mass* mídia, em que a reiteração desse discurso menos objetivo da heteronormatividade mostra sua potência. Várias trans ainda permanecem muito em zonas de tolerância negociada, o que aprofundaremos em nossas análises. Muitas dizem que não se importam quando trocam seu nome feminino pelo nome masculino (civil), como no caso de Bianca.

Bianca Exótica é Edson Soares, transexual de 34 anos, figura conhecida na noite paulistana e professora da rede estadual há 16 anos. Ensina inglês e se divide entre escolas particulares de Cotia e Osasco e estaduais em Barueri, onde mora com os pais. Costuma ser chamada de "teacher" pelos

alunos, que têm entre 14 e 18 anos. "Não tenho nada contra ser chamada de professor. Deixo livre para eles." (Bittencourt, 2010)

Não podemos deixar de analisar que a compreensão de Bianca ao sujeitar ser chamada de professor indica uma liberalidade do sujeito, se assim fosse ela não teria alterado seu nome em outros contextos. Esse modo de se relacionar indica não uma opção sua de ser chamada no masculino, mas as predisposições no *habitus* em que a designação sexual dada no nascimento deve prevalecer; aqui temos o funcionamento da matriz heterossexual. O modo de ser aceita nas interdependências afetivas da escola é essa sujeição proporcionada pelas zonas de tolerância que não confrontam totalmente a heteronormatividade. Ao mesmo tempo podemos entender que esta não funciona totalmente, revelando suas contingências. Vejamos um pouco dos modos como o poder, compreendido como relações de interdependência entre os *outsiders* e os estabelecidos, aparece na escola, especificamente em relação a professoras transexuais.

A professora Victória Bacon diz estar sendo vítima de perseguição motivada por preconceito à sua opção de vida: transexual. Em mensagem encaminhada à redação do jornal Imprensa Popular, a professora, que diz possuir graduação em física e letras, mestrado em educação e ter sido aprovada em doutorado, acusa dirigentes da Secretaria de Educação do Estado de recusar proceder à sua lotação, impossibilitando que ela volte a lecionar. Bacon afirma estar sem sua lotação definida há mais de 20 dias e que essa demora seria deliberada. (Willy, 2009)

Vitória Bacon, natural do Estado do Paraná, professora do Estado de Rondônia é uma das integrantes que Marina Reidel disse ter localizado em seu grupo. Ela reage e consegue se colocar além das interdependências afetivas da escola, mas pela interdiscursividade com os direitos LGBT ela aciona uma rede de interdependências sociais bem mais ampla, a opinião pública. Utilizando como veículo um jornal que lançou seu caso na rede mundial de computadores ela foi entrevistada em rádios e rede locais de televisão, atualmente ela é professora da rede estadual de Rondônia e criou um sítio eletrônico em que denuncia e discute questões da educação. Também encontramos situações semelhantes em outros países, como Estados Unidos da América:

A cidade de New Jersey está dividida após a diretoria da escola votar para permitir que um professor volte à escola depois de passar por uma mudança de sexo. Durante os últimos cinco anos, William McBeth foi um professor substituto na Eagleswood ensino fundamental, mas será Lily McBeth, 71, que irá substituir professores doentes. McBeth passou por uma mudança de sexo no ano passado. Durante um conselho escolar em reunião desta semana, a comunidade ficou dividida sobre a decisão para permitir que McBeth retorne à sala de aula<sup>39</sup>. (*Community divided...*, 2006. Tradução nossa)

---

<sup>39</sup> *A New Jersey town is divided after the school board voted to allow a teacher to return to school after undergoing a sex change. For the last five years, William McBeth has been a substitute teacher at Eagleswood elementary school, but it will be Lily McBeth, 71, who will fill in for sick teachers. McBeth underwent a sex change last year. During a heated school board meeting this week, the community stood divided on the 4-1 decision to allow McBeth to return to the classroom.*

A professora Lily MacBeth também aciona possibilidades em redes de interdependências possíveis e o argumento que valida seu retorno está diretamente ligado ao que temos caracterizado por direitos LGBT, ou seja, diz da ascensão destes em processos sociais que podemos localizar nas últimas décadas. Nos casos apresentados acima percebemos que as professoras trans, afirmando-se a partir da mulher constituída pelos discursos heteronormativos, se põem no enfrentamento dessas lógicas heteronormativas. No caso de Lily MacBeth e Vitória Bacon está claro um sujeito que se quer constituído no espaço público, a partir de direitos constituídos (o exercício de uma profissão) e daqueles em processos ainda inconclusos (direitos das trans) que podemos localizar na ascensão dos direitos LGBT.

Por isso consideramos que o discurso, de modo restrito ou ampliado, e a identificação de processos identitários nestes podem ser uma das possibilidades analíticas em descrever o *habitus*, as figurações sociais e as direções da mudança no processo social, especificamente entre os séculos XX e XXI, período de nossas fontes. Estas permitem focarmos a relação entre as políticas de direitos humanos e a escola, sem perder outras interfaces que esses dois contextos discursivos possuem. É importante agora apresentar a percepção quando se fala dos discursos no sentido estrito.

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos sociais” e os tipos de “eu”... Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crença. (Fairclough, 2009, p. 91)

Deve-se atentar que Fairclough faz a primeira observação a partir de Michel Foucault, lembrando que este considera uma formação discursiva, ou seja, um conjunto de discursos com regras que constituem os objetos. Para Michel Foucault essas regras preexistem à prática social, lembrando que este autor não usa a expressão prática discursiva nem faz diferenciação entre elementos discursivos e não discursivos, enquanto Norman Fairclough o faz, inclusive nomeando sete itens para análise do texto, como algo discursivo: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (na dimensão textual), força, coerência e intertextualidade (na dimensão da prática discursiva). Também é importante reter que a ADTO propõe o “uso de linguagem com a forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (2001, p. 90). Daqui existiria uma abertura para minimizar na ADTO o peso dado ao discurso como produtor do sujeito. Para visualizarmos essa questão, vejamos como a entendemos em nossa pesquisa. Ao analisar os trechos do PNLGBT e da entrevista de Adriana Sales, entendemos que esses discursos se constituem tridimensionalmente, conforme exemplificamos a seguir.

A dimensão textual se refere aos documentos e às entrevistas em si, neles observamos as relações entre signos que são orientadas pelas motivações sociais do contexto. Nessa dimensão estão três dos sete itens citados pelo autor: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. É preciso diferenciar entre “o significado potencial de um texto e sua interpretação. Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, dota de significado potencial” (Fairclough, 2001, p. 103). Na entrevista de Adriana Sales podemos analisar que a fala “*o professor está na zona de conforto*” é diferente de dizer que “ele é homofóbico”. Em nossas análises serão tomados alguns aspectos, especificamente aqueles relacionados à estruturação dos documentos analisados, pois podem indicar inclusive como esses discursos distribuem os corpos das transexuais e travestis socialmente.

A dimensão de prática discursiva implica que cada discurso é produzido a partir de contornos específicos, em nosso caso o contexto de elaboração dos documentos ou aquele da realização das entrevistas; depois esse texto passa a ser distribuído como fazemos com as entrevistas e documentos ao divulgá-los na tese. Assim estarão disponibilizados ao consumo pelos leitores/as da tese via recortes e acentos que neles fazemos. As implicações do consumo dos documentos podem ser várias, desde o arrefecimento de práticas homofóbicas, passando pela reiteração da heteronormatividade até mesmo o reconhecimento das sexualidades na sociedade brasileira.

[...] há dimensões “sociocognitivas” específicas de produção e interpretação textual, que se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processo textual, e o próprio texto. Este é considerado como um conjunto de traços do processo de produção, ou um conjunto de pistas para os processos de interpretação. (Fairclough, 2001 p. 109)

O vocabulário de Adriana Sales, o modo de mencionar a heteronormatividade do professor é uma pista que indica uma modulação a partir do exercício de suas funções. Ao atuar na secretaria de Educação em seu Estado de origem, ela estabelece uma terminologia bastante cuidadosa e analítica para dizer do preconceito na escola. As entrevistas podem relevar as interdependências das professoras trans a partir da nomeação de diferentes sujeitos e grupos com os quais elas se relacionam. Já no discurso do documento PY a ausência dos elementos discursivos - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - possui um propósito e uma origem específicos, como analisaremos em seção posterior deste capítulo. No PY e no PNLGBT o vocabulário dos textos indica que os grupos responsáveis por sua elaboração buscaram associá-los ao campo dos direitos humanos, com legitimidade nacional e internacional, e aos elementos consagrados desse campo, como dignidade humana. Assim, a

análise dos documentos PY e PNLGBT como a das entrevistas pode ser corroborada pelos itens e observações propostos por Norman Fairclough.

Por fim temos o texto como prática social, o que se refere às orientações do discurso, sejam elas econômica, política, cultural, ideológica e/ou a mistura de uma ou mais dessas orientações. No caso do PNLGBT é bastante claro que as competências definidas fornecem orientações diversas ao discurso, diferentemente dos discursos das entrevistadas que possuem outra expectativa em relação aos efeitos discursivos. A entrevistada pode sentir-se colaborando para a visibilidade das professoras trans, auxiliando um conhecido a realizar sua tese e/ou defendendo posições identitárias em um discurso que poderá ser divulgado. Por essa dimensão, Fairclough privilegia o discurso como práticas política e ideológica, estas interligadas como significados gerados nas lutas pelo poder, em que localizamos a tendência do autor em tomar o sujeito dicotomizado do coletivo. Assim ele considera:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (Fairclough, 2001 p. 94)

Dessa perspectiva podemos considerar que o discurso dos documentos pode gerar alterações na balança de poder na qual os *outsiders* historicamente são submetidos ao processo de exclusão, ainda que entendamos que discurso seja produzido em diferentes figurações sociais para ser assimilado pelo *habitus*. No caso da entrevista de Adriana, quando ela afirma sobre a necessidade de formar profissionais, temos estabelecida uma interdiscursividade com o PNLGBT. Ao considerarmos que isso é pronunciado no contexto da emergência de professoras trans, podemos compreender a direção da mudança no processo social.

#### **4.1 A construção dos direitos LGBT nas disputas de grupos anti-homossexuais e pró-sexualidades**

Inicialmente queremos lembrar que tomamos como chave de leitura dos documentos e das entrevistas a noção de sujeito/coletivo a partir de Norbert Elias. Entendemos que os manifestos políticos, declarações de princípios, as convenções ao redor dos costumes não partem de um sujeito ou um coletivo apenas, mas das figurações sociais nas quais a autoria do texto possui tensões semelhantes àquelas encontradas na relação entre sujeito e coletivo.



Existem documentos que cumprem apenas funções burocráticas nos contextos de suas formulações, todavia esse não é o caso de nossas fontes documentais.

Ao radicalizarmos a não dicotomia do sujeito e coletivo na compreensão de nossas fontes, analisamos um documento em dada figuração social a partir do contexto sócio-histórico dos grupos. Assim não colamos a produção dos documentos em um ente ou ser abstrato, ou seja, Estado, um grupo específico, ou mesmo em um líder “iluminado”. Assim, quando dizemos que é um documento do Estado ou de um coletivo internacional, respectivamente o PNLGBT e PY, indicamos apenas um endereço de sua elaboração, mas lá há disputas ao redor de compreensões, estigmas, modos de exclusão, lutas por reconhecimento, definição de fronteiras etc. Direitos LGBT como categoria analítica podem indicar a produção de elementos discursivos como identidade de gênero, identidade sexual, diversidade sexual, grupos de LGBT, nome social etc.; esses direitos, por sua vez, podem constituir-se como categorias a partir do modo como são articulados.

Assim, analisamos os direitos LGBT e/ou sexuais como afirmação de grupos nas relações de poder e não sua finalidade ou eficácia jurídica, ainda que as questões de alcance jurídico possam aparecer como demandas de estabelecidos e *outsiders*. Essas questões podem ser compreendidas a partir das análises hodiernas das sexualidades, diferentes daquelas ocorridas de séculos XVIII e XIX.

O diferencial mais significativo, entretanto, é que a interseção entre “sexo” e política na cena contemporânea já não decorre exclusivamente de ações e discursos repressivos e punitivos implementados pelos Estados. Ela também se nutre das demandas por direitos articulados por nós – as atrizes e os atores da política sexual -, das leis e normas propostas e adotadas para proteger e respeitar a pluralidade sexual e dos discursos de respeito ou tolerância expressos por atores estatais relevantes. O debate sobre sexualidade e direitos humanos – que vem transcorrendo na ONU e outras arenas globais. (Corrêa, 2009, p. 20)

Consideramos que os documentos analisados emergem em figurações sociais, como a escola e o contexto das políticas de direitos humanos, e podem ser regulados a partir do *habitus* que rege as emoções (sentimentos e comportamentos) dos sujeitos nessas figurações. Ao se propor o conceito de *habitus* e não de “índole” ou de “caráter” como modulador das emoções diante das sexualidades pode-se considerar que as reações de alunos/as ou outros membros da escola diante das professoras trans trazem elementos de outras ordens que não o discurso dos direitos LGBT. Todavia, a partir desse ponto, esses direitos podem ser pautados e apresentados no contexto da escola, como ficará mais explícito nas entrevistas.

Elias (1997), ao propor o conceito de *habitus* no lugar da categoria caráter nacional, oferece uma importante chave de leitura para as produções de sentido no processo social, no caso a Alemanha pré-nazista, assinalando o enfraquecimento do Estado, as lógicas de

violência reguladas pela tradição do duelo, a subjugação de uns pelos outros, persistentes nas confrarias estudantis etc. O PNLGBT representa lutas de grupos *outsiders* que se colocam diante de um *habitus* caracterizado pelas reações de desprezo, ódio, nojo etc. em relação à trans. Esse documento, ao propor diferentes direitos para transexuais e travestis, surge não de uma afirmação de direitos, mas de uma constatação da negação do reconhecimento de sujeitos marcados pelo estigma. No cotidiano, o cruzamento de formas de subalternização e o estigma colocam novos critérios entre uma travesti negra e outra branca, uma que possui uma profissão regular e aquelas que atuam como profissionais do sexo, e assim por diante; está posta a insuficiência de qualquer direito LGBT e ao mesmo tempo a necessidade de sua afirmação diante dos estabelecidos. As identidades surgem na escola de modo importante na compreensão do preconceito a partir da figuração estabelecidos-*outsiders*. O discurso de qualquer documento pode tornar-se letra morta se não acessado nas figurações sociais, e aqui as práticas identitárias podem ter um valor a ser considerado.

O que temos encontrado, em nossa própria experiência, é que a aparente eficácia da capacitação se dá quando o professor reconhece que o que está acontecendo é uma nova organização dos poderes e a gestão da população, recolocando uma distribuição nova dos corpos em comunidade. E, para isso, faz-se importante a revalorização das práticas identitárias e da fixação identitária. Não por outro motivo, a questão da identidade LGBT tem sido um forte instrumento para a criação de consentimento entre os/as educadores/as e para sensibilizá-los/as na compreensão do preconceito na escola. (Prado, et al., p. 214, 2010)

Outra questão importante é a localização desses documentos a partir das políticas de direitos humanos. Isso se deve primeiro porque eles corroboram grande parte daquilo que definimos como direitos LGBT na contemporaneidade e porque o diálogo das sexualidades com a escola tem sido possível pelo uso que grupos fazem dos direitos LGBT, indexando-os aos direitos humanos. Também analisamos esses direitos porque eles aparecem constantemente em nosso campo de pesquisa por meio dos documentos, debates, ações e projetos na esfera pública, estatal ou não. Compreendemos os direitos humanos em suas formalizações, ainda insuficientes, como um campo de disputas que precisam se diferenciar da perspectiva liberal desses direitos, que pode propiciar uma assepsia das tensões e paradoxos das lutas sociais como aqueles dos direitos LGBT. Por isso a importância de repensar que esses direitos precisam ser perspectivados pela interculturalidade (B. S. Santos, 2010), isso que poderia derivar das lutas de grupos que disputam a legitimidade dos direitos sexuais, uma tentativa que os/as formuladores/as dos PY fazem de modo incipiente no contexto das políticas de direitos humanos. Algo semelhante acontece com os direitos LGBT na formulação do PNLGBT, pois este, ao ser elaborado, constrói uma grande intertextualidade

com os PY e documentos de diversos matizes (saúde, educação, cultura etc.) já existentes nas diferentes esferas de governo.

Uma análise dos documentos PY e PNLGBT que os tomem apenas a partir de seus conteúdos - da dimensão textual ou discursiva - pode ter um determinado efeito em compreender sua força, coerência, vocabulário etc., e fazer sentido para algumas áreas de pesquisa; todavia, pela Psicologia Social interessa-nos a constituição desses documentos nas dinâmicas relacionais entres sujeitos que os definem, ou não, necessários para o enfrentamento dos dispositivos da heteronormatividade, por exemplo, a transfobia. Quando tomamos os discursos desses documentos, em sua dimensão de prática social, podemos localizar grupos em disputas sobre determinados significados, ou seja, uma figuração social. Esses dois documentos são elaborados por grupos em disputas constantes com outros grupos que reiteram argumentos de discursos heteronormativos de origem religiosa e/ou defensora de uma moral supostamente laica para bloquear determinados ganhos em favor dos direitos LGBT e do reconhecimento da orientação sexual e identidade de gênero.

Além dessa observação, queremos identificar elementos discursivos como homofobia, transfobia, gênero, sexualidades, orientação sexual, LGBT, cidadania LGBT, transcidadania etc. como relacionados aos termos heteronormatividade e direitos LGBT. Temos analisado como esses elementos também podem propiciar zonas opacas do discurso em que a heteronormatividade e os direitos LGBT se misturam. No discurso dos documentos isso pode ser observado em algumas articulações em que a produção do corpo da mulher pela matriz heterossexual fornece parâmetros sociocognitivos para afirmação das transexuais como mulheres ou quando se reduz a constituição da identidade travesti como uma “prévia à transexualidade”. Ainda podemos considerar nessas zonas opacas a essencialização e higienização das identidades sexuais como legitimação destas nas disputas pelos direitos LGBT. O discurso dos documentos pode funcionar como uma espécie de mapa das figurações sociais, aqui especificamente daquela onde estabelecidos-*outsiders* se constituem a partir das sexualidades. Mesmo que entendamos que as identidades sejam fixações provisórias, não podemos negar que se constituem opções de sujeitos e coletivos nos processos sociais que analisamos. Por fim, durante todo tempo devemos atentar que os conteúdos desses documentos debatidos de modo público indicam um momento de maior informalização do processo social nos séculos XX e XXI, diferente do século anterior a esse período. Essa maior informalização, como uma mudança do *habitus*, é que influencia terminantemente a produção, divulgação e as interpretações desses documentos pelos grupos sociais. Essa questão está

diretamente relacionada à direção da mudança no ambiente da escola, como indica a emergência das professoras trans.

Para isso analisamos como os PY definem a questão de identidade de gênero e seu lugar no processo social, ou seja, como o documento pode indicar a direção desse processo a partir de suas possibilidades e limites nas políticas de direitos humanos. Aprofundamos a análises dessas políticas no contexto brasileiro através do PNLGBT e nos modos como se relaciona com as trans e/ou nas competências específicas do Ministério da Educação. Contudo, sempre lembramos que o *habitus* regula as relações dos sujeitos e sua apropriação dos direitos LGBT, essas relações podem acontecer em zonas opacas entre a heteronormatividade e esses direitos. Para ilustrar essa questão um pouco mais, vejamos a dimensão da prática social do discurso no PNLGBT em relação ao uso do nome social.

Na ação 1.3.38 define-se como competência da Secretaria de Direitos Humanos e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão até 2009 o seguinte: “Promover medidas que permitam o uso do nome social de travestis e transexuais no serviço público federal, tanto na administração direta quanto nas autarquias, fundações e empresas públicas” (Brasil, 2009, p. 31). Com isso, e pela pressão de setores sociais, grupos e movimentos de LGBT, foi possível a regulamentação do nome social em diversos contextos e localidades. Isso permitiu uma redefinição das relações de poder para as trans, enquanto *outsiders* na escola e além desta. Afirmar-se a partir do nome condizente com a identidade de gênero é para os/as transexuais e travestis uma possibilidade de se apresentarem em repartições públicas, no mundo do trabalho, enfim, no cotidiano, ainda que não seja algo capaz de anular o estigma desses sujeitos. Uma professora trans poderá utilizar o nome social em sua escola quando regulamentado e/ou acordado em sua localidade. Todavia, pelo *habitus*, pelas reações e expectativas entre sujeitos ao redor da mulher, a trans sempre estará sob observação para ver se nela nada de masculino transparece, se ela não desliza do lugar de mulher, e pior, da mulher idealizada/naturalizada a partir das normas de gênero. Vejamos como se dá a exigência de ser uma mulher “mais mulher”.

*Isso, mas assim, eu digo assim, por exemplo, tem várias mulheres, que não usam maquiagem, elas não se arrumam. A transexual ela gosta sempre de estar com o cabelo bem feito, maquiada, com a roupa bonita, perde tempo no salão, vai na academia, sabe, então, aquele cuidado talvez um pouquinho maior, entendeu, de fazer aquelas coisas assim... que talvez sejam ultrapassadas mas que para gente não, então essa diferença existe. (Amaryllis, 310, 2010)*

Quando a professora diz utilizar-se de “*coisas assim... que talvez sejam ultrapassadas*” ela está ligando ao imaginário da mulher idealizada na cultura, sua fala está no registro de um discurso que nutre a nostalgia por um sujeito naturalizado que nunca existiu. Ainda que ela

desfrute do uso do nome social como algo relacionado aos direitos conquistados pelos grupos *outsiders*, ela estará se guiando pelo modelo de mulher definido a partir dos estabelecidos, regulada pelo *habitus*.

Essa força do *habitus* pode também ser analisada em um caso de nossas observações de campo. Uma transexual no encontro de Aracaju (2010) relatou que havia sido repreendida no banheiro feminino, pois ao urinar ficou em pé e deixou a porta entreaberta. Uma colega transexual além da repreensão ainda disse: “*isso é coisa de homem, você no máximo é uma travesti!*”. A repreensão é um modo de exigir da transexual “*um comportamento de mulher*”, de normalizar aquele sujeito que se afirma mulher e urina em pé. A transexual repreendida sentiu-se constrangida e relatou que realmente deveria fechar a porta, pois estavam em um hotel e não em uma boate. Assim, existe um lugar para os *outsiders* se colocarem como realmente acreditam ser, sujeitos estranhos que precisam de uma boate, como gueto supostamente protegido, para sua espontaneidade; fora dali a repreensão consegue uma autocoação do sujeito. Cabe notar que o sujeito se comporta de um modo mais flexível e reflexivo, como a terceira natureza apontada por Wouters (2009). Esse exemplo mostra o que chamamos de zonas opacas em que temos ao mesmo tempo a afirmação dos direitos LGBT, o uso do banheiro feminino pelas transexuais femininas, e a funcionalidade da heteronormatividade que regula o corpo da mulher. Essas zonas opacas entre as conquistas de grupos, expressas em declaração dos direitos, e a afirmação daquilo que os nega é algo que sempre estará relacionado às questões de cada contexto, porém muito presente para as trans.

Resumindo nossa compreensão das fontes documentais, afirmamos que elas não são apenas produtos de uma militância nem de uma tecnocracia Estatal, mas são discursos de grupos ao redor e a partir de disputas relacionadas às sexualidades, em tensões com concepções políticas e/ou morais de campos científicos, religiosos, da educação, da comunicação, do mercado etc., por isso repletos de zonas de opacidade quando acessados pelos sujeitos e/ou grupos. Eles foram produzidos, sobretudo, em contextos em que sujeitos imersos em grupos sociais, ou dispersos por esses, se colocaram publicamente se nomeando e sendo nomeados nas lutas por reconhecimento. Inicialmente apresentaremos um esquema de cada documento que nos auxilia no mapeamento de seus conteúdos, em seguida analisaremos o significado que eles posam ter no processo social.

### **Princípios de Yogyakarta**

Os PY são proposições que podemos considerar transnacionais, pois seu conteúdo desprende-se de significados locais acerca das sexualidades e centraliza-se, pelo vocabulário, ao redor dos elementos orientação sexual e identidade de gênero. O grupo responsável por sua formulação é bastante variado em suas origens geográficas e de expertise. Todavia todo ele segue por elaborações que querem se situar além das identidades, “[...] o conteúdo dos Princípios se distancia da tendência contemporânea de nomeação e identificação de sujeitos ou identidades nas demandas por direitos, optando por uma perspectiva “constitucionalista” [...]” (Corrêa, 2009, pp. 29-30).

Essa estratégia de evitar definições locais das sexualidades é mantida em todo o documento para evitar quaisquer termos que provoquem intertextualidade com discursos de grupos e/ou de governos que nomeiem lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersex e/ou outras sexualidades dissidentes. O documento, ao buscar sua abertura máxima, ligada a seus objetivos, a saber, “aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero” (Corrêa & Muntarhorn, 2006, p. 8), seleciona estilos e conteúdos de formulações que tenham intertextualidade com princípios consagrados nas políticas de direitos humanos; estabelece uma grande intertextualidade com os princípios internacionais de direitos humanos e sustenta a universalidade, interdependência, indivisibilidade e inter-relação dos direitos.

Corrêa (2009) ainda faz uma observação que mostra os limites da opção dos grupos que elaboraram os PY: “Essa opção estratégica, contudo, não dilui automaticamente as tensões Norte-Sul, ou ainda mais marcadamente Ocidente-Islã, que têm caracterizado os debates globais contemporâneos sobre direitos humanos e sexualidade” (p. 32). Atualmente essas tensões têm tomado cada vez mais outros domínios que seguem outras divisões não tão geográficas, mas marcadas pelos domínios do fundamentalismo religioso em parlamentos, escolas, mídias etc. Assim, a necessidade de especificar mais os direitos, se ainda não tão pertinente ao contexto dos PY, é diferente no contexto do PNLGBT, em que os grupos que elaboraram este documento optaram pelas intertextualidades explícitas com a I Conferência GLBT ocorrida em 2008 no Brasil. Em nossa análise, a despeito dos perigos e armadilhas que as posições identitárias e as políticas de direitos humanos possam apresentar (Corrêa, 2009; Carrara, 2010; B. S. Santos, 2010), elas representam posições importantes para as

sexualidades e para a definição do gênero na figuração estabelecidos-*outsiders*. Essa análise será mais bem aprofundada posteriormente.

Os PY, todavia, pode trazer as identidades sexuais pela interdiscursividade, pois ao se manter aberto em suas formulações, permite a apropriação por grupos de LGBT de seus dois principais elementos, identidade de gênero e orientação sexual. Isso é algo que percebemos em diversas apropriações que os PNLGBT faz dos PY articulando a sigla LGBT. Algo semelhante se percebe em outros contextos, como alguns descritos na coletânea de Dubel e Hielkema (2010). Esses elementos dizem das possibilidades dos corpos além do padrão heterossexista e indicam a possibilidade do reconhecimento de diferentes sexualidades nas políticas de direitos humanos. Por isso os termos identidade de gênero e orientação sexual, articulado nos PY, foram objetos de controvérsias e disputas entre grupos em fóruns de direitos humanos no processo social, conforme os relatos de Sonia Corrêa (2009) que expomos a seguir.

O termo orientação sexual buscou legitimidade desde os debates preparatórios para Conferência de População e Desenvolvimento, no Cairo, em 1994, passando pelas discussões e resoluções da Plataforma de Ação de Pequim, em 1995, sendo que a inclusão da menção de identidade de gênero apareceu somente em dezembro de 2003 na consulta internacional realizada no Rio de Janeiro. No contexto desses eventos é notória a compreensão da sexualidade pelas normas de gênero: somente se compreendem dois gêneros definidos pela anatomia dos corpos e a heterossexualidade como única possibilidade, ao menos normal, para o desejo sexual; da norma se questionava, no máximo, a superioridade masculina, uma sociedade definida pelo privilégio do macho. Nas disputas que antecederam os PY, os limites impostos no âmbito da ONU pelos grupos que ainda sustentam a heteronormatividade e combatem o avanço dos direitos LGBT nessas disputas mostram uma figuração social constituída pelos grupos que articulam as políticas de direitos humanos.

A presença das lésbicas em 1995, no âmbito daquele debate (Correa, 2009) possibilitou a interdiscursividade com o incipiente campo das sexualidades e a presença de sujeitos e grupos *outsiders* nas políticas de direitos humanos. Isso é patente ao tomarmos o itinerário que a sexualidade percorreu nas políticas de direitos humanos para se legitimar até os PY. Em Pequim, 1995, mesmo com a maior visibilidade das lésbicas, o documento finalizado focalizou as questões da sexualidade a partir da saúde, deixando a questão refém da lógica biomédica. Em 2003, no Brasil, os ativismos trans e intersex ganharam espaço no debate, mas alguns grupos ainda conseguiram barrar a menção do termo identidade de gênero, principalmente diante dos recuos de grupos da união europeia, o que comprometeu a

possibilidade de sucesso das demandas de lésbicas, gays, intersex e trans que ingressavam no debate. Com isso queremos situar que os PY podem ser considerados um discurso que diz das relações de grupos ao redor das disputas na defesa dos elementos orientação sexual e identidade de gênero nas políticas de direitos humanos. Também salientamos o papel importante dos grupos que elaboraram a definição dos direitos sexuais a partir desses encontros na preparação do terreno para a elaboração dos PY. Vejamos o esquema geral do documento PY no Quadro 4 para depois aprofundar as análises.

#### QUADRO 4

##### SINOPSE DOS *PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA*

---

Parte 1 - Identificação dos Formuladores e definição do entendimento de orientação sexual e identidade de gênero

---

Introdução e Preâmbulo

“Depois de uma reunião de especialistas, realizada na Universidade Gadjah Mada, em *Yogyakarta*, Indonésia, entre 6 e 9 de novembro de 2006, 29 eminentes especialistas de 25 países, com experiências diversas e conhecimento relevante das questões da legislação de direitos humanos, adotaram por unanimidade os *Princípios de Yogyakarta* sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero.” (p. 8)

---

Parte 2 – Orientação dos princípios

29 *Princípios de direito*, por exemplo: Princípio 16. Direito à Educação

---

Parte 3 – Direcionamento do documento

16 recomendações adicionais dirigidas a seguintes entidades e/ou agremiações:

Organização das Nações Unidas (6), Organização Mundial da Saúde e o Unaid, as organizações intergovernamentais regionais e sub-regionais, os tribunais de direitos humanos, as organizações não governamentais, as organizações humanitárias, as instituições de direitos humanos nacionais, as organizações profissionais, incluindo aquelas nas áreas médica, de justiça criminal e civil e educacional revisem suas práticas e diretrizes para garantir que promovam vigorosamente a implementação destes princípios; as organizações comerciais, a mídia de massa e os financiadores governamentais e privados

---

Parte 4 - Signatários e Signatárias

29 especialistas de diferentes entidades de 24 países (militantes LGBT, acadêmicos, ativistas do campo de direitos humanos). Argentina, Áustria, Botsuana, Brasil, Austrália, Bulgária, China, Coreia do Norte, Costa Rica, Estados Unidos, Finlândia, Gâmbia, Índia, Indonésia, Irlanda, Moldávia, Nepal, Nova Zelândia, Polônia, Quênia, Reino Unido, Sérvia e Montenegro, Tailândia.

---



O documento é bastante simples em sua estruturação se comparado ao PNLGBT, pois sua necessidade de constituir-se como intercultural está diretamente relacionada à sua menor possibilidade de complexificação e detalhamento das sexualidades em diferentes culturas. Sua base de apoio foram as conferências mundiais convocadas pela ONU, conforme já citado. Contudo, esse caráter amplo não faz do documento um discurso acima das tensões estruturais que perpassam as disputas ao redor das sexualidades nos processos sociais. As figurações sociais e suas modificações podem ser localizadas também pela compreensão mais ampliada de discurso, principalmente pelos efeitos de interdiscursividade.

A perspectiva da autora Sonia Corrêa (2009) também diz de seu posicionamento como participante do grupo de especialistas que elaborou os PY. Esse grupo possuía um grande envolvimento com a questão, estando, senão como ativistas, ao menos como aliados/as dos princípios propostos nos PY. Essa perspectiva indica algo bastante próprio das dinâmicas da figuração estabelecidos-*outsiders*, da mudança de tratamento das questões das sexualidades na arena pública. Queremos dizer com isso que, ao articular orientação sexual e identidade de gênero nas políticas de direitos humanos, o grupo que elaborou os PY apropriou-se de um discurso dos estabelecidos no âmbito dos grupos que discutem direitos humanos: direito à vida, à educação, à privacidade etc. “De forma geral, as sensibilidades e costumes estimados pelos estabelecidos funcionam como modelo para as pessoas de outros grupos sociais que aspiram à respeitabilidade e à ascensão social”. (Wouters, 2009, p. 94).

Antes de prosseguirmos, é importante visualizar como nos PY aparece essa estratégia. Esses direitos que nos PY se referem aos sujeitos em função de uma compreensão da dignidade humana, sem distinção de orientação sexual e identidade de gênero, querem acessar aquilo que, ao menos formalmente, está posto como uma parte do processo civilizador no Ocidente, como consenso dos estabelecidos para a pessoa humana. Vejamos indicialmente esses princípios.

## QUADRO 5

### OS 29 PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA

---

PRINCÍPIO 1. Direito ao Gozo Universal dos Direitos Humanos

---

PRINCÍPIO 2. Direito à Igualdade e à Não Discriminação

---

PRINCÍPIO 3. Direito ao Reconhecimento Perante a Lei

---

PRINCÍPIO 4. Direito à Vida

---

PRINCÍPIO 5. Direito à Segurança Pessoal

---

---

PRINCÍPIO 6. Direito à Privacidade

---

PRINCÍPIO 7. Direito de Não Sofrer Privação Arbitrária da Liberdade

---

PRINCÍPIO 8. Direito a um Julgamento Justo

---

PRINCÍPIO 9. Direito a Tratamento Humano durante a Detenção

---

PRINCÍPIO 10. Direito de Não Sofrer Tortura e Tratamento ou Castigo Cruel, Desumano e Degradante

---

PRINCÍPIO 11. Direito à Proteção Contra todas as Formas de Exploração, Venda ou Tráfico de Seres Humanos

---

PRINCÍPIO 12. Direito ao Trabalho

---

PRINCÍPIO 13. Direito à Segurança Social e outras Medidas de Proteção Social

---

PRINCÍPIO 14. Direito a um Padrão de Vida Adequado

---

PRINCÍPIO 15. Direito à Habitação Adequada

---

PRINCÍPIO 16. Direito à Educação

---

PRINCÍPIO 17. Direito ao Padrão mais Alto Alcançável de Saúde

---

PRINCÍPIO 18. Proteção contra Abusos Médicos

---

PRINCÍPIO 19. Direito à Liberdade de Opinião e Expressão

---

PRINCÍPIO 20. Direito à Liberdade de Reunião e Associação Pacíficas

---

PRINCÍPIO 21. Direito à Liberdade de Pensamento, Consciência e Religião

---

PRINCÍPIO 22. Direito à Liberdade de Ir e Vir

---

PRINCÍPIO 23. Direito de Buscar Asilo

---

PRINCÍPIO 24. Direito de Constituir uma Família

---

PRINCÍPIO 25. Direito de Participar da Vida Pública

---

PRINCÍPIO 26. Direito de Participar da Vida Cultural

---

PRINCÍPIO 27. Direito de Promover os Direitos Humanos

---

PRINCÍPIO 28. Direito a Recursos Jurídicos e Medidas Corretivas Eficazes

---

PRINCÍPIO 29. Responsabilização (“Accountability”)

---

Cada um desses princípios pode ser localizado em diferentes instrumentos produzidos por grupos dentro das políticas de direitos humanos, inclusive fora do âmbito da ONU. Nos PY, a partir da Introdução e do Preâmbulo, em cada princípio está posto o termo identidade de

gênero e/ou orientação sexual para contemplar nas políticas de direitos humanos sujeitos historicamente submetidos ao processo de exclusão. Quando analisamos essa intertextualidade em contextos locais, como no caso brasileiro, a definição do discurso dos PY consegue articulações bem mais além da intertextualidade em suas considerações, algo que detalharemos na análise do PNLGBT e nas entrevistas.

O reconhecimento das limitações dos PY é feito no próprio documento, ainda que nele não se nomeiem explicitamente os grupos sociais que obstaculizam esses princípios e impõem tais limites. Análises amplas, acadêmicas ou não, indicam que os grupos religiosos são os principais adversários dos direitos sexuais e dos que nomeamos como direitos LGBT (Dubel & Hielkema, 2010; Parker et al., 2008). Assim, apesar de avanços na compreensão e formulação do respeito e dignidade da pessoa humana, independentemente da orientação e identidade de gênero, “a resposta internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero tem sido fragmentada e inconsistente” (Corrêa & Muntarhorn, 2006, p. 8). Essa situação pode sugerir alguns questionamentos; a opção em manter o diálogo aberto, evitando as expressões identitárias, não teria provocado uma desidentificação de LGBT com os PY, ao menos no Brasil? Afinal, a pauta pelas identidades sexuais tem sido historicamente uma opção dos grupos que constituem os movimentos sociais de LGBT.

Alguns anos depois, Corrêa (2009) reconhece alguns avanços na divulgação do texto dos PY, o que está relacionado à capacidade de o discurso desse documento chegar a um maior número de sujeitos para que se apropriem e organizem um vocabulário comum. Essa questão é importante no processo da constituição de um movimento de travestis e transexuais no Brasil que possibilite acessar não apenas formalmente definições jurídicas e médicas da transexualidade, mas definições de si para os sujeitos, constituição da consciência acerca das possibilidades de autodefinição para os sujeitos, argumentos para se posicionarem nos contextos sociais etc. Essas possibilidades podem ter interferência no regime de emoções no processo social. A divulgação dos PY não é proporcional à sua incorporação de modo mais amplo pelos grupos sociais; o documento indica direções do processo social à medida que fornece brechas para modos diferentes de incorporação das sexualidades nas figurações sociais, ainda que de modo bastante parcimonioso.

Assim que determinados grupos passam a ser reconhecidos por esferas mais amplas em denominações menos estigmatizadas, eles podem se colocar nas dinâmicas relacionais de diferentes modos, o que está ligado com a compreensão de poder, a partir do que pensamos como o *habitus* de uma figuração social. Nas entrevistas com as professoras trans, nos

encontros de LGBT, ou de travestis e transexuais, era muito cara a possibilidade, para vários sujeitos, de se autodefinirem como tendo uma orientação sexual ou uma identidade de gênero reconhecida como legítima. No encontro de Aracaju (2010), durante o almoço, uma travesti falava em tom jocosos com as demais pessoas da mesa “*Me respeite, respeite minha identidade de gênero, pois sou gente!*”. Logo a fala saiu da brincadeira e elas discutiam se apenas transexuais e travesti era identidade de gênero, ou somente as primeiras, porém aquela travesti falou: “*segundo o documento lá do exterior, todas são identidade de gênero*”. Uma jovem, que se definiu como lésbica, logo mencionou que o documento chamava-se PY e era “*um direito humano ter a identidade de gênero respeitada*”. Esse diálogo mostra tanto a reiteração das questões acerca das sexualidades pelo termo “direitos humanos” como a função in/formativa que os coletivos trans - como aqueles reunidos em Aracaju - exercem em relação aos seus membros. A primeira fala indica uma apropriação dos sujeitos de uma identificação que joga com os domínios da abjeção, “*pois sou gente*”; essa afirmação não possui nenhuma obviedade, pois as trans têm a todo momento negada essa possibilidade ao serem definidas como *outsiders* nas dinâmicas relacionais. Nestas surge a necessidade do autocontrole, a autorregulação para sustentar esse “status humano”, como veremos a seguir.

Em nossas observações de campo, em Curitiba (2010), uma travesti dizia que entre elas se poderia usar a língua do “*bate-bate, chamar de traveção, de putona e sem vergonha, tudo de brincadeirainha*”, mas isso não poderia ser dito para “*os inimigos escutarem*”; todas riram e uma disse: “*mas para outros temos uma identidade de gênero travesti*”. Independentemente da justeza dessa última colocação em relação aos PY, o termo travesti tornou-se algo possível de nomeação e traz inteligibilidade para uma possível legitimação, ainda que precária, ao sujeito e seus interlocutores, no processo social. Uma professora trans pode exigir o reconhecimento de seu nome social a partir de uma normatização, mas aos poucos isso passa a ser incorporado no dia a dia da escola, o que possibilita novos modos de operação do sujeito na figuração estabelecidos-*outsiders*.

No contexto brasileiro, essa apropriação tem sido importante aos *outsiders* nos espaços públicos estatais, como é o caso das professoras trans que apresentaremos na análise das entrevistas. Parece haver mais uma busca de compartilhar os valores dos estabelecidos do que crítica a esses valores nas interdependências sociais, daí a valorização da identidade de gênero como algo que remete à dignidade humana, ao reconhecimento de valor intrínseco “concedido” pelos discursos de direitos humanos. Aqui se pode desconfiar de um grande simulacro para os *outsiders*. Retomemos alguns dos êxitos no processo de divulgação dos PY,

o que está diretamente relacionado ao acesso desses princípios nas dinâmicas relacionais entre sujeitos.

Os *Princípios de Yogyakarta* foram lançados em Genebra, em março de 2007, numa sessão do CDH-ONU, e em novembro na sede da ONU, em Nova York, num evento convocado pelas missões do Brasil, Argentina e Uruguai. Em agosto do mesmo ano, foram lançados no Brasil (Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Nova Iguaçu). O documento já havia sido traduzido para os seis idiomas oficiais da ONU (árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo) e hoje está disponível em vários outros (bahasa, catalão, grego, holandês, português, nepali, tagalog, tailandês). Desde 2007, inúmeros Estados e uma vasta gama de organizações, grupos e indivíduos têm citado ou utilizado o documento. O Ministério de Relações Exteriores da Holanda considera os Princípios como referência para suas diretrizes de direitos humanos e cooperação internacional. No Canadá e no Uruguai, os Princípios foram adotados como parâmetro de monitoramento da proteção de direitos humanos. No Brasil, a SEDH republicou o documento para distribuição na Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, cujo texto base também faz menção aos *Princípios de Yogyakarta*. O texto tem sido objeto de debate nos parlamentos de vários países e está sendo incorporado às políticas de governos locais, como por exemplo, em Johannesburgo. (Corrêa, 2009, p. 30)

Todavia, o que de específico aparece nos PY em relação à identidade de gênero que poderia ser gradativamente incorporado ao *habitus*? Essa é uma questão ainda em aberto, mas a direção da mudança do processo social parece indicar a incorporação de algumas questões, como o direito à saúde e à formalização civil da identificação de sexo/gênero em algumas localidades. No Quadro 6 selecionamos algumas proposições específicas acerca da identidade de gênero, com destaque em itálico para trechos que caracterizam a especificidade trans no PY. Dos 29 princípios, cinco deles se destacam por terem trechos específicos acerca da identidade de gênero, algo que está diretamente relacionado às trans. Pois nos PY, quando se pensa em orientação sexual, a semântica da expressão não indica nenhum desejo de transição e/ou ajustamento a outro gênero senão aquele designado no nascimento. Diferentemente, essa delimitação semântica entre orientação sexual e identidade de gênero ainda é bastante restrita nos contextos fora do movimento de LGBT e da linguagem de especialistas.

Nesses cinco trechos destacam-se questões de saúde com menção acentuada, o que significa uma maior interdiscursividade com as questões das trans nesse âmbito. Vejamos abaixo uma seleção dessas proposições em seus respectivos princípios.

## QUADRO 6

### IDENTIDADE DE GÊNERO NOS *PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA*

---

3 Direito ao Reconhecimento Perante a Lei

---

Nenhuma pessoa deverá ser forçada a se *submeter a procedimentos médicos, inclusive cirurgia de mudança de sexo, esterilização ou terapia hormonal*, como requisito para o reconhecimento legal de sua identidade de gênero.

---

[...]

---

c) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e de outros tipos que sejam necessárias para

---

---

que existam procedimentos pelos quais todos os *documentos de identidade emitidos pelo Estado que indiquem o sexo/gênero da pessoa – incluindo certificados de nascimento, passaportes, registros eleitorais e outros documentos – reflitam a profunda identidade de gênero autodefinida por cada pessoa.*

---

e) *Garantir que mudanças em documentos de identidade sejam reconhecidas* em todas as situações em que a identificação ou desagregação das pessoas por gênero seja exigida por lei ou por políticas públicas;

---

f) Implementar programas focalizados para apoiar socialmente todas as pessoas que vivem uma *situação de transição ou mudança de gênero.*

---

#### 6 Direito à Privacidade

---

[...] O direito à privacidade normalmente *inclui a opção de revelar ou não informações relativas à sua orientação sexual ou identidade de gênero*, assim como decisões e *escolhas relativas a seu próprio corpo* e a relações sexuais consensuais e outras relações pessoais. (Trecho de introdução).

---

#### 9 Direito a Tratamento Humano Durante a Detenção

---

[...]

---

b) Fornecer acesso adequado à atenção médica e ao aconselhamento apropriado às necessidades das pessoas sob custódia, reconhecendo qualquer necessidade especial relacionada à orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive no que se refere à saúde reprodutiva, acesso à informação e terapia de HIV/Aids e *acesso à terapia hormonal ou outro tipo de terapia, assim como a tratamentos de reassignação de sexo/gênero, quando desejado;*

---

#### 17 Direito ao Padrão Mais Alto Alcançável de Saúde

---

[...]

---

g) Facilitar o acesso daquelas pessoas que estão buscando modificações corporais relacionadas à *reassignação de sexo/gênero*, ao atendimento, tratamento e apoio competentes e não discriminatórios;

---

#### 18 Proteção Contra Abusos Médicos

---

b) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que nenhuma criança tenha *seu corpo alterado de forma irreversível por procedimentos médicos, numa tentativa de impor uma identidade de gênero*, sem o pleno e livre consentimento da criança que esteja baseado em informações confiáveis, de acordo com a idade e maturidade da criança e guiado pelo princípio de que em todas as ações relacionadas a crianças, tem primazia o melhor interesse da criança;

---

#### 19 Direito à Liberdade de Opinião e Expressão

---

---

Isto inclui *a expressão de identidade ou autonomia pessoal através da fala, comportamento, vestimenta, características corporais, escolha de nome ou qualquer outro meio*, assim como a liberdade para buscar, receber e transmitir informação e ideias de todos os tipos, incluindo ideias relacionadas aos direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, através de qualquer mídia, e independentemente das fronteiras nacionais. (Trecho de introdução).

---

Partindo da consideração de que os PY fazem parte da elaboração de um grupo politicamente a favor dos elementos orientação sexual e identidade de gênero e disposto para o enfrentamento de outros grupos que negam esses elementos, entendemos que esse documento indica direções da mudança no processo social em contextos regionais e locais ligados à ONU. Quando pensamos o lugar da saúde nas questões relacionadas à identidade de gênero, podemos considerar que nos PY reproduziu-se uma lógica semelhante à de Pequim ao atrelar a questão das mulheres à saúde, portanto localizando o corpo destas nas questões biomédicas. Além disso, devemos lembrar o significado do surgimento do vírus HIV e da AIDS na mobilização de recursos (Vianna & Carrara, 2008; Parker, 1996) e na organização do movimento social de LGBT no final do século XX, quando o movimento no Brasil conseguiu consolidar associações e grupos de LGBT (Vianna & Carrara, 2008).

A orientação sexual heterossexual é tomada no mesmo patamar de igualdade da orientação homossexual ou bissexual, mas se voltamos à figura 5 compreendemos que aquilo que tange a identidade de gênero é específico não de qualquer identidade de gênero, mas daquela marcada pelo estigma que constitui os *outsiders*: reassignação de sexo/gênero, mudança de sexo, alteração de nome, expressões corporais e nas indumentárias etc. Essa posição do grupo, constituída gradativamente desde o Cairo, em 1994, ao ser expressa num fórum internacional com o endosso do Alto Comissariado da própria ONU, fornece força simbólica ao discurso. Contudo, como temos pontuado, no cotidiano os elementos dos PY, se articulados apenas como mecanismo de ajustamento cirúrgico e terapêutico dos corpos, provavelmente estarão pautados pela heteronormatividade, ainda assim apontando o uso desses elementos em diferentes contextos sociais. Com isso pode-se considerar a existência de indicadores da direção da mudança social em questões relacionadas às trans, específicas da educação, no princípio de número 16. Este possui alguns detalhes interessantes, pois nele nada aparece sobre a questão da definição acerca da alteração de nome e gênero em documentos, algo que aparece em outros princípios mais relacionados a definições jurídicas, em outros contextos.

Quando analisamos que a escola é um contexto no qual os grupos que articulam os discursos religiosos têm grande penetração, não se pode nele negociar posições que afetam justamente as trans, pois esse é um grupo constituído historicamente como *outsider* até entre no movimento de LGBT. Queremos reconhecer que as posições identitárias defendidas no movimento social de LGBT se constituem diante dos estabelecidos defendendo posições também identitárias.

Quando participávamos do curso de formação de professores/as pelo Nuh-UFMG em 2008 e da disciplina *Gênero e Sexualidade na Educação* que ministramos na UFOP em 2009, ouvimos por diversas vezes que era preciso também defender os direitos dos heterossexuais. Quando questionávamos quais seriam esses direitos algumas das respostas estavam relacionadas ao “*direito de não gostar dos gays*”, “*ser homem normal*”, “*não permitir que homossexuais se beijem em frente aos filhos*” etc. Nas interdependências sociais sujeitos e grupos que se identificam como heterossexuais parecem se constituir na afirmação da distância e negação das demandas dos *outsiders*. Assim os PY podem subverter essa noção dos estabelecidos ao equipar a orientação heterossexual às demais orientações sexuais, por isso uma reafirmação de sujeitos a partir de uma “*identidade heterossexual*” ressurgiu até mesmo como a agressividade de grupos anti-homossexuais.

Antes de prosseguirmos com a análise, retomemos a descrição do documento. Cada princípio possui sua nomeação, depois uma breve introdução e em seguida as competências que definem aos Estados. Estas são formuladas em proposições que geralmente valem tanto para orientação sexual quanto para identidade de gênero. Vejamos um exemplo do modo como isso aparece no princípio 16, já citado.

#### QUADRO 7

##### EDUCAÇÃO NOS *PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA*

---

###### 16 DIREITO À EDUCAÇÃO

---

Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características.

---

Os Estados deverão:

---

a) *Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos e das estudantes, funcionários/as e professores/as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero;*

---

b) Garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as

---



---

necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero;

---

c) Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero;

---

d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionadas a essas características;

---

e) *Assegurar que leis e políticas deem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio;*

---

f) Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa;

---

g) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão;

---

h) Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional.

---

No Princípio 16 podemos localizar duas proposições que podem, pela interdiscursividade, indicar a defesa das professoras trans em sua função na escola. Isso se dá ao localizar dois contextos em que uma professora trans pode ser subalternizada: a) no acesso ao sistema, como aluno/a, funcionário ou docente e b) na permanência, criando formas de proteção, conforme letras *a* e *e* destacadas na figura 6.

Essa regulamentação em localidades específicas dependerá muito das articulações de grupos, pois a homofobia também se torna mais flexível e reflexiva no *habitus* da escola, pois os estabelecidos podem omitir as injúrias ao mesmo tempo em que persistem na omissão sobre a existência de LGBT no contexto escolar. No contexto das escolas em que atuam as professoras trans, a recusa de muitos/as gestores/as e colegas quanto àquelas utilizarem o nome social nas dinâmicas é um exemplo de transfobia, porém é justificado muitas vezes pelo argumento de que “precisa mudar o nome na justiça”. Também a transfobia pode ser notória e

em nada reflexiva, como localizamos nos posicionamentos observados no caso da professora Vitória Bacon e Lily McBeth, citados no início do capítulo.

Assim, devemos considerar que para uma professora trans o ingresso não é a única questão, também temos o modo de permanência e o estabelecimento das dinâmicas no contexto escolar, por exemplo, o uso do nome social, a disponibilização dessas professoras para a educação infantil, a ascensão funcional na profissão, questões relacionadas com possíveis práticas das trans como profissionais do sexo etc.

Até aqui temos exposto como os grupos que disputam acerca da legitimidade dos elementos identidade de gênero e orientação sexual possuem relações com as demandas de questões ligadas à presença e permanência de trans em sala de aula, como por exemplo, na possibilidade do uso do nome social. Essas questões nós aprofundaremos na análise das entrevistas.

Em relação aos PY, Corrêa (2009) ainda salienta que o período de divulgação do documento é concomitante a um tensionamento internacional ao redor das lutas contra a criminalização da sodomia e pena de morte para homossexuais em diversos Estados da África e Oriente Médio (Parker et al., 2008). Vejamos como isso pode ser visto no contexto em questão. As uniões de grupos específicos no âmbito da ONU conseguiram o impedimento da entrada dos termos orientação sexual e identidade de gênero pela sinergia provocada entre grupos a partir da adesão à heteronormatividade. Sonia Corrêa define esses grupos como ligados aos países mulçumanos, ao Vaticano e àqueles favorecidos pela ascensão de Jorge W. Bush à presidência dos Estados Unidos; segundo essa autora, as feministas definiram esse grupo como “Santa Aliança”.

Temos isso relacionado ao recrudescimento de posições de grupos religiosos em várias localidades do mundo (Parker, et al., 2008). No Brasil, setores religiosos especificamente da Igreja Católica, têm sido significativos antagonistas no Congresso Nacional Brasileiro tanto dos direitos sexuais como dos direitos específicos de LGBT e da legalização do aborto, colocando-os como ameaça à “família” (Vianna & Carrara, 2008). Essas posições supostamente religiosas de parlamentares explicitam o funcionamento da matriz heterossexual no contexto brasileiro. Essa questão também está relacionada a um documento denominado *Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais* (Ratzinger, 2003), emitido pela Igreja Católica. Neste, se buscou combater as investidas dos direitos LGBT, algo que já acontecia deste as conferências do Pequim e Cairo em relação à inclusão dos termos orientação sexual e identidade de gênero nas políticas de direitos humanos (Corrêa, 2009). O documento da Igreja Católica conseguiu efeitos

significativos no contexto brasileiro em que os argumentos católicos conseguem uma grande audiência, o que também provocou no Congresso Nacional uma sinergia de católicos e evangélicos contra os direitos LGBT (Torres, 2004, 2005). É uma posição que, semelhante à “Santa Aliança”, tentava a todo custo refrear os incipientes elementos orientação sexual e identidade de gênero. Essa é uma das ações de grupos religiosos para combater o reconhecimento legal das uniões entre parceiros/as do mesmo sexo, adoção de crianças por esses casais etc. no Brasil nos finais do século XX e inícios do XXI (Vianna & Carrara, 2008). Todavia as considerações do Vaticano afirmam a “tolerância aos homossexuais”, desde que condicionados seus limites à manutenção de uma da desqualificação de LGBT via manutenção do reconhecimento somente de casais heterossexuais (Torres, 2005, 2006).

Corrêa (2009) salienta que é a partir de 2003, no Brasil, que essas questões que seriam elaborados pelos PY adentram os debates internacionais de modo significativo, mas consideramos que isso não ocorre devido ao enfraquecimento dos discursos religiosos. Nesse contexto, a iniciativa do governo francês em pautar o tema da criminalização na Assembleia geral da ONU de 2008 foi fundamental às demandas dos PY. Nos meandros desses encaminhamentos, havia uma disputa que impedia a LGBT sustentarem suas pautas, ou ainda, faziam que elas se articulassem em lógicas heteronormativas. Lembramos que até nesse momento está tudo bastante atrelado à discussão de gênero e políticas das mulheres no cenário internacional; somente no início da década de 2000 emerge a discussão das sexualidades de modo mais autônomo. É a partir desse momento que passam a fazer sentido no âmbito da discussão internacional as elaborações dos PY, ainda que a necessidade desse debate diante do sofrimento humano possa remontar a décadas. Consideramos que esses princípios podem ser analisados como um divisor de águas para autonomia das sexualidades nos debates públicos, algo que já estava em curso em discussões acadêmicas.

Sônia Corrêa, (2009), ao analisar as conquistas dos PY, considera três pontos a partir daquilo que se define como “política do real”, ou seja, das negociações em que se cede algo em virtude de determinadas conquistas. Primeiro, ela considera que dentro do campo dos direitos humanos é vertiginosa a evolução dos debates sobre sexualidade: saindo de uma discussão em 1948 quando o termo sexo foi utilizado para designar apenas homem e mulher, passando em 2003 ao debate sobre orientação sexual; segundo, houve a participação de novos atores e atrizes, provenientes da esfera civil nos debates acerca da política sexual em fóruns internacionais; por fim, a participação, duramente conquistada, de gays e lésbicas nessas arenas globais, principalmente quando se leva em conta a resistência às lésbicas até 1995 em

Pequim, depois os gays em 2001 e, por último, a resolução brasileira em 2003 com a presença dos movimentos de trans e intersex.

Localizamos considerações semelhantes em outros textos de ativistas (Dubel & Hielkema, 2010) e de acadêmicos (Parker, et al., 2008), ainda que estes não desconsiderem o recrudescimento contra os direitos LGBT nas dinâmicas sociais. Esses direitos articulados nos discursos das políticas de direitos humanos podem subverter a noção de dignidade humana interpretada nas relações marcadas pelas normas de gênero. Nós entendemos que isso pode indicar que à medida que os *outsiders* lutem por alterações nas relações de poder ameaçam a desqualificação de superioridade humana dos estabelecidos.

Consideramos até aqui que a maior ou menor capacidade da formalização dos termos orientação sexual e identidade de gênero, em afetar o cotidiano e indicar outras direções no processo de mudança social, possui condicionantes. Um desses está intimamente relacionado com sua autonomia em relação às questões das mulheres no contexto brasileiro. Isso está especificamente posto no caso daqueles sujeitos que se definem em confronto e/ou em contradição com as normas de gênero. No primeiro caso os sujeitos que se colocam a partir da diversidade sexual ou da perspectiva *queer*; no segundo caso os sujeitos que se afirmam mulheres de pênis e/ou homens de vagina, que se colocam além de compreensões heteronormativas e não desejam a redesignação sexual. Isso para citar apenas alguns condicionantes, mas poderíamos pensar muitos outros, inclusive aqueles que podem cruzar sexo genital-nome-gênero em documentos de identificação pública estatal.

Até aqui queremos reter que esses pontos específicos dos PY que se referem à educação podem ser utilizados nos discursos de outros documentos para nomear as posições identitárias ausentes no discurso dos PY. Está aqui outra contingência do documento, pois se o grupo que o produziu desejou distanciar-se das interpretações mais identitárias, no movimento de LGBT brasileiro ele tem sido apropriado, majoritariamente, explicitando tais interpretações. Nas políticas locais de direitos humanos, o máximo de aproximação de categorias e mesmo contradições locais presentes no discurso pode ser frutífero para a interdiscursividade; eis aqui as benesses da ambiguidade. Foi isso que os grupos que formularam o PNLGBT realizaram, isto é, utilizaram argumentos identitários de transexuais e/ou travestis e também fizeram apropriação de proposições do PY.

## Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT

No discurso do PNLGBT analisamos como são articulados os direitos LGBT e quais as especificidades sobre transexuais e/ou travestis que são silenciadas, omitidas ou explicitadas, especificamente aquelas que podem apresentar relações com as professoras trans. Esse documento especifica questões no contexto brasileiro e explicita diferentes posições de grupos em relação aos que elaboraram os PY, principalmente pela atenção dada às identidades sexuais. De modo semelhante aos PY, consideramos que o PNLGBT, no Brasil, não deve ser tomado como articulações e demandas dos grupos de LGBT ou definições do Estado acerca dos direitos LGBT e sua possibilidade de articulação no atual contexto sócio-histórico. No Brasil a luta por direitos de cidadania e combate ao estigma ganha corpo nas últimas décadas do século XX, sendo a hegemonia masculina questionada pelas lésbicas a partir da década de 1990 (Vianna & Carrara, 2008). O PNLGBT faz parte de dinâmicas locais entre grupos que disputam no espaço público a legitimidade dos direitos LGBT; entre esses grupos podemos nomear ativistas, acadêmicos, técnicos de diferentes âmbitos do Estado (executivo, legislativo e judiciário) de diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal), grupos ligados à iniciativa privada etc.

Quando analisamos o Quadro 8, a seguir, aparecem entidades entre os formuladores; porém na introdução se pode localizar como os diferentes grupos, citados no parágrafo anterior, orientaram o PNLGBT, nomeando este como fruto da 1ª Conferência Nacional GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais), ocorrida em Brasília entre 5 e 8 de junho de 2008. Essa conferência é considerada a primeira no mundo a ser convocada por um chefe de Estado para tratar especificamente das questões relacionadas a LGBT. O status dessa conferência, à semelhança de outras, é um dos mecanismos das democracias para estabelecerem a participação da sociedade civil organizada e não permanecerem nas lógicas de democracias apenas representativas; ainda que essa busca pela democracia participativa seja um projeto com sérias dificuldades, ela possibilita críticas ao modo de organização dos Estados democráticos. A conferência de 2008 foi precedida de conferências municipais e estaduais que preparavam os agentes, nomeavam delegados e principalmente serviu de orientação e organização em diferentes localidades dos grupos de LGBT. O sucesso dessa perspectiva participativa não é uma garantia *a priori*, dependerá da formação de uma ambiência política na cena pública, em que entendemos que a presença de entidades políticas possa ser significativa. Em dezembro de 2011 houve a 2ª Conferência, na mesma modalidade;

porém não tomamos suas análises nesta pesquisa, embora essas conferências se constituam como exemplos de modificação das figurações nos processos sociais em que analisamos as demandas por legitimação dos direitos LGBT.

Em nossa perspectiva, os grupos se tornam marcadores das figurações sociais a partir das sexualidades, ou seja, possibilitam entender o PNLGBT dentro das políticas de direitos humanos no contexto brasileiro. Nos PY os principais elementos eram identidade de gênero e orientação sexual; já no PNLGB os elementos são cidadania e direitos humanos de LGBT, ainda que os dois primeiros elementos também reapareçam. A seguir apresentamos um resumo do texto em análise nesta seção.

## QUADRO 8

### SINOPSE DO *PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DOS DIREITOS HUMANOS DE LGBT*.

---

#### Parte 1 - Identificação dos Formuladores

---

Presidência da República e Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH

Órgãos e entidades envolvidos diretamente: Advocacia Geral da União, Frente Parlamentar pela Cidadania GLBT, 14 Ministérios, Programa Nacional de DST/Aids, 5 Secretarias e a Presidência da República.

---

#### Parte 2 - Contextualização do Plano

---

1. Apresentação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
  2. Introdução. Reconhecimento do PNLGBT como fruto da 1ª Conferência Nacional GLBT, ocorrida em Brasília entre 5 e 8 de junho de 2008.
  3. Objetivos, um geral e dois específicos direcionados ao reconhecimento da população LGBT, associando esses ao disposto no art. 5º da Constituição Federal; e citação da orientação sexual e identidade de gênero.
  4. Princípios. 8 princípios de um Estado democrático visando à igualdade e respeito à diversidade, à equidade, à laicidade do Estado, à universalidade das políticas, à justiça social, à transparência dos atos públicos e à participação e controle social.
- 

#### Parte 3 - Conteúdo do Plano

---

5. Diretrizes, 51 visando transformar o PNLGBT em Plano de Ação da Gestão Pública.
  6. Eixos Estratégicos, 2
 

Eixo Estratégico I – Promoção e socialização do conhecimento; formação de atores; defesa e proteção dos direitos; sensibilização e mobilização;

Eixo Estratégico II – Formulação e promoção da cooperação federativa; articulação e fortalecimento
-

---

de redes sociais; articulação com outros poderes; cooperação internacional; gestão da implantação sistêmica da política para LGBT.

Esses dois eixos contêm 180 ações, que devem se tornar políticas de Estado em curto (2009) e médio prazo (2010 e 2011) e longo prazo (2012).

---

O PNLGBT pode ser compreendido como derivado da conferência de 2008, supracitada, e dentro do planejamento do Programa Brasil sem Homofobia lançado em 2004 pela presidência da república. Dois fatores que mobilizaram recursos para os direitos LGBT podem ser considerados nesse período: uma sinergia dos movimentos sociais relacionados às sexualidades na década e um momento de abertura do governo de diálogo com os movimentos sociais, em 2003, com a eleição do presidente Lula. Vianna e Carrara (2008), além de problematizar algumas compreensões biologizantes do movimento brasileiro, fazem uma análise crítica do histórico deste a partir da década de 1990.

Como resultado, a trajetória dos movimentos sociais conseguiu um progresso real, especialmente nas políticas de HIV/SIDA, mas há riscos que devem ser sublinhados. Ainda que, por um lado, as estreitas ligações entre as organizações da sociedade civil e do Estado possam fortalecer estas organizações, também podem reduzir o seu potencial crítico, criando situações de patrocínio e cooptação. Por outro lado, uma vez que, juntamente com apoio social e político necessário para avançar, o movimento dos direitos sexuais tende a dividir-se em grupos de diferentes identidades, com as suas próprias demandas específicas e agendas. A competição por recursos públicos tende a exacerbar essa fragmentação, no sentido de orientação sexual e gênero. Um resultado significativo disto que a lei contra a discriminação por orientação sexual, adotada em São Paulo, foi utilizada pela primeira vez por um grupo de travestis contra boates gays proibindo sua entrada ou adesão. 40 (p. 54. Tradução nossa)

Devemos também atentar que 2009 também é o momento de lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH-3, preparado no sistema de conferências nos três âmbitos do Estado. Diferentemente dos dois programas anteriores, este incorporou algumas questões relacionadas aos direitos LGBT.

Todavia é forçoso reconhecer, o PNDH-3 introduziu várias inovações, como resposta a crescentes demandas da sociedade civil. Ente elas, algumas provocaram ruidosa polêmica, como a proposta da criação da Comissão da Verdade, a descriminalização do aborto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o direito de adoção por casais homoafetivos, a interdição à ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da união, o “controle da mídia”, e a adoção de mecanismo de mediação judicial em conflitos urbanos e rurais. (Adorno, 2010, pp. 13-14)

---

<sup>40</sup> *Como resultado, la trayectoria de los movimientos sociales ha obtenido un progreso real, especialmente en las políticas de vih/sida, pero existen riesgos que deben ser subrayados. Si, por una parte, los estrechos vínculos entre las organizaciones de la sociedad civil y el estado pueden empoderar a estas organizaciones, pueden también ponerle freno a su potencial crítico, creando situaciones de patrocinio y cooptación. Por otro lado, ya que con- juntar apoyo social y político requiere dar un paso adelante, el movimiento por los derechos sexuales tiende a fragmentarse en grupos de identidades diferentes, con sus demandas y agendas propias específicas. La competencia por los recursos públicos tiende a exacerbar esta fragmentación, en el sentido de la orientación sexual y el género. Resulta significativo que la ley antidiscriminatoria de orientación sexual, aprobada en São Paulo, fuera utilizada por primera vez por un grupo de travestis contra cabarets gays que prohibieron su entrada o su membresía.*

O autor, ao avaliar o contexto e impactos do PNDH-3 possibilita-nos ver os reposicionamentos de grupos via disputas que travam na elaboração das políticas de direitos humanos, sendo que dois pontos podem ser destacados na figuração estabelecidos-*outsiders* no âmbito da escola e das políticas de direitos humanos: a nomeação de direitos LGBT (união civil e adoção de crianças) e a interdição de símbolos religiosos. A eliminação dos símbolos religiosos nos espaços públicos diz da busca de efetivação do Estado laico, pois aqueles são signos que podem se constituir como mediadores de doutrinas, definições morais, domínios de grupos etc. no contexto de sua utilização. Uma das escolas que visitamos, quando conhecemos uma determinada professora trans, já havia retirado os símbolos como crucifixos, imagens de santos etc. da escola por determinação do governo estadual, uma ressonância dessas discussões. Essa professora considerava a importância desse evento como fundamental para outros posicionamentos que ela pôde tomar, inclusive exigindo que as aulas de “ensino religioso” fossem chamadas de “formação para cidadania”, fato que aprofundaremos nas entrevistas, principalmente pela interdiscursividade que essa questão pode produzir. Contudo a interdiscursividade está relacionada à reiteração de elementos em disputas entre grupos visando à incorporação no *habitus* de novas percepções da dignidade humana a partir dos *outsiders*, não somente como um atributo dos estabelecidos.

Essa intertextualidade promovida pelo elemento dignidade humana é presente em todo discurso do plano, preferencialmente com o texto constitucional, realçado nos objetivos específicos daquele. Ainda nos objetivos percebemos que a intertextualidade do discurso traz termos de todas as ordens, desde as perspectivas mais amplas como os PY ao articular identidade de gênero e orientação sexual até identificar os grupos LGBT nas figurações sociais. Esses grupos, ao mesmo tempo em que ampliam, restringem o reconhecimento dos sujeitos a partir de posições mais identitárias das sexualidades. Vejamos essas intertextualidades, destacadas por nós em itálico, no trecho abaixo que descreve os objetivos.

### 3.1 Geral.

Orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a *população LGBT*, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas.

### 3.2 Específicos

3.2.1. Promover os direitos fundamentais da *população LGBT* brasileira, de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dispostos *no art. 5º da Constituição Federal*;

3.2.2. Promover os direitos sociais da *população LGBT* brasileira, especialmente das pessoas em situação de risco social e exposição à violência;

3.2.3. Combater o estigma e a discriminação por *orientação sexual e identidade de gênero*. (Brasil, p. 10, 2009a)



Retornando a questão dessas disputas entre os grupos que elaboraram as diretrizes do PNDH-3, ressaltamos que a questão da dignidade humana é um elemento que possui diferentes compreensões se articulados pelo movimento de LGBT ou pelos grupos religiosos.

[...] a retórica da Igreja Católica que, apoiada nos direitos humanos, defende valores como a proteção da vida ou da família, para, de fato, condenar o aborto e a homossexualidade. Se o “direito à vida” faz parte dos direitos humanos e se firma no campo jurídico, o significado de “vida” (se tem início na concepção ou no parto) se define na arena propriamente política. (Carrara, 2010, p. 143)

A noção de dignidade humana tem grande intertextualidade e capacidade de legitimação dentro do processo democrático, por isso aparece como o primeiro de quatro princípios no PNLGBT, mas como alerta Carrara (2010), isso não é nenhuma garantia de que dignidade humana possa ser interpretada em relação aos direitos LGBT. Essa é uma das zonas opacas dos discursos das políticas de direitos humanos. Todos os princípios do PNLGBT estão relacionados com artigos da Constituição Federal:

4.1 Dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1º da Constituição Federal);

4.2 Igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e garantia da inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (art. 5º da Constituição Federal);

4.3 [...] respeito à diversidade de orientação sexual e promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (inciso IV do art. 3º da Constituição Federal);

4.4 Direito à Cidadania (inciso II do art. 1º da Constituição Federal); (Brasil, 2009, p. 12)

A intertextualidade do PNLGBT, típica nos discursos elaborados por grupos em contextos institucionais, pode fornecer legitimidade simbólica aos *outsiders*, no entanto também articula uma normalização das sexualidades a seus indexadores sociais. Por isso é importante perceber a dimensão de prática social desses discursos que estão relacionados ao contexto das políticas de direitos humanos; e que também buscaram redefinições do elemento dignidade humana no discurso do PNDH-3. Essa percepção também nos auxilia a analisar as mudanças das figurações a partir da ascensão dos direitos LGBT. Uma delas é o acirramento das posições identitárias de LGBT e as negociações que assumem para disputar com os grupos que recusam sistematicamente ações que possam levar ao reconhecimento de LGBT nas políticas de direitos humanos. Em nossas observações de campo tivemos a oportunidade de participar de um momento em que essas disputas se davam, na preparação da Conferência Nacional de Direitos Humanos em Minas Gerais, que fez parte da elaboração do PNDH-3.

A dignidade demandada por um grupo de lésbicas ou gays não coincide, necessariamente, com aquela defendida por grande parte dos grupos religiosos que atuam nos direitos humanos. Na 3ª Conferência Estadual de Direitos Humanos de Minas Gerais (2008), na qual nossa participação se deu como delegado na área da educação, foi-nos possível observar alguns antagonismos na formulação de documentos nas políticas de direitos

humanos. Havia uma tensão entre grupos religiosos/etnorraciais e grupos de LGBT quando eram pautadas as demandas destes. A mesa do grupo de trabalho sobre educação estava sob a coordenação e secretaria de militantes de grupos religiosos/etnorraciais; em dado momento solicitou-se, pela mesa coordenadora, que as demandas LGBT não deveriam “ser misturadas” com questões ali defendidas, o que poderia levar todas as propostas a uma rejeição em bloco. O movimento LGBT havia espalhado vários delegados em diferentes grupos de trabalho e conseguiu sustentar suas propostas. Consideramos que havia uma hierarquização entre as questões etnorraciais - que recebiam apoio explícito de grupos religiosos - e aquelas dos LGBT. Todavia, esses grupos diziam lutar pela noção de dignidade humana. O discurso do PNDH-3 bem como aquele produzido no PNLGBT em suas contradições trazem as disputas de grupos sociais na busca de constituir pela dignidade humana sujeitos des/classificados pelas normas de gênero.

Até onde essa noção de dignidade humana produzia rompimentos ou a manutenção de identidades substanciais? Não seria a afirmação identitária do grupo LGBT fundamental na articulação da noção de dignidade humana? Não seria justamente isso um possível rompimento com lógicas de subalternização da população LGBT? A direção da mudança no processo social brasileiro parece indicar que a articulação, ainda em curso, dos direitos LGBT enfrenta a força dos argumentos religiosos, o que contribui para a constituição de uma posição mais identitária dos grupos de LGBT. Deve-se notar ainda que há setores eclesiais brasileiros constituídos como parceiros das lutas dos movimentos sociais em geral e das lutas pelos direitos humanos. Todavia isso pouco ou nada significou para contestar os argumentos que excluía às homossexualidades a dignidade humana, salvo raras exceções como algumas posições teológico-pastorais que analisamos em outra pesquisa (Torres, 2004, 2005).

Consideramos que essas articulações do PNLGBT, corroboradas por outras questões como o PNDH-3, conseguiram que as disputas de grupos no contexto das políticas de direitos humanos pautassem o Estado na mobilização de recursos que já estava gradativamente adentrando a escola; isso se deu desde o Programa Brasil sem Homofobia de 2004. Essa mobilização de recursos pode ser observada na educação por alguns editais elaborados pela Diretoria de Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que diziam sobre questões de gênero, etnorraciais e diversidade sexual. Nessa secretaria, criada entre 2005/2006, articularam-se demandas específicas da formação de professores/as para questões das minorias sociais. Não é de todo mal essa localização, pois as políticas de direitos humanos no Brasil, se tomadas a partir dos programas de direitos humanos, conseguem melhor articulação com as políticas educacionais.

Essas articulações devem ser compreendidas através de consensos e dissensos sobre políticas públicas na educação, seja internamente no governo ou nas relações deste com os coletivos de LGBT, setores acadêmicos e as políticas de direitos humanos. Esses projetos ficaram e permanecem na estrutura da SECADI, grande parte dentro da diretoria de Direitos Humanos. A localização nessa diretoria indica o entendimento dos gestores do Ministério da Educação (MEC) do *locus* dos direitos LGBT. Por que a localização dos direitos LGBT permanece bastante articulada nas políticas de direitos humanos e os contextos de debates dessas políticas? Inicialmente podemos observar duas questões, a inicial está explícita na opção do grupo que elaborou os PY, articular seu discurso a noções consagradas no campo dos direitos humanos, aproveitando da consolidação dessas no Ocidente. Outra questão parece estar relacionada ao caráter incipiente do campo das sexualidades que aos poucos tem ingressado no vocabulário de associações científicas e sua difícil distinção das discussões de gênero.

No MEC as políticas derivadas do Programa Brasil sem Homofobia foram para apoiar projetos de formação de profissionais da educação, elaboração de materiais didáticos e projetos de intervenção para gênero e diversidade sexual. O curso Educação sem Homofobia que citamos nas questões metodológicas faz parte desse contexto. A seguir faremos uma breve ilustração desse relacionado especificamente ao âmbito da educação. Consideramos essa questão importante, pois sua perspectiva pode auxiliar no entendimento das demandas que aparecem no PNLGBT específicas à educação. Estas chegaram ao contexto das professoras entrevistadas, o que aprofundaremos nas análises das entrevistas.

Os dados abaixo foram apresentados no Seminário Educação em Direitos Humanos, Sexualidades, Gênero Diversidade Sexual, de 01 a 03 de julho de 2009 em Brasília. Essa observação foi assistemática, não planejada para a pesquisa. Na ocasião representávamos o coordenador geral do projeto Educação sem Homofobia. Tomamos nota de tudo que era relatado, pois considerávamos aquelas informações relacionadas com nossas questões de pesquisa e necessárias para o repasse aos demais membros do nosso grupo na UFMG. Hoje entendemos que aquelas ações inauguraram um momento de visibilidade de problemas nas relações de poder entre estabelecidos-*outsiders* nos contextos da educação.

Essa constatação não significa reconhecimento dos direitos LGBT, eliminação da homofobia, fim da violência contra LGBT. Entretanto, elementos de discursos como identidade de gênero, orientação sexual, cidadania e direitos humanos LGBT, homofobia, transexuais, travestis etc. começavam a provocar ranhuras na posição dos estabelecidos pela construção de um vocabulário capaz de indicar situações não visíveis entre professores/as,

alunos/as, e outras. Vejamos algumas informações a partir de dados desse seminário de 2009 que consideramos propiciadoras das alterações de poder, ainda que mínimas, nas figurações da escola.

No geral, as ações tinham o objetivo de fomentar e promover o respeito às diversidades, à equidade de gênero e ao reconhecimento da diversidade sexual. A consideração era que, por meio da formação de profissionais da educação, pela elaboração de materiais didáticos e o desenvolvimento de projetos de intervenção, seria possível o combate da homofobia e do sexismo. A construção dos editais também estava permeada por disputas complexas envolvendo técnicos dentro da SECADI com diferentes concepções acerca da cidadania e dos direitos de LGBT. Além disso, havia grupos de LGBT, com diferentes concepções sobre os direitos LGBT que conseguiram acesso e dar direcionamentos aos debates da SECADI. Esse período, do qual também participamos, parece-nos que está relacionado à própria dispersão e mesclagem de concepções desses editais até mesmo no PNLGBT. Ainda não temos conhecimento de investigações dessas negociações, da “política do real” (Corrêa, 2009), algo que consideramos importante para analisarmos a construção das políticas e dos direitos LGBT no Brasil, referentes ao âmbito do MEC. Nosso propósito é sinalizar que nacionalmente esse documento aponta a direção do processo social em relação à ascensão dos direitos LGBT, especificamente das trans que começaram a emergir na função de professoras. Consideramos ainda alguns episódios desse período que nos ajudam na análise de nossa pesquisa.

Em 2005/2006 houve um edital de chamada pública que selecionou 31 instituições, entre estas, Federais de Ensino Superior, organizações não governamentais e Prefeituras. Essa iniciativa contabilizou a formação de aproximadamente 2.500 profissionais da educação e a elaboração de diversos materiais didáticos. O investimento foi de R\$ 1.250.000,00. Em 2007, pela Resolução/CD/FNDE nº 66/2007, foram selecionadas apenas 12 Instituições Federais de Ensino Superior visando à formação presencial de cerca de 2.300 profissionais da educação e para elaboração de materiais didáticos; o investimento foi em torno de R\$ 1.500.000,00. Em 2009 houve um edital semelhante, com 13 Instituições Federais, visando à formação presencial de aproximadamente 6.600 profissionais da educação e à elaboração de materiais didáticos. Houve nesse edital uma proposição para a construção de projetos de intervenção ao término do curso para aplicação na escola. O investimento foi bem maior, cerca de R\$ 4.500.000,00. Esse edital ainda não havia descentralizado os recursos, o que aconteceu posteriormente.

No Seminário Educação em Direitos Humanos, Sexualidades, Gênero Diversidade Sexual, avaliaram-se os projetos que tinham sido selecionados pela SECADI nos editais citados e em outros, tanto os conclusos como aqueles em andamento. Consideramos, evidentemente, que pautar essa especificidade em todos esses grupos não significa que eles tenham a relação trans como central ou estabeleçam maiores consensos sobre ela. Todavia permite analisar as disputas entre os grupos que desenharam as políticas de direitos humanos no Brasil e suas divergências. Ainda que todos pudessem ser considerados favoráveis aos direitos LGBT - estes entendidos de modo amplo - saltavam aos olhos grandes divergência entre gays e travestis, lésbicas e gays, entre os técnicos do governo, entre acadêmicos envolvidos, enfim, a dispersão dos *outsiders* também se pronunciava nas disputas e formulações das políticas públicas. Com isso afirmamos que, apesar dos antagonistas que LGBT encontram na arena pública, existem questões internas entre aqueles grupos que se definem pró-direitos LGBT.

Nesse seminário identificamos alguns grupos e entendemos que as noções de identidade de gênero e orientação sexual, como direito, se aproximaram da educação, principalmente pela ação de três grupos: técnicos e gestores das políticas públicas, militantes organizados em diferentes grupos de LGBT e pela ação de grupos do contexto acadêmico. Esses grupos não são estanques, pois há entre estes últimos militantes e militância, como também entre os primeiros. Também no movimento social de LGBT brasileiro cresce o número de membros especialistas em áreas acadêmicas. As relações entre esses três contextos são por vezes tensas e contraditórias. Vejamos no desenrolar dos fatos do seminário um exemplo dessa situação.

No dia 1 de julho de 2009 esses grupos do seminário se reuniram de acordo com os diferentes editais da SECADI para os quais tinham sido selecionados. Desse modo, deu-se a separação dos grupos do movimento social daqueles compostos exclusivamente por membros das universidades. As Ong's (organizações não governamentais), as instituições públicas de educação superior e prefeituras (editais de 2005 e 2006) ficaram em um grupo. As instituições federais de educação superior (projetos no âmbito da resolução/FNDE nº 66 de 13 de dezembro de 2007) ficaram em outro grupo. Todavia, várias pessoas desses grupos entendiam que os conteúdos e os objetivos das ações executadas, ou em execução, eram semelhantes, respectivamente: a) gênero e diversidade sexual e b) formação/capacitação de professores/as da rede pública de ensino básico para o enfrentamento da homofobia, do sexismo etc., por isso defendiam que os debates deveriam ser entre esses grupos para se fortalecerem alianças entre acadêmicos e militantes.

Essa separação gerou muita tensão, pois vários militantes analisavam essa divisão (entre militância e universidades) como uma exclusão dos movimentos sociais nas definições de conteúdos dos editais e da participação como concorrentes nos próximos editais da SECADI. Entre o grupo das universidades, no qual nos encontrávamos, dizia-se que houve editais em que as universidades haviam sido excluídas da possibilidade de concorrência. Porém, diversos membros do grupo consideraram importante dialogar com o grupo de militantes (membros de associações e grupos LGBT). Houve a tentativa de realizar um encontro entre esses grupos, o que deixou de ocorrer por razões não evidentes. Nossa impressão é de que entre uns e outros havia uma indisposição para essa reunião em comum.

Além do mais, havia rumores do uso indevido de verbas dos editais por algumas Ong's. No encontro da ILGA em Curitiba (2010), soubemos que havia um problema de prestação de contas de algum grupo ligado ao movimento social, fato que teria provocado a situação prevista pelos grupos LGBT em Brasília: os editais da SECADI não foram mais direcionados ao movimento LGBT. No encontro da ILGA muitos militantes entendiam como retaliação a posição da SECADI, mas havia outros que diziam que o “problema na prestação de contas” do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) era muito grave. Para alguns participantes desse encontro em Curitiba, essa situação, a exclusão dos grupos de LGBT dos editais, iria gerar um domínio dos/as acadêmicos/as nas políticas públicas LGBT, especificamente na educação. Contudo, é possível localizar entradas dos debates da militância LGBT de outras formas na educação e em outros editais. Entre essas entradas há o Projeto Escola sem Homofobia (que congregou grupos como Pathfinder do Brasil, ABGLT, GALE etc. financiado pelo FNDE) e os assentos do movimento social no grupo de trabalho do Ministério da Educação para acompanhar a implantação do Programa Brasil sem Homofobia e o PNLGBT. Essas duas entradas não podem ser consideradas de todo positivas, pois ainda estão por ser mais bem analisadas.

Assim, vemos que são complexas as relações entre esses três grupos e podemos aventar algumas hipóteses sobre seu papel nas articulações dos elementos identidade de gênero, orientação sexual e direitos LGBT nos discursos dos documentos e no vocabulário das professoras trans. Por isso os elementos discursivos estão envolvidos por disputas de diversas ordens e podem ser compreendidos como avanços ou retrocessos, dependendo de onde eles são analisados, de quais grupos eles são perspectivadas. Reiteramos que esses grupos podem ser nomeados como provenientes do setor estatal (técnicos e gestores das políticas públicas), da sociedade civil organizada (ação coletiva da militância LGBT em geral) e da academia (bastante localizados nas universidades federais). Além desses grupos

poderíamos considerar outros mais internos às políticas públicas que temos considerado contrários aos direitos LGBT.

No contexto desses editais houve uma demarcação que pautou os debates ao redor das políticas públicas da educação para questão dos direitos LGBT; são questões que definimos muitas vezes como contingências. Sem dúvida elas marcaram disputas entre grupos ligados à academia e movimentos sociais, repercutindo tanto na 1ª Conferência Nacional de GLBT em 2008, bem como no PNLGBT. Não é nosso objetivo aprofundar essa questão, mas temos a hipótese que a Conferência Nacional de 2008 foi um momento de reposicionamento do movimento nacional que conseguiu reconquistar espaço nas políticas públicas e na formulação do PNLGBT, mais do que as posições acadêmicas. Isso é bastante diferente dos PY, quando houve uma maior hegemonia de sujeitos ligados a grupos com expertise acadêmica. A partir de 2009, essas políticas continuaram incluindo a modalidade a distância e fortaleceram alianças com grupos acadêmicos como o CLAM, que elaborou um curso denominado Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em funcionamento até hoje. Considerado esse breve contexto, vejamos algumas articulações do PNLGBT especificamente; como aí aparecem as competências específicas do MEC; os destaques, em *itálico*, foram feitos por nós como localização de elementos discursivos que promovem interdiscursividade com os direitos LGBT.

## QUADRO 9

### AÇÕES ESPECÍFICAS DO MEC NO PNLGBT

---

#### EIXO ESTRATÉGICO I

---

#### Estratégia 1 Promoção e socialização do conhecimento sobre o *tema LGBT*

---

1.1.1 Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da *diversidade sexual* e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por *orientação e identidade de gênero* nos *Editais* de Avaliação e Seleção de *Obras Didáticas* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do *Livro Didático* para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do *Livro Didático* para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

1.1.2 Incluir a *população LGBT* em programas de alfabetização, instituir e ampliar programas e projetos na área de saúde e educação nas escolas públicas do país.

1.1.3 Estimular e incluir as temáticas relativas à *orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia* nos currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas de extensão, sem excluir nenhum campo do saber ou limitar a cursos da área da saúde.

1.1.4 Fomentar os temas relativos à *“legislação e jurisprudência LGBT”* no âmbito do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação e das Diretrizes

---

---

Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.

1.1.5 Fomentar e apoiar cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas sobre *diversidade sexual* para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública.

---

Estratégia 2 Formação de atores no *tema LGBT*

---

1.2.33 Criar um programa de bolsas de estudo que incentive a qualificação ou educação profissional de *Travestis e Transexuais* em diversas áreas.

---

Estratégia 3 Defesa e proteção dos direitos da *população LGBT* (integração de *políticas LGBT* e políticas setoriais).

---

1.3.1 Inserir nos *livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*, considerando *recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero* e socioeconômica, os novos modelos de *famílias homoafetivas*, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero.

1.3.2 Incluir as temáticas relativas à promoção do reconhecimento da *diversidade sexual* nas ações de Educação Integral.

---

Estratégia 4 - Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da *cidadania e dos direitos humanos de LGBT*.

---

1.4.1 Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de *orientação sexual e identidade de gênero*.

1.4.2 Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de *materiais didáticos e paradidáticos* e de materiais específicos para a *formação de profissionais da educação* para a promoção do reconhecimento da *diversidade de orientação sexual e identidade de gênero*, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências.

1.4.3 Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da *diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero*, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da *discriminação e da violência sexista e homofóbica*.

1.4.4 Estruturar metodologia que permita categorizar as questões de *orientação sexual e identidade de gênero* no sistema de coletas de dados educacionais, para o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas de educação, incluindo indicadores de *violência por motivo de orientação sexual e de identidade de gênero*.

1.4.5 Agregar as *temáticas LGBT* nos bancos de dados existentes da CAPES e do CNPq

---



---

1.4.6 Incluir nos programas de distribuição de livros para as bibliotecas escolares obras científicas e literárias que abordem as *temáticas de gênero e diversidade sexual* para os públicos infanto-juvenis e adultos.

1.4.7 Regulamentar o art. 33 da LDB, no sentido de garantir que o ensino religioso, de caráter facultativo, contemple a multiplicidade de visões religiosas, a história das várias religiões e a natureza laica do estado brasileiro.

---

## EIXO ESTRATÉGICO II

---

Estratégia 6 - Gestão da implantação sistêmica da *política LGBT*.

---

2.6.1 Criar no Ministério da Educação, bem como nos órgãos afins nas instâncias estaduais e municipais, uma coordenadoria específica de *políticas para LGBT*.

---

Os elementos e suas relações indicam as possibilidades de o discurso do PNLGBT estabelecer interdiscursividade com os grupos de *outsiders* localizados nas disputas de grupos no contexto das políticas de direitos humanos, o que vai além da intertextualidade do documento. O uso do nome social, direitos LGBT, pessoas LGBT, população LGBT, a noção de homofobia etc. são termos se que tornam analisadores das relações dentro da escola, e os grupos que elaboraram o PNLGBT identificam o que querem alterar neste contexto: políticas, legislação, jurisprudência, livros e materiais didáticos e paradidáticos, tanto na formação de discentes como de docentes, família - a partir da homoafetividade – etc. A escolarização regulada e oferecida pelo governo brasileiro foi constituída e assimilada como um direito do cidadão no século XX (Veiga. 2005), porém sem questionar a heteronormatividade que pautou o próprio Estado nos processos de regulação dos sujeitos. A dimensão da prática social aqui indica espaços, dispositivos e dimensões necessários de serem pautados na educação, pois estes se constituem como propiciadores da exclusão, como eliminação ou subalternização, a partir da heteronormatividade.

Caso tomássemos o discurso dos grupos que elaboraram o PNLGBT, perceberíamos que os termos política e população estão condicionados à sigla LGBT, o que consideramos como modo de análise daquilo que não assiste aos *outsiders* na escola; percebemos que se busca definir os elementos identidade de gênero e orientação sexual a partir de uma compreensão identitária, diferente da opção do grupo que preparou os PY. Isso é explícito nas discussões que desprenderam os direitos LGBT dos discursos de direitos sexuais e direitos humanos, ainda que os direitos LGBT guardem relações de proximidade com os demais. Também a ascensão desses direitos foi capaz de questionar vários pontos da matriz heterossexual que produz relações em que são constituídos os *outsiders*.

Almeida (2010) considera que uma posição de certo “essencialismo” assumido por LGBT faz parte da possibilidade da afirmação dos direitos desses sujeitos. Outras tensões decorrentes dessa lógica entre essencialização/afirmação identitária (“eticização”) e rompimento com categorias de exclusão (a divisão hetero/homossexual) surgem na questão de nossos sujeitos e na formulação de/os documentos. Aqui essa tensão se dá entre especificarem-se as demandas de trans ou manterem-se sob a sigla LGBT, ou ainda utilizarem apenas do termo identidade de gênero. No caso das categorias transexuais e travestis, a afirmação da diferença dentro da sigla LGBT pode reafirmar a mulher e a feminilidade como uma essência, algo já posto em xeque nas teorias de gênero (Butler, 1999). Ao mesmo tempo, permanecer sob a sigla LGBT ou o termo ‘diversidade sexual’ pode tornar invisível e/ou hierarquizar suas demandas.

Assim, os movimentos e identidades LGBT vivem outras tensões além da citada por Almeida (2010), pois podem dizer de questões internas e das hierarquizações do movimento LGBT. Nessa perspectiva é que temos posto a ambiguidade dos elementos nas articulações discursivas entre posições identitárias e os rompimentos com estas encontrados nos discursos, ainda que no Brasil o enfoque mostre uma tendência nas políticas públicas para posição mais identitárias. Aqui podemos pensar em dois momentos para essa tensão a) um relativo ao campo discursivo das sexualidades e b) outro nos des/acordos entre transexuais e travestis em relação aos movimentos LGBT. Até que ponto os sujeitos dão conta de viver essa contradição estratégica, ou tática, que em nossa pesquisa definimos como ambiguidade ou zonas opacas do discurso? Aqui nossa resposta é bastante parcimoniosa, pois iremos analisá-las a partir do discurso das professoras trans e dados complementares que construímos a partir de nossas observações de campo.

Seria a desconstrução identitária um caminho possível para as professoras trans no atual contexto da educação? Para Almeida (2010), essa lógica *queer* não seria viável para determinadas regiões do mundo, entre elas a América Latina e segmentos populares do Ocidente em geral, lugar das professoras que entrevistamos. Consideramos que mesmo reconhecendo a validade da perspectiva *queer*, em sua crítica às identidades essencializadas, parece ainda não consumado um modo de positivar direitos aquém das identidades, ainda que transitórias.

Na análise de Almeida (2010), é nessa complexidade que a sobreposições das agendas de cidadania, dos direitos humanos, das políticas das identidades são destacadas como assuntos de grande importância, sendo a orientação sexual um fator que demonstra as contradições da sobreposição dessas agendas. Contudo, diferentemente desse autor, que

tomou a questão do casamento entre parceiros/as do mesmo sexo como principal ponto de articulação das demandas LGBT, consideramos que a questão da transexualidade e travestilidade pode demonstrar, tanto na educação como nas políticas públicas, várias contradições, além da explicitada na sobreposição das agendas citadas. A centralidade de uma questão dependerá muito mais das articulações de um dado contexto. Certamente a demanda pelo casamento entre pessoas do mesmo sexo pode cumprir essa função em Portugal. Porém, no contexto brasileiro, essa centralidade das demandas, ou mesmo uma pluralidade delas, não seria um caminho mais viável? Assim, tanto lá como em nossa realidade, vemos que tais contradições se expressam no precário reconhecimento de LGBT como sujeitos de direitos.

No processo social e na educação, a direção da mudança tem indicado que os grupos que pautam as sexualidades no contexto das políticas de direitos humanos é marcadamente identitário no Brasil. Porém, não podemos pensar que isso dá algum destaque ou maior inteligibilidade às trans, pois elas estão sempre subentendidas na sigla LGBT ou a partir da noção de identidade de gênero. O único momento que aparece uma especificação desse grupo é na Estratégia 2, que prevê a formação de atores no tema LGBT. “1.2.33 Criar um programa de bolsas de estudo que incentive a qualificação ou educação profissional de Travestis e Transexuais em diversas áreas” (Brasil, 2009a, p. 27).

O discurso do PNLGBT se localiza a partir das demandas articuladas por grupos da sociedade civil na 1ª Conferência Nacional GLBT de 2008, o que busca sua legitimação diante de grupos contrários aos direitos LGBT. Sua formalização e apresentação são a partir da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, da Presidência da República, naquela época sem o status ministerial que tem atualmente. Consideramos que existem três possibilidades importantes na dimensão de prática social desse discurso: estabelecer um eixo transversal nas políticas públicas, dar legitimidade pública às demandas de grupos de LGBT e interpelar as políticas de direitos humanos localmente. Todas essas três possibilidades possuem interconexões entre si, porém a primeira também corrobora as medidas que desde o Programa Brasil sem Homofobia vinham sendo tomadas na educação.

Assim, podemos considerar que a dimensão de prática social do discurso está relacionada aos contextos de disputas entre grupos na mobilização de recursos dentro do contexto das políticas de direitos humanos. Os articuladores do PNLGBT o entendem como uma parceria entre o Governo e a Sociedade Civil na busca de implementação e fortalecimento do Programa Brasil sem Homofobia, de 2004, propondo a “questão dos Direitos Humanos como verdadeira política de Estado [...] para firmar como eixo fundamental a consolidação plena da democracia no País” (Brasil, 2009, p. 7). Os objetivos dessa

perspectiva são ampliar o acesso aos direitos civis da população LGBT, promover a conscientização dos gestores públicos e fortalecer os exercícios de controle social. Devemos entender que essas questões não são benesses do Governo, mas frutos de disputas entre grupos, conforme analisamos anteriormente, que pautam o Estado a partir de uma crescente articulação entre direitos humanos e democracia.

Uma breve comparação entre os PNDHs reforça ainda mais as linhas de continuidade. As três edições têm características comuns. Em primeiro lugar, sua natureza suprapartidária. Como aponta a literatura especializada, cada vez mais o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos têm se convertido em requisito para consolidação das instituições democráticas. A despeito de sua jovem democracia, em comparação com outras experiências do mundo ocidental, a sociedade brasileira está imersa nesta mesma tendência. Em segundo lugar, os programas pretendem enfrentar a desarticulação entre instâncias decisórias do aparato de Estado e de governo bem como entre governantes e governados, representados na esfera civil pelas organizações não governamentais (Ong's). Os programas cuidam não apenas de promover articulações entre poderes, como entre ministérios e seus mais distintos organismos e, sempre que possível, entre governos federal, estaduais e municipais. Do mesmo modo, convocam parcerias entre governos e Ong's para além de um mero contrato de confiança. (Adorno, 2010, p. 10)

Nós consideramos que independentemente dessas disputas localizadas nos grupos que elaboraram os documentos, é possível verificar que as questões das sexualidades foram se tornando mais presentes nas políticas públicas brasileiras, ainda que menos consensuais no processo social. Os elementos discursivos indicadores dessa questão podem ser encontrados nas configurações sociais que identificamos na escola ou nas políticas de direitos humanos a partir dos PY e do PNLGBT, respectivamente no discurso das professoras trans e naqueles localizados nos documentos analisados. Reiteramos que esses documentos, entre outros das políticas de direitos humanos, cumprem uma função semelhante àquela dos livros de boas maneiras, das regras de etiqueta etc. analisados por Norbert Elias, ainda que estes carreguem em suas articulações discursivas uma potência de judicialização da vida. Todavia, eles buscam estabelecer códigos de costumes como está expresso em duas estratégias que possuem ações de competências destinadas ao MEC expressas no Eixo I do PNLGBT (Quadro 6):

- a) Estratégia 1 - *Promoção e socialização* do conhecimento sobre o tema LGBT.
- b) Estratégia 4 - *Sensibilização e mobilização* de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT.

Isso tem gerado na escola um posicionamento dos grupos em relação à homofobia, que já evitam publicamente as injúrias e ações explicitamente discriminatórias em relação às sexualidades. Contudo, a busca de ambos os discursos analisados é aproximar LGBT e outras sexualidades dos critérios e padrões de os estabelecidos pautarem suas condutas. Aqui está um dos sentidos de grupos que elaboraram os PY aproximarem estes com aqueles já consagrados nas políticas de direitos humanos (Quadro 5). Em relação ao PNLGBT podemos

perceber suas aproximações com o PNDH-3 e de forma bastante intensa a busca de inserir na educação elementos discursivos relacionados à categoria direitos LGBT. A busca desses discursos é mais uma aproximação da normalização, dos padrões de respeitabilidade social que a implosão dessas noções, ainda que entendamos ser isso da ordem do impossível, pois à medida que os grupos *outsiders* adentram os espaços dos estabelecidos algumas implosões podem ser inevitáveis. Por exemplo, um livro didático para alfabetização que apresentasse o casamento entre parceiros/as do mesmo sexo não seria a garantia da reiteração da noção de família. Caso pensássemos apenas no signo família, toda união estável entre duas pessoas reiteraria o padrão heteronormativo, conforme muitos teóricos da perspectiva *queer* consideram. Todavia a demanda para explicitação dessa questão, como de outras do PNLGBT podem explicitar códigos sociais impossíveis de os estabelecidos tomarem como seus. Ao mesmo tempo, os *outsiders* também passam por novos exercícios de autocontrole ao participarem dos jogos sociais que envolvem a constituição de uma família.

Qualquer código de costumes funciona como um regime, como uma forma de controle social externo que demanda o exercício do autocontrole. Costumes e sensibilidades funcionam como recursos de poder na competição por status social e significado, fornecendo critérios importantes de classificação social. Como regra, o código de costumes dominante serve para manter as separações sociais prevalecentes, particularmente a distância social entre as classes estabelecidas e aqueles que tentam adentrar nesses círculos. Costumes são instrumentos de exclusão ou rejeição e de inclusão e carisma grupal: indivíduos e grupos com as qualificações necessárias são aceitos nos círculos enquanto os “rudes” – ou seja, todos os outros abaixo na escada social – são mantidos fora. A dupla função dos costumes fica evidente em comentários como “eles não são gente boa”: costumes são uma arma tanto de ataque quanto de defesa. Qualquer código de costumes contém um padrão de sensibilidade e compostura, servindo para preservar o senso de pureza, integridade e identidade do grupo. (Wouters, 2009, p. 93)

Assim, perguntamos: como as trans adentraram e se sustentam nesses contextos como professoras? Afinal, elas são um grupo de *outsiders* historicamente invisibilizado e/ou submetido a uma exclusão imposta nas diversas etapas da educação escolar, como também em outros espaços sociais que se propõem a formar cidadãos/os. Até finais do século XX elas eram submetidas a essa situação até mesmo entre os grupos do movimento homossexual. As identidades coletivas de trans conseguiram especificar suas demandas com a organização das associações e grupos de LGBT no final desse período (Vianna & Carrara, 2008), diferenciando-se da generalidade do movimento homossexual. Por fim perguntamos, quais elementos nas trajetórias e contextos sociais dessas professoras indicam estratégias para o enfrentamento da homofobia/transfobia? Como as contradições encontradas nos discursos dos PY e do PNLGBT em relação às posições identitárias das sexualidades repercutem na vida das professoras trans? Consideramos que algumas informações podem ser importantes para pensarmos estratégias de enfrentamento da subalternização imposta às trans.

Para analisar essas e outras questões iremos partir das professoras entrevistadas, de seus trânsitos pela escola e pelas contingências de sua constituição nas dinâmicas relacionais entre sujeitos. Nas entrevistas pontuaremos mais alguns elementos dos discursos dos documentos que dizem especificamente das trans, por exemplo, o nome social, ausente nas questões específicas da educação localizadas no PNLGBT. Isso também nos possibilitará aprofundar os limites e possibilidades de esses discursos conseguirem se colocar a partir da interculturalidade (B. S. Santos, 2010). Ao mesmo tempo corroborar a afirmação de como esses discursos indicam alterações no regime de emoções que propiciaram, entre outras questões, a emergência de trans na função de professoras e a ascensão dos direitos LGBT na contemporaneidade. A seguir analisaremos essa questão a partir de algumas professoras trans entrevistadas.

Por fim, consideramos as entrevistas como uma das principais fontes de nossa pesquisa. Também analisamos que não há uma distinção entre os aspectos racionais e emocionais que recortam os eixos propostos. Pelas entrevistas focamos transexuais femininas e/ou travestis que atuam como professoras para analisar como chegaram e permanecem nessa função dentro da escola. A seguir são aprofundadas as análises que corroboram nossa tese e optamos por continuar analisar os discursos das professoras entrevistadas por eixos que consideramos importantes para nossa argumentação. Nomeamos cada um deles como organizadores dos discursos das professoras trans.

1) O eixo *outsiders* está presente desde o início da tese e se relaciona principalmente com nosso argumento de que a emergência das professoras trans não diz necessariamente da superação da heteronormatividade, mas de negociações possíveis para sujeitos que nunca escapam do olhar que considera estranhas determinadas sexualidades e manifestações do gênero. Nesse eixo localizamos as dinâmicas da matriz heterossexual em que as professoras trans são constituídas como *outsiders*, ainda que toleradas na função docente. Trabalhamos essa questão mais intensamente no início da tese e também todas as vezes que analisamos as relações entre prostituição e as trans.

2) A transformação é um eixo complementar ao primeiro, mas avança para pensar a descoberta de si e/ou a saída do armário, principalmente em relação àquelas que fizeram a transformação diante dos grupos que se constituem na escola. A família de origem sempre aparece nesse eixo marcando as interdependências afetivas do sujeito, inclusive definindo sua

possibilidade ou não de desfrutar o reconhecimento de pai, mãe, irmãos/ãos ou ser lançado para longe do grupo familiar.

3) O nome social permite analisar a emergência das professoras trans e as relações do uso desse nome como algo relacionado a jurisprudências, reconhecimento da identidade de gênero, enfim, como possibilidades de permanecerem como trans na função docente. O uso do nome social é algo específico das trans, a recusa de seu reconhecimento é uma das questões que no discurso das professoras surge como transfobia. Este é um elemento discursivo que tem sido cada vez mais presente nos grupos de trans organizados dentro da militância pelos direitos LGBT.

4) O contexto social das trans indica sua constituição a partir da família e as suas relações com o movimento social e/ou associações de LGBT e/ou de travestis e transexuais. Por esse eixo percebemos que as teias de interdependências das professoras conseguem produzir uma grande interdiscursividade com a ascensão dos direitos LGBT, ainda que elas não participem mais diretamente do movimento social e/ou não se identifiquem com eles.

5) A escola é um eixo que indica as alianças e estratégias de que as professoras trans precisam lançar mão para se sustentarem na função docente. Estas, na relação com os grupos (gestores/as, professores/as, pais/mães, alunos/as etc.) que se encontram na escola, apresentam estratégias para lidar com os dispositivos da heteronormatividade, sendo a normalização do corpo trans uma dessas estratégias.

Os eixos, apresentados a seguir possuem relações de todas as ordens; também formam zonas, entre alguns deles, impossíveis de delimitar sendo que o contexto social é o mais detectável em todos. Quando falamos de transformação, estão presentes os elementos da família e dos movimentos sociais; ao analisarmos o nome social e seu uso falamos de um contexto de lutas sociais, de políticas de direitos humanos, da constituição dos *outsiders* etc. Contudo, ao separar em eixos, buscamos fornecer à análise do *corpus* uma direção para a visualização do que, para nós, se destacou no discurso como questão analisadora.

### ***Outsiders* em movimentação: a professora trans**

Para falar da movimentação dos *outsiders*, inicialmente situaremos a formação discursiva que constitui estes a partir das sexualidades. Se nos aspectos metodológicos, especificamente sobre a noção de discurso, temos algumas considerações a Foucault,

afirmamos que sua análise dos discursos sobre sexualidades se mostra fundamental para nossas elaborações, especialmente por considerar os elementos discursivos utilizados por grupos - entre os quais muitos que se definem como cristãos - contrários ao reconhecimento das sexualidades nos contextos educacionais. Em última instância, mesmo tendo clara sua ineficácia em barrar o sujeito, como veremos no relato de Fayla, o argumento religioso ainda tem sido um importante antagonista no campo político. Vejamos como esse gerenciamento das emoções pelos *outsiders* é capaz de negociar e/ou reagir aos estabelecidos pelo discurso de Fayla.

Nós conhecíamos a região do Vale do Jequitinhonha onde Fayla reside, pois já havíamos realizado alguns trabalhos naquela região juntamente com o grupo de religiosos da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos. Naquela região as atividades religiosas fornecem destaque para quem delas participa. O trabalho na catequese e nas missões populares que aparecem no discurso dessa entrevistada são atividades importantes em sua história; aqueles/as que exercem essas atividades o fazem em nome da Igreja Católica. Nós tínhamos a informação, pelo grupo da UFMG, que a professora participava da paróquia local, então formulamos uma questão bastante específica.

*Marco Antonio: O Vale é muito marcado por uma religiosidade muito forte, pelo menos historicamente vemos que a religião tem um discurso que discrimina muitas vezes; como que foi sua experiência por lá nesse sentido?*

*Fayla: Uma experiência não muito agradável, porque eu também fui catequista.*

*Marco Antonio: Você foi catequista?*

*Fayla: Fui, eu formei duas turmas, duas turmas de primeira comunhão, aí iria ter as missões populares em outra cidade e eu fui selecionada para ir com as missões. Estava tudo certo que eu iria, só que no dia de ir o frei lá que não era pároco pegou a ficha e viu meu nome e falou que eu não tinha condição de ir. O que as pessoas iriam achar de um gay no meio do pessoal visitando as famílias? Quem que iria me dar casa para ficar? Ele vetou minha participação e eu não participei, desse dia em diante eu larguei a catequese e até afastei da comunidade. (Fayla, 21-24, 2011)*

A partir das interdependências sociais com os membros do grupo religioso ela é constituída como *outsider* por uma figura de autoridade. Apesar de o frei classificá-la como gay ela já havia passado pela transformação no momento em que foi selecionada para participar das missões populares. Com a transformação ela enfrenta algo bastante significativo em sua história, a expulsão de um grupo em que as interdependências afetivas eram fortes devido a sua sexualidade; um frade participante da paróquia a convida para deixar a equipe que faria as missões populares por classificá-la como gay. Fayla estava naquele momento diante da força do *habitus* que não reconhece esse sujeito que embaça as fronteiras entre homem e mulher posta pela matriz heterossexual, ou seja, da heteronormatividade reiterada pelos argumentos morais e/ou religiosos que buscam lançar determinadas formas de vida ao lugar da ignomínia. O frade, ao reduzir as possibilidades de Fayla na comunidade, a priva do



afeto de muitos que a reconheciam como liderança comunitária, submete-a a uma situação vexatória, e essa atitude tem a função de impedir que a legitimidade da catequista trans fosse apoio emocional para outros sujeitos. A eliminação/exclusão de trans pelos discursos heteronormativos busca evitar que elas se constituam como referência nas interdependências emocionais entre sujeitos; disso decorre o pânico dos estabelecidos em relação às sexualidades conflitantes com as normas. Mas também nessas interdependências está a oportunidade de as professoras trans conseguirem reconhecimento em outros contextos. Ao narrar o trecho citado e um pouco além, o discurso de Fayla traz uma indignação que a motivou a deixar as atividades de liderança que tinha na paróquia.

No discurso de Fayla, a exclusão da equipe para a qual ela já havia sido selecionada revela que havia um grupo da paróquia favorável a sua participação na missão, mas ao longo do discurso percebemos que a posição do frei estava ligada a outros grupos da paróquia. Assim, a consideração de que um “*gay no meio do pessoal visitando as famílias*” revela a capacidade de os estabelecidos excluírem a jovem *outsider*. Ao longo do discurso percebemos que a figura do frei era entendida por Fayla como representante da Igreja, como autoridade, assim, o gesto de Fayla em deixar as outras atividades está ligado à emoção que se constitui diante de um representante dessa Igreja. Ao invés de submeter-se aos estabelecidos, Fayla rompe com a lógica da figuração ao deslocar-se para outras atividades, algo que somente se torna possível por haver outros contextos onde Fayla consegue reconhecimento. Na esfera público-governamental isso está relacionado com a ascensão dos direitos LGBT expressos em concepções do PNLGBT.

Consideramos que o desligamento da paróquia indica como podemos pensar a figuração estabelecidos-*outsiders* a partir das disputas entre grupos ao redor da legitimidade das sexualidades. Essa figuração pode ser localizada em diversos âmbitos, como no interior de uma pequena comunidade paroquial, municipal etc. e repercute nas teias de interdependências dos sujeitos. A atitude do frade é um elemento que podemos associar à transfobia e ressoa do mesmo modo nestas teias; porém não consegue paralisar Fayla. Depois desse fato, ela se engajou na associação de bairro e intensificou sua participação em conselhos e associações comunitários, na educação etc. Em nossas pesquisas (Torres, 2005), não utilizamos essa noção de figuração para analisar a questão dos padres homossexuais, mas consideramos que as comunidades locais da Igreja Católica têm se constituído como essas figurações, em que os *outsiders* somente permanecem caso se submetam as regras da “tolerância cristã”: manterem-se no armário, fazerem silêncio acerca de sua sexualidade se ela desviar-se da heteronormatividade. A dimensão de prática discursiva na entrevista de Fayla revela que a

possibilidade de deslocamento do lugar de *outsider* está relacionada à existência de alternativas disponibilizadas aos sujeitos ou por eles acessadas.

No discurso de Adriana Sales está uma questão apontada em outros momentos da tese, que existe um monopólio afetivo nas relações dentro da escola, onde LGBT se constituem como aqueles dos quais a proximidade sempre é incômoda e indesejada. No discurso de Adriana emergem elementos que permitem localizar o monopólio do afeto dentro das escolas e até entre membros do movimento social de LGBT. Vianna e Carrara (2008) indicam essa questão ao pontuar como o início do movimento de travestis não conseguiu boa aceitação entre os ativistas brasileiros na década de 1990. Nessa dinâmica afetiva as trans se constituem como *outsiders* entre os *outsiders*.

*Acho que num primeiro momento há sim uma repulsa, não só o fato de ser gay, que a gente verifica na presença de alguns colegas também militantes, dos profissionais que trabalham com a gente que são gays. Tanto lésbicas como meninos homossexuais, mas o travesti ainda parece que agrava mais. Porém eu acho que é só em um primeiro momento, quando você passa segurança para o grupo, quando você mostra que você é só mais um ser humano, a questão do contato se torna normal e a formação hoje proporciona muito isso no nosso Estado. Quando você termina a formação, as professoras e professores vêm te abraçar, vêm te beijar. Num primeiro momento, onde geralmente o professor do sexo masculino ele te cumprimenta com um aperto de mão que quase quebra sua unha, no final ele já vem e já beija seu rosto, já pede seu telefone, mantém contato como profissional. Assim, esse afeto ele vai sendo construído, acho que da mesma maneira que se constroem os outros momentos afetivos de qualquer outro grupo, claro que com a travesti é mais complicado, nós vamos ter este ou aquele que vai ser mais resistente, esse ou aquele que vai achar que aquilo que você está falando é uma aberração, mas na maioria você tem os 70% que reveem suas posturas, vê que não é um bicho de sete cabeças, é um bicho só de duas cabeças. (Adriana Sales, 84, 2010)*

Ela, ao trazer sua experiência, relata o reconhecimento que tem conseguido e faz certa generalização da aceitação das travestis desde que tenham uma postura afirmativa: “*quando você passa segurança para o grupo, quando você mostra que você é só mais um ser humano*”. A dimensão de prática discursiva do discurso de Adriana revela o modo pelo qual ela se mantém na função de professora e como acontecem as dinâmicas das emoções nas interdependências sociais. Analisamos que essa experiência de Adriana pode estar mais relacionada com as funções e cargos que ocupa no movimento social e no Estado do que à mudança do *habitus*. Porém a condução e/ou possibilidade de acesso de uma travesti a esses cargos e funções é sinal que no *habitus* social existe uma predisposição em entender esses sujeitos em relações menos subalternizadas no contexto da educação. Adriana, ao relatar suas inúmeras atividades, revela a mobilidade das trans entre grupos, o que permite maior proximidade psicológica entre sujeitos e diz da psicogênese própria de determinados contextos.

Analisamos que tanto no discurso de Fayla como no de Adriana Sales existe uma capacidade de reação aos grupos que as constituem como parte do grupo de *outsiders*. Este é

um dos elementos que indica a direção da mudança no processo social em relação às trans: a capacidade de reação à transfobia, ou seja, sua capacidade de gerenciar as emoções e pelo autocontrole acessar possibilidades nas disputas com aqueles que se constituem como seus adversários. Essa é uma dimensão social fundamental do discurso, isto é, a capacidade de acessar e mobilizar outros grupos, pois ao se colocarem fora dos guetos, não falam de si somente, mas dizem das possibilidades de as trans atuarem em funções e contextos além dos prescritos aos *outsiders*: a prostituição, o salão de beleza, o subemprego etc.

Adriana Sales diz não se lembrar de sofrer violências físicas na escola. Junto a isso ela relatou acerca da gênese de seu desejo de ser professora e como considera a agressividade como elemento que a fez adentrar nos espaços que são negados a ela devido a sua travestilidade.

*Não, eu nunca apanhei, eu nunca apanhei na vida, acho que é um grande recalque meu. Mesmo na rua com as meninas, eu nunca apanhei, então acho que isso foi me fazendo muito audaciosa, de querer romper espaço, de abrir porta e se a porta não se abre para mim eu chuto e faço ela abrir. Então eu acho que isso me fez muito agressiva, muito determinada, também nunca bati, já tentei, mas nunca bati. Então, assim, isso foi me dando segurança, eu acho... De todas as agressões na escola isso foi me fazendo ver que não, que mesmo com todo esse contexto eu quero um emprego formal, eu quero ser professora, eu sempre me identifiquei com sala de aula, com 8, 9 anos meu pai me deu um quadro de criança, esses quadro de brincar, giz; então eu brincava de ser professora. (Adriana Sales, 68, 2010)*

Ela articula em seu discurso que a agressividade é necessária para se manter em espaços como a escola, onde a presença de trans é raridade. Todavia aqui está claro como se sente, age e pensa, ou seja, como a partir da emoção ela enfrenta a transfobia de forma “audaciosa”: “de querer romper espaço, de abrir porta e se a porta não se abre para mim eu chuto e faço ela abrir”. Essa emoção torna-se possível numa ambiência em que o gradiente de informalização das relações sociais possibilitou às professoras trans demandarem sua inclusão como profissionais e denunciarem a exclusão a partir das sexualidades. Essa denúncia somente faz sentido numa ambiência em que esse modo de exclusão seja compreendido como ilegítima, em que desigualdade e exclusão precisam de justificativas potentes para ser aceitas formalmente (B. S. Santos, 2010). Adriana Sales ressalta que sua postura também está relacionada à militância estudantil no tempo da universidade, ao seu signo de sagitário e à questão da inteligência, ou seja, diz de uma constelação de fatores extremamente complexos que constituem o *habitus* do sujeito. Segundo ela, uma trans precisa ser muito bonita ou muito inteligente, ainda afirma que como a beleza não foi seu forte, ela sempre entendeu que era necessário cultivar a inteligência. Todavia Adriana se destaca por ser uma mulher com estilo marcante e capacidade de se fazer notada, tanto em nossa avaliação, como de outras pessoas que ouvíamos em espaços que frequentávamos com ela: grupo de trabalho do Ministério da Educação, um seminário de que ela participou em Belo Horizonte, no XVII ENTLAIDS,

ocorrido em 2010 na cidade de Aracaju, e em seminários em Brasília. Quando comentei essa questão com Adriana, ela afirmou que diversas vezes já ouviu de pessoas que ela não se enquadra na expectativa que se tem acerca das travestis, que ela é “*um mulherão*” e isso ajuda na manutenção de sua capacidade da valorização de si frente à transfobia. O reconhecimento nas relações face a face é extremamente importante para que o sujeito incorpore em seu *habitus* uma percepção positiva de si.

A análise do contexto social, com a ascensão dos direitos LGBT, irá retomar esses aspectos, mas aqui consideramos que o grupo constituído como *outsider* articula possibilidades não apenas de defesa dos direitos, mas também de reconhecimento de si e rompimentos no monopólio afetivo que afeta as professoras trans e demais sujeitos identificados pelas sexualidades discordes do padrão. Essa direção da mudança pode estar próximo daquilo que Norbert Elias descreve como processo civilizador, ou seja, um aumento da harmonia e capacidade de perceber o outro como alguém humanamente semelhante. Porém esse aumento do reconhecimento faz parte de processos de tomadas de consciência da necessidade de reconhecimento em processos políticos, ou seja, em relações de poder nas quais as disputas se fazem necessárias. Adriana Lohana, ao relatar sua relação com o movimento social, acredita que a politização a fez mais forte para lidar com o estigma; contudo, emerge em seu discurso a consciência pelas classificações que diz de si: travesti, pintosa, que brigava, feia, ruim etc.

*Então, eu tinha um apelido, tanto que meu e-mail é Lohana Fashion, o Fashion é um apelido de quando eu me percebia gay, que era Fashion. Mas no movimento era Lohana Fashion, no movimento estudantil, era travesti e era pintosa, que brigava, que pontuava, que naquele tempo já era bem politizada. Pegava o microfone, subia no trio e discutia a educação de cima a baixo, sabia toda a LDB, todos os PCN's e ninguém mexia com “ela”. Então acho que eu não sofri muito, muito, muito no ensino médio, muito mesmo. Acho que esses processos acabavam me ocupando, porque acho quando a travesti e a transexual não é politizada ela vai colocar na cabeça com todo aquele processo de preconceito que ela sabe que ela tem. Como ela não busca explicação daquele processo ela não tem uma visualidade, hoje eu visualizo todo preconceito que eu passo, então... O conhecimento me torna independente, então sou capaz de perceber porque aquele processo de preconceito acontece, porque aquela pessoa está sendo preconceituosa comigo e naquela relação eu vou ter uma resposta, então a pessoa que não é politizada, que não tem esse sentido, ela vai colocar na cabeça aquilo, que ela é feia, que ela é ruim, que ela é realmente uma coisa abominável, que eu não sei o quê, que ela é a última pessoa do mundo, pererê, parará, e vai sair da escola. Porque a escola para ela é um inferno, mas, no entanto eu não tive tudo isso apesar de ter muita agressão, eu sofrer muito; Eu tinha outras coisas para me ocupar, eu tinha um ou outro compromisso na militância do movimento estudantil, eu tinha uma ou outra coisa para estar brigando, eu tinha o Conselho da Educação para estar resolvendo, então esses espaços me politizaram e me fizeram ser a pessoa que eu sou... (Adriana Lohana, 34, 2010)*

Ela circulou em locais que deram a seu discurso um contorno bastante militante, inclusive com participações em reuniões no conselho de educação no âmbito estadual e federal. Ela afirma que essa politização a fez deslocar-se da condição de *outsider*: “*ela vai colocar na cabeça aquilo, que ela é feia, que ela é ruim, que ela é realmente uma coisa*

*abominável*”. A depreciação incutida nos grupos *outsiders* é uma arma poderosa para os estabelecidos manterem sua posição de prestígio. A possibilidade de os estabelecidos saírem desse lugar pode significar o questionamento das hierarquias impostas pela transfobia que constitui as trans como *outsiders*. O deslocamento da trans de sua posição não se dá isoladamente, sempre pode haver uma gestora e/ou professora mais sensível à questão do preconceito, um apoio nas situações em que ela não suporte o preconceito.

*Adriana Lohana: Sim, ainda há uma evitação, digo que a nossa vida de transexual, ser transexual... Se é uma pessoa com deficiência física, biológica, se é uma pessoa que você é uma mulher que pinta na sociedade, você muitas vezes tem que viver uma vida de monja. A minha vida é uma vida de monja, e como transexual primeiramente você perde o direito da vida social, de ser uma pessoa, de ser um ser social. Você passa a ser um sujeito que vive na sociedade, não um ser humano. Você perde já com isso o direito da educação, mas algumas realmente conseguem lutar por esse direito, porque você não é vista como um integrante daquele espaço heterogêneo, heteronormativo, patriarcal, clientelista, você não é daquele espaço, e terceiro, você perde até o direito de ter uma vida sentimental.*

*Marco Antonio: É, isso deve ser uma coisa pesada...*

*Adriana Lohana: É pesada, porque é o seguinte, eu perdi namorado meu. Porque ele foi vítima de agressão e preconceito por ser meu namorado, que estava conversando e foi se defender no trabalho foi me defender e apanhou. Então até as amizades são de forma privada, porque se você é amiga de transexual ou no mínimo você tem caso com ela ou no mínimo você também é gay ou transexual e você é vitimado por isso. Se você namora uma transexual é pior ainda, então você perde o direito de ser um ser social, de ser um ser humano, de ter vida social, de ter vida afetiva também, porque todas as questões para você são permeadas e isso vai chegar na escola porque a escola é a reprodução do social. (Adriana Lohana, 85-87, 2010)*

Nas interdependências afetivas que se estabelecem na escola o reconhecimento do esforço das professoras trans faz que elas se sintam capazes, reconhecidas. Esse contexto permite emergir uma proximidade psicológica entre as trans que sustentam sua distância do lugar do abominável, presente no discurso de Adriana Lohana. Os coletivos identitários como a Rede Trans Educ podem servir para que as professoras trans se constituam cada vez mais distantes psiquicamente dos domínios da abjeção. Essa questão aparece de forma bastante clara no relato de Andreia. Esta nomeia esse reconhecimento pela a avaliação dos pais e mães de seus/as alunos, como aparece em seu discurso.

*Andreia: Olha, com relação aos pais eu posso dizer que eu tô numa comunidade bastante receptiva, porque eu nunca tive problema nenhum com os pais, pelo contrário, eu tenho inclusive hoje em dia uma amiga, uma amiga pessoal que ela foi, ela é mãe de uma aluna que foi minha. Então ela hoje é uma amiga pessoal, a filha dela foi minha aluna durante quatro anos e o que me deixa mais feliz é que muitas vezes no início do ano, quando os pais estão fazendo as matrículas dos alunos eles perguntam se o filho vai ter aula comigo, se o primo vai ter aula comigo, isso me deixa feliz, eles fazem análise dos professores, aqueles mais antigos da casa, os mais novos e a secretária escolar, que é a responsável pela matrícula dos alunos, ela já me contou várias vezes que foram pais, no ato da matrícula e perguntaram “a professoram Andreia vai dar aula para o meu filho esse ano na 6ª série, na 7ª?”*

*Marco Antonio: E é um reconhecimento superimportante.*

*Andreia: É, isso é um reconhecimento, porque assim, lá no meu cotidiano, dentro das minhas aulas às vezes eu esqueço até quem eu sou para me dedicar àquilo que eu estou fazendo, para me dedicar realmente ao processo de ensino, aprendizagem do aluno, então eu acho que isso é um reconhecimento desse esforço. (Andreia, 46-48. 2010)*

Andreia, ao ser integrada afetivamente pelos pais nas teias das interdependências afetivas da escola, se sente tão gratificada que nem se lembra de quem é. Mas quem ela é? Ela se afirma uma transexual e isso aparece como algo a ser esquecido ou até negado como no caso de Amaryllis. Ao mesmo tempo aquilo que elas estão fazendo propicia esse esquecimento, como no caso da afirmação de Amaryllis em dizer que a educação salvou sua vida. Essa afirmação indica que mesmo com toda aceitação que aparece em seu discurso existe a constante lembrança da percepção de si, da professora trans que permanece marcada por uma diferença indesejada. Assim, podemos pensar que o lugar de *outsider* não pode ser considerado um destino para as professoras trans, ainda que a heteronormatividade as faça lembrar quase constantemente de sua identidade de gênero. Todavia é no reconhecimento que elas recebem no espaço escolar que encontramos fissuras no monopólio afetivo que priva a LGBT desse espaço. Nas interdependências afetivas no contexto escolar conseguem se perceber somente como professoras: *“lá no meu cotidiano, dentro das minhas aulas às vezes eu esqueço até quem eu sou para me dedicar àquilo que eu estou fazendo”*. Assim, consideramos que as professoras trans que entrevistamos são *outsiders* em movimento; sujeitos que conseguem romper o monopólio afetivo da figuração escola em relação aos LGBT, ainda que paguem por isso com concessões que fazem à heteronormatividade, como veremos a seguir.

### A transformação trans: as expectativas de liberdade

O termo transformação tornou-se uma categoria que nos permitiu analisar as identidades de gênero em processo, não estáticas, algo que ocorreu ao longo das entrevistas e observações de campo. Contudo, no discurso da maior parte do *corpus* de entrevistas a transexualidade e travestilidade aparecem como um ponto de chegada do sujeito, não de passagens que as professoras trans fazem ao longo de suas vidas. A transformação pode assumir na fala de muitas travestis uma aparência etapista e absoluta do “processo de femininização” conforme a pesquisa de Pelúcio (2009, p. 211), mas entendemos que no caso das professoras essa transformação possui sua manifestação já em processos durante a juventude e infância. “No caso das travestis, falar sobre as transformações no corpo é referir-se também à materialização de um gênero, a partir da reiteração das normas que prescrevem o que é ser feminina” (Pelúcio, pp.50-51). No discurso de Andreia e Adriana Sales se percebe uma ambiência mediada por redes de proteção familiar, diferente da experiência de Adriana Lohana e Amaryllis, que experimentaram intensa hostilidade no grupo familiar. Estas declaravam como as negociações com a mãe atrasaram e/ou dificultaram, durante a infância, o processo de transformação.

No discurso, a transformação está relacionada à saída do armário, à autenticidade diante dos outros, à possibilidade de sentir e viver mais próxima ao próprio desejo. Isso diz de um contexto em que o gradiente de informalização do processo social reconhece e valoriza a autenticidade nas figurações sociais, a espontaneidade como uma capacidade desejável dos sujeitos nas relações sociais. Constituir-se a partir de sua identidade de gênero, na prática discursiva, pode funcionar como motor que torna possível muitas oportunidades como namorar, vestir-se conforme sua identificação e, para muitas, tornar-se uma mulher. Assim, a transformação diz do corpo e dos discursos da matriz heterossexual que regulam e normalizam esse corpo. Contra a transformação podemos localizar um discurso que orienta/emerge nas relações sociais, marcado por argumentos em que estão amalgamados significados de todas as ordens.

Retomando ainda a formulação dos discursos religiosos no Ocidente e sua concepção de corpo, podemos analisar o significado dos altos índices de concordância com a frase citada na pesquisa da Fundação Perseu Abramo (Venturi & Bokany, 2011), “Deus fez o homem e a mulher [com sexos diferentes] para que cumpram seu papel e tenham filhos”, apresentada na seção 1.3. Nessa frase temos especificamente o corpo como destinado às relações

heterossexuais somente. Na matriz heterossexual do Ocidente, o rechaço ao corpo e os desejos que o animavam estão desde os primeiros séculos do cristianismo, que fixaram o sexo somente para a procriação. Nesse contexto a reprodução permaneceu ligada ao casamento, e com a interpretação de alguns pensadores cristãos se fortifica a perseguição aos sodomitas (Ranke Heinemann, 1999). Sodomitas poderia ser um termo que engloba tudo que hoje nos referimos como diversidade sexual e aqueles heterossexuais que tivessem práticas sexuais como felação, sexo anal, coito interrompido etc. É nesse contexto que surge uma interpretação de que a destruição de Sodoma e Gomorra havia se dado devido aos sodomitas, ou seja, a partir do século IV, com Agostinho (Boswell, 1987; Kosnik, 1982). Essa relação entre ira de Deus e a destruição das cidades devido às práticas sodomitas gerou um elemento discursivo que se faz muito presente nas disputas ao redor dos direitos LGBT nas figurações sociais. Assim, tomamos nossa pesquisa de mestrado para identificar um dos principais fatores que contribui para a concepção de corpo no século XIX.

Do século XV ao XIX, está articulada, tanto na Igreja Católica como no mundo por ela influenciado, uma moral na qual o sexo é visto apenas como função procriadora. Nesse período os pecados sexuais eram concebidos de duas maneiras: os de acordo com a natureza (fornicação, adultério, incesto, estupro e rapto) e aqueles contrários à natureza (masturbação, sodomia, homossexualidade e bestialidade). O segundo grupo, aqueles contra a natureza, se tornava mais grave por ferir o critério de procriação, constituindo um abuso mais radical da sexualidade humana no discurso sedimentado historicamente (KOSNIK, 1977/1982, p. 62-63). Criou-se, assim, um imaginário sobre a figura dos homossexuais, entre outros que tinham práticas sexuais heterodoxas. Aqui a Ética hegemônica é a Natural, baseada na inspiração divina e formulada principalmente por Tomás de Aquino (KOSNIK, 1977/1982, p. 238-240). Foram às formulações tomistas as que mais influenciaram teólogos protestantes e católicos da época moderna (VAINFAS, 1997, p. 154). (Torres, 2005, pp. 83-84)

O estigma que atinge de modo exemplar as sexualidades é firmado no Ocidente cristão em séculos de naturalização do casamento heterossexual monogâmico em que a reprodução legitimava as relações sexuais. A forte regulamentação das condutas sexuais se aprofunda com os discursos médicos que ganharam autonomia do discurso religioso, ou se constituíram em novas formações discursivas, a partir das ideias iluministas e firmaram a hegemonia do saber médico no século XIX. Quando indicamos a direção da mudança no regime de emoções no século XX e XXI, especificando as questões das sexualidades, temos em mente esse contexto do século XIX e a complexidades dos elementos discursivos que se firmaram nesse contexto, isto é, os discursos das ciências humanas. Contudo, parece-nos que os argumentos religiosos seguem como rêmoras os tubarões das ciências humanas e médicas em diversos contextos, esse argumentos ficam “enroscados” nos discursos em dinâmicas emocionais muito mais do que devido à pertença religiosa dos sujeitos.

Devemos atentar que esse período é bem mais complexo que as questões aqui apresentadas, mas elas indicam que a transformação que aparece nos discursos das



professoras trans aponta grandes diferenças nos regimes de emoções que provocam diferentes modos de coação social, portanto relacionada ao desenvolvimento de autocontrole dos sujeitos. A emergência das professoras trans na contemporaneidade revela que os processos de coação social constituem formas de autocontrole suficientemente aberto para que sujeitos manejem seus corpos a partir de outros referenciais constituídos no processo social, ainda que os argumentos religiosos/emocionais não abandonem seus discursos. Vejamos como a transformação é elaborada no discurso de uma das entrevistadas.

*Antes de tudo eu não me defini porque eu gosto de homem, não, eu me defini uma mulher porque eu me via uma mulher, uma mulher que queria ter filhos, ficar grávida, ter sua casa, ter suas coisas, é assim que eu me definia sempre. No momento certo eu acho que eu me defini assim, eu sou a professora Milena, mas antigamente sofria muita pressão, até quando eu era ainda um machinho ou o homenzinho. As pessoas ainda tinham essa relação de “ai, você vai sofrer muito; ai, porque é difícil”, mas eu fui ver o que eu acho, quando você tem respeito, tem educação e sabe desenvolver o seu trabalho ninguém te poda, ninguém te poda, a partir do momento que você sabe aonde você quer chegar as pessoas te respeitam, as pessoas te admiram e as pessoas querem você antes de tudo. (Milena, 80b, 2010)*

A transformação no discurso de Milena, a libertação da pressão, da masculinidade, como os termos machinho e homenzinho indicam, aparece como algo menor, no diminutivo. Todavia o termo mulher indica um desejo de pertença e possibilidade dos sujeitos nas interdependências emocionais de seu contexto. Essa liberdade está colocada nas definições heteronormativas do que é uma mulher, sem desejo por homem e desejosa de ficar grávida e ter seus filhos. O discurso apresenta a transformação pelas autodefinições que aparecem em um mesmo discurso para identificar o sujeito a partir de elementos discursivos que ligam o sujeito a determinadas identidades sexuais: homossexual, gay, travestis ou transexual. Estas diziam de fixações e deslocamentos identitários pelos quais transitam as professoras que entrevistamos. Em cada discurso analisado algo saltava a nossos olhos como um determinado marcador da transformação, talvez não fosse esse o marcador que a professora nomearia, porém na pesquisa qualitativa a construção dos dados diz das interpretações de quem analisa, escreve e busca explicitar sua interpretação.

Vejamos o que identificamos em algumas professoras nos processos de transformação ou revelação que aconteciam em diferentes cadências, alguns gradualmente como no caso de Adriana Sales e Andreia, outros de modo mais abrupto, como em Marina Reidel e Amaryllis. Essas cadências estavam relacionadas ao contexto social que aprofundaremos posteriormente. Todavia, desde já podemos dizer que essas cadências e a possibilidade de explicitação dos processos de transformação indicam também estratégias que elas utilizavam para escapar da hostilidade reservada aos *outsiders*. A transformação também é uma proximidade da

heteronormatividade, ainda que essa afirmação pareça contraditória, pois muitas vezes o objetivo é a mulher normalizada/controlada pela matriz heterossexual.

Consideramos que o processo transexualizador não diz somente de alterações que o sujeito fez ou fará via intervenções anatômicas, hormonais ou estéticas. Também há processos de autocontrole desenvolvidos pelas coações sociais que fazem parte da transformação, algo que aprece em várias pesquisas etnográficas com trans. Silva (2007) relata em sua etnografia uma cena que revela como que a exigência de autocontrole aumenta durante a transformação de trans que as aproximam dos estabelecidos.

A conversa transcorria tranquila e um tanto familiar. Maura trouxe um álbum de fotografias extremamente tradicional, pesado, com suas fotos italianas e suíças. Suas vestes eram de senhora, discretas, pesadas. Fiz observação: “você tão jovem, mais aqui parece uma senhora.”

Explicou-me que a primeira vez que saíra com seu marido italiano, um próspero empresário, chegou com uma minissaia e um amplo decote. Ele a levou a uma loja de roupas femininas e mudou inteiramente seu figurino. Não podia circular com ela, senão com compostura. Ela falava lento, arrastado, levemente fanhoso: “você tem filhos?” (Silva, 2007, p. 67)

Existe uma percepção nos discursos das professoras que entrevistamos que diz respeito ao sentimento do sujeito em aproximar-se do seu desejo, do corpo com o qual ele se identifica; portanto diz das emoções que possibilitam ao sujeito reconhecer e ser reconhecido pela identidade de gênero com a qual ele se identifica. Esse processo é algo que pode se dar em diferentes épocas da vida, pois nos discursos das professoras o mais importante é aproximar-se do próprio desejo, do corpo que se quer ter e da pessoa que se quer ser. Para elas isso diz da autenticidade do sujeito, uma característica extremamente valorizada, algo que está relacionado ao alargamento do gradiente de informalização da contemporaneidade. Marina, durante grande parte de sua vida, viveu como gay, a experiência da transexualidade teve início já na fase de sua vida adulta, por volta dos trinta anos de idade.

*[...] começou meu processo de transformação, isso foi em 2004, de 2003 para 2004 eu já comecei todo um processo de transformação. Quer dizer, começou a questão minha... Eu acho que até de assumir mesmo, entendeu, essa questão sexual, de assumir mesmo essa homossexualidade. Eu já vivia desde 2001 num outro relacionamento, em casa, mas era muito complicado... Fiquei com esse menino e a gente decidiu vir para cá e começou a minha transformação e hormônios e etc., etc., etc. O auge então foi assim, não digo o final, mas um processo assim bem assumido mesmo foi quando eu fiz a transformação de botar prótese e a mudança mesmo de postura, enfim, não sei se postura, mas mudança de identidade mesmo... Posso dizer que de três anos, 2007, 2004 para 2007, foi um processo assim que eu fui tomando hormônio. Nesse meio tempo eu fui para a Europa... Venci uma outra barreira assim, tu saís de uma cidadezinha do interior e ganha o mundo. (Marina Reidel, 20, 2010)*

No discurso de Marina a transformação aparece relacionada à sensação de liberdade, uma viagem à Europa e a prótese de peito. Para ela a transformação também foi a saída completa do armário, pois ela não compartilhava as questões de sua sexualidade com todos, apenas com pessoas mais próximas ou quando saía de sua cidade natal, na grande Porto Alegre. Marina, após retornar da Europa, tomou a decisão de fazer a cirurgia para colocar

prótese de peito. Para Marina a transformação somente era possível diante das pessoas de sua convivência na escola. Com isso havia uma insegurança da gestora e da própria Marina em deixar de ser o professor dedicado e querido pelas pessoas para se transformar em uma transexual, algo que aconteceu após seu retorno da Europa.

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

*Marco Antonio: A diretora ficou assim...*

*Marina: Apavorada.*

*Marco Antonio: Apavorada?*

*Marina: É, e eu também, de certa forma eu tinha um pouco de receio. Porque mesmo existindo a lei do Estado aqui, aquela jurisprudência que assim era a questão do preconceito, já era uma lei, uma lei instituída no Rio Grande do Sul e falava sobre a questão do preconceito e discriminação. Então eu usei essa lei, entendeu, usei essa lei como uma coisa que me dava respaldo à questão dos direitos, que via todas as questões muito bem claras. Mas eu usei essa lei e entreguei para a direção, eles tiraram cópias, espalharam por toda a escola. Eu me afastei, fiquei um mês fora, nesse período um colega trabalhou na sala de aula, a questão preconceito, discriminação e daí falou. (Marina Reidel, 24-28, 2010)*

Fayla é a professora que entrevistamos mais distante de um centro metropolitano e numa região marcada tanto pela beleza da arte local como pela miséria imposta por um modelo de desenvolvimento equivocado do Estado. Para se ter uma ideia, a cidade de Aquidabã, terra de Adriana Lohana, está a 100 km aproximadamente da capital Aracaju; Jequitinhonha está a 685 km de Belo Horizonte, ou seja, bastante afastada de algum centro metropolitano. Fayla era catequista católica e participante assídua das atividades religiosas de sua paróquia, de algum modo ela cumpria o papel de boa menina em sua comunidade. Fayla é de uma região conhecida pelo seu artesanato, suas tradições etc., mas também pelo empobrecimento da população, pela presença de latifúndios e uma região que enfrenta a seca. Foi criada pela avó, pois sua mãe a teve aos 14 anos de idade, ainda menina. Em seu discurso emerge uma trans que na adolescência consegue passar pela transformação e o faz de modo muito interessante, principalmente porque podemos perceber que sua família não se tornou refém da miséria; ela possui familiares em Belo Horizonte, lugar que visitou algumas vezes. Também no discurso localizamos viagens de seus familiares para São Paulo e outras cidades, esses sujeitos poderiam ter acessado alguns elementos que permitiram não reagir de modo muito hostil à sexualidade de Fayla.

*Fayla: ...eu nunca me enxerguei exatamente como menino, apesar de ser de forma genética. Psicologicamente eu não me compreendia como menino, até pelo fato das minhas brincadeiras eram feitas só como menina, eu sempre vivi no mundo feminino vamos dizer assim. Na escola... Quando eu vejo minhas fotos hoje na escola pequenininho eu fico imaginando assim, “nasceu mesmo para ser menina” porque não tem condições, as fotos são muito femininas. Mas passei por todos os problemas que uma criança passa, não tive rejeição nenhuma da minha família quando eu era criança, exceto na adolescência que as coisas vão aflorando mais, eu fui buscando minha identidade aí teve uma história engraçada, que estava todo mundo lá em casa. Minha avó conversou com minha mãe lá no quintal, eu*

*estava no quarto, aí eu ouvi minha mãe falando sobre minha orientação sexual de uma forma bem assim escrachada, vamos dizer assim, eu não esqueço disto, eu fiquei muito sentida dela falando, chorei, esse dia eu chorei. A minha avó não gostou porque minha avó sempre me defendeu mesmo, meu avô nunca me questionou, nunca perguntou a respeito da minha identidade sexual, nunca me perguntaram nada, até hoje nunca perguntaram, deixaram acontecer naturalmente. Eu fui levando as coisas como eu achava que deveria ser, mas a partir daí minha mãe começou a perceber que não era apenas uma travesti, que eu estava fazendo diferença na família, que eu estava alcançando coisas que ninguém da família conseguiu alcançar sendo eles heterossexuais. Pelo fato de eu ser travesti ou transexual não interferia em nada a relação minha com eles e nem deles comigo, muito pelo contrário, a partir daí então não adiantava, eu adiantei, vamos retroceder, eu vou contar a minha história de como eu me decidi assumir, vamos dizer assim. Teria um evento da escola, isso foi na 7ª série, acho que foi 6ª ou 7ª série, ia ter um evento e pelo fato de eu ser de uma família que passava por dificuldades tremendas naquela época eu precisava de uma calça jeans para eu ir para o evento. Minha vó não estava no Jequitinhonha, estava em São Paulo, na casa de uns parentes dela. Liguei para minha avó, “eu preciso de uma calça”. Minha avó “você vai em tal loja assim e compra uma calça”. Só que minha avó achou que eu ia comprar uma calça masculina, eu fui na loja comprar uma calça feminina, nesse intervalo de tempo minha avó chegou, eu peguei a calça fui para o meu quarto e falei “hoje eu vou sair do jeito que eu quero sair”.*

*Marco Antonio: É interessante porque não deve ter sido fácil você tomar essa decisão de comprar uma calça jeans feminina, você tinha consciência que estava fazendo isso?*

*Fayla: Tinha consciência do que eu estava fazendo “vou comprar essa calça, ir pra casa e vou sair com essa calça”, me arrumei, minha avó chegou em casa umas 7:30 da noite, eu saí às 8 e por incrível que pareça, quando a coisa tem que acontecer acontece. Nesse dia toda a minha família estava na minha casa, na sala, todo mundo em casa, quando eu saí do quarto toda produzida, de calça apertada, camisetinha, na hora que eu saí todo mundo parou de conversar, passei e saí, saí produzida e a partir desse dia em diante, pronto, assumi realmente o que eu queria ser, era aquilo que eu era de fato, eu não vivia uma vida de menino. (Fayla, 2-4, 2011)*

No discurso de Fayla a transformação não foi sua experiência de *outsider*, pois se dá dentro da família em um contexto com um grau menor de hostilidade. A transformação de Fayla aparece como uma cena na qual uma garotinha comportada, de calça jeans apertada e camiseta surge a partir de seu quarto, no interior de seu grupo familiar. Apesar de um mal estar inicial, a família, principalmente os avós, assimilou bem a questão. O discurso de Fayla acerca de sua transformação é muito interessante, pois foi uma posição que ela tomou ainda na adolescência. Todavia, conforme o relato, ela já percebia que o armário não era mais possível, ao ouvir o diálogo entre a mãe e a avó. A história de sua vida toda está ligada aos avós que a criaram; e de algum modo, nas emoções daquele grupo, a manifestação da transexualidade de Fayla era possível, dava indícios desde sua meninice. Fayla relata a experiência de usar uma calça jeans justa e uma camiseta mais feminina um ponto forte de sua transformação.

Em uma de nossas últimas observações, no 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ ocorrido em maio de 2012, em Belo Horizonte - MG, que mais bem descreveremos ao final deste capítulo, encontramos novamente Marina Reidel, Adriana Sales e Adriana Lohana. Lá também dialogamos com mais três professoras trans e elas relataram que sua transformação se deu depois de formadas, outras depois de aprovadas em concurso público e no fim do estágio probatório. Isso revela como existe uma percepção de fragilidade nas posições dessas

professoras na figuração escola, pois nesta, elas percebem desde o início as hostilidades e retaliações possíveis por parte dos estabelecidos. Uma das professoras durante seu relato dizia que em uma das escolas em que atua seu nome social é respeitado, possui seios, usa indumentárias femininas etc. Todavia foi proibida pela gestão de se declarar como transexual, sob pena de ser acusada de apologia da transexualidade diante dos/as alunos/as. Ao invés da presença da professora trans ser compreendida como uma possibilidade de liberdade das sexualidades, ocorre o contrário: a transformação é negada. Quando as trans nomeiam a transfobia, podemos compreender que existem dispositivos bastante específicos da manifestação da heteronormatividade em relação às experiências de transexuais e travestis, sendo as travestis ainda marcadas pelo estigma da prostituição.

Marina, Adriana Sales, Amaryllis e Milena passam pela transformação mais acentuada, ingressando ou já atuando em sala de aula. Andreia, Fayla e Adriana Lohana chegam à sala com o processo de transformação em andamento, com sua identidade de gênero mais definida. Todas se sentem professoras, quase todas gostam muito da função e conseguem avançar na carreira, inclusive chegando à gestão escolar e órgãos além da escola. Ainda que em muitos momentos dos discursos das professoras localizemos posições de luta contra a transfobia, isso não significa necessariamente o questionamento das hierarquias sexuais. A transformação em *mulher heterossexual* pode se dar pelo discurso do outro e não pela autoafirmação, como no caso de Adriana Sales. Ainda que ela se afirme a partir da travestilidade, é identificada como “mulherão” e, segundo seu relato, uma avaliação psicológica indicou-a como transexual, algo que ela preferia desconsiderar naquele momento de sua história. Assim consideramos que as professoras, constituindo-se como mulheres heterossexuais em seus discursos ou na fala de outros, têm seus limites e podem continuar nas relações produzidas pela matriz heterossexual como espécimes de segunda categoria, como professoras *outsiders*.

### **A legitimidade do uso do nome social pelas professoras entrevistadas**

É sabido que as trans no processo de transformação do corpo, das indumentárias, da voz etc. passam a utilizar nomes femininos, embora esse uso não seja comumente aceito fora dos círculos e contextos do cotidiano e das apresentações artísticas desses sujeitos. A legitimidade do nome social estava presente na dinâmica relacional e nos discursos dos

sujeitos, porém percebemos que, pela interdiscursividade, essa legitimidade passa a compor outros discursos como aqueles dos documentos analisados nesta tese. As professoras trans somente serão professoras com a possibilidade do nome; do contrário continuarão como professores. Andreia relata que a experiência de uma transexual ser chamada pelo nome masculino é um modo de constrangimento, afinal fica em desacordo com a construção de si que cada uma faz a partir de sua *identidade de gênero*.

*Porque a gente constrói toda uma imagem externa, uma imagem corpórea, face, cabelo, corpo, roupas, e daí de repente você está lá vendo uma mulher e daí chega alguém e chama “João, venha cá”! Isso faz com que as transexuais passem a ser a referência, o ponto, o foco, o alvo do preconceito, então é uma maneira de que evite o constrangimento. (Andreia, 130, 2010)*

Amaryllis foi a única das entrevistadas que havia passado pela cirurgia para construção da neovagina. Assim que fez a cirurgia, entrou na justiça, pois queria ter seu primeiro nome e o sexo alterado nos documentos e disse que desejava isso ainda que fosse para ser sepultada com ele.

*Eu escrevi uma carta enorme dizendo, eu lembro de um pedaço da carta que escrevi, “já penso que acontece alguma coisa, eu quero a busca da minha cidadania, do meu respeito, só vai ser concretizado com o meu nome verdadeiro que é o que eu me identifico que é Amaryllis”. Eu coloquei assim na carta, porque eu tinha que escrever uma carta para o juiz, coloquei assim, “pense se por acaso, enquanto você está no processo ainda para dizer se vai me dar ou não eu morro e alguém vai me ver lá e vai dizer assim, ali está Amaryllis e na certidão de óbito vai tá outro nome, eu vou ser enterrada, na cruz vai estar outro nome, que não sou eu, então eu quero morrer sendo eu”. Escrevi assim, que era verdade, profundo, do fundo do meu coração. (Amaryllis, 180, 2010)*

Essa dimensão trágica indica o quanto essa é uma questão fundamental para os sujeitos. Porém esse nome não pode significar uma injúria, um apelido; ele é o nome que liga o sujeito à sua identidade de gênero. No encontro de Aracaju (2010), após os trabalhos de um dia, eu e mais algumas trans saímos para caminhar no calçadão e uma delas quase foi atropelada. Depois do susto todos ríamos e ela disse que temia falecer sem alterar seu nome. Seu medo era porque presenciou no velório de uma travesti “*a vingança da família*”, segundo a afirmação da narradora: no velório e sepultamento tudo estava no nome civil, masculino, que tanto incomodava a falecida. Ela dizia que chorou e disse bem alto o nome da amiga, pois sentiu que era um desrespeito com a falecida. Houve um mal-estar e pediram que ela saísse do velório. Ela falou que desse dia em diante deixou escrito que seu nome social tem que ser respeitado até na sepultura. Esse modo de sentir e pensar revela o quanto essa demanda diz acerca das emoções do sujeito, das possibilidades de sua circulação e até mesmo de seu trânsito para a morte.

Nossas entrevistadas reiteravam continuamente essa questão, sendo que apenas duas aceitaram falar seu antigo nome masculino. Andreia ponderou que a recusa do nome social não poderia servir de desculpa para buscar colocação profissional, mas não relativizou a

importância de ser tratada com um nome de acordo com sua identidade de gênero. Outra informação importante é que todas as nossas entrevistadas mantiveram o sobrenome e/ou criavam um nome que possuía relações com o nome anterior, algo que vai contra teses que entendem a transexualidade como uma negação do nome do pai, rompimento com a realidade etc., mantendo a transexualidade nas lógicas da patologização. No caso de Amaryllis, seu processo de alteração dos documentos foi exitoso e ela ressalta que um juiz e uma promotora foram extremamente atenciosos ao seu caso, encontrou neles um apoio fundamental para sua demanda. Essa questão indica algo da direção da mudança no processo social ao salientar esses posicionamentos de autoridades que legitimam o nome social pela interdiscursividade com a ascensão dos direitos LGBT.

Quando os movimentos sociais de travestis e transexuais passam a demandar a legitimidade do nome social nos prontuários médicos, nas repartições públicas, entre outros contextos, promovem a articulação da noção de legitimidade do nome social em contextos mais amplos. A legitimidade e o sentido dessa demanda estão relacionados a um contexto de alterações na sensibilidade dos sujeitos que passam a rearticular a política de direitos humanos a partir das lutas sociais que buscam a resignificação desses direitos, conforme Vera Candau (2008) analisa a partir dos contextos da educação. Segundo a autora,

[...] a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. (2008, p. 46)

O nome social nesse contexto das políticas de direitos humanos ganhou outro sentido, passa a ser nomeado como direito, regulamentado e legislado por portarias ministeriais, de secretarias estaduais e municipais de educação como parte dos direitos LGBT. A articulação dos direitos LGBT, como o nome social, ocorre via formalização institucional, legislativa e jurídica, conforme os documentos que se encontram no sítio eletrônico da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGT) (Legislação e Normas... 2011). Nesta temos vários pareceres e portarias nas diversas esferas do Estado referentes a diferentes setores da sociedade como saúde, educação, cultura etc. O reconhecimento formal do nome social sem dúvida indica alterações de poder nas relações na figuração estabelecidos-*outsiders*, pois a recusa dos primeiros em reconhecer esse direito poderia gerar no mínimo processos administrativos, um tema de que as professoras entrevistadas demonstram consciência.

Esses documentos fazem parte da luta de grupos que localmente estabelecem interdiscursividade com elementos dos discursos das políticas de direitos humanos; muitos

são elaborados especificamente pela intertextualidade, como o PNLGBT, e se direcionam à educação. Um exemplo é a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) do Ministério da Educação. Entre as considerações dessa portaria conseguimos perceber a intertextualidade com documentos elaborados por grupos que articulam os direitos LGBT nas políticas de direitos humanos, principalmente nos seguintes pontos.

CONSIDERANDO as propostas de ações governamentais contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 elaborado em 2010 (*PNDH 3*) relativas ao Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; CONSIDERANDO o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Lésbicas, Gays, Transgêneros, Transexuais e Bissexuais e de Promoção da Cidadania Homossexual, denominado “*Brasil Sem Homofobia*”; CONSIDERANDO o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais – PNLGBT* [...] (Brasil, 2011. Grifo nosso)

O PNDH 3, o Programa Brasil sem Homofobia e o PNLGBT conseguem sustentar pela intertextualidade, destaque em *itálico*, as demandas de grupos ao redor da legitimidade do uso do nome social, neste caso no âmbito do MEC. E em seus artigos 1º e 2º define o uso do nome social.

Art. 1º Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos desta portaria, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação. Art. 2º Fica assegurada a utilização do nome social, mediante requerimento da pessoa interessada, nas seguintes situações: I – cadastro de dados e informações de uso social; II – comunicações internas de uso social; III – endereço de correio eletrônico; IV – identificação funcional de uso interno do órgão (crachá); V – lista de ramais do órgão; e VI – nome de usuário em sistemas de informática. (Brasil, 2011)

Várias resoluções dessa natureza têm sido propostas e defendidas em localidades via disputas entre grupos; essa questão ainda não está devidamente investigada. Analisar as disputas dessas elaborações podem trazer informações acerca do processo social de enfrentamentos que revelam a direção da mudança no regime de emoções que em nossa pesquisa localizamos nas entrevistas. Sem dúvida, a ascensão dos direitos LGBT está estritamente relacionada à legitimidade do nome social e ao reconhecimento das professoras trans em seus ambientes de trabalho.

Amaryllis, ao relatar um fato de 2006, quando ela passa pelo processo transexualizador, apresenta uma questão interessante em relação ao uso do nome social. No momento da entrevista, em 2010, a professora constatou que o uso do nome social não era cogitado em seu contexto, algo que havia mudado bastante, e em 2011 viria o reconhecimento desse uso conforme os documentos citados. Após a narração desse fato, essa questão surgiu como podemos ler a seguir:

*Marco Antonio: Mas usava roupa feminina?*

*Amaryllis: Feminina, e aí uma professora, que dava aula no (nome do colégio) também, veio fazer o curso que eu vim e a (nome de uma amiga) também, essa minha amiga de história veio. O nome, o bendito nome, passava essa lista que tem agora, eu estava lá supondo, (nome civil da professora), então tava lá (nome civil da professora). Então não tinha essa coisa de nome social nem nada e aí*



quando era para assinar na lista, o professor dizia assim “qual que é teu nome?” Daí eu já menti “o meu nome não está nessa lista”, esperava todo mundo assinar, ia lá escondido e eu assinava, entendeu, isso no primeiro dia. No segundo dia, um professor homossexual de geografia falou assim.

Marco Antonio: Quer dizer, tinha mil estratégias o tempo todo, você tinha que ter o cuidado.

Amaryllis: Sim, tinha que ter. Aí um professor chegou e falou assim para mim “tem uma professora loira que dá aula, acho, com você lá no (nome do colégio), que falou” ele falou assim, “tem um professor transformista”, veja só “um professor transformista que tá fazendo o curso aqui” e contou para todo mundo. Não era dividido em grupo, um grupo, dois grupos, três grupos ou quatro, era lá naquele plenário, naquele plenário ali, todo mundo ali naquele miolo ali, entendeu, estava todo mundo concentrado e eu vi que as pessoas começaram a me olhar diferente no segundo dia. Quando ele falou, qual foi a minha reação, eu lembro que estava na palestra de um professor que estava falando e eu comecei a pensar e comecei a chorar, chorar, chorar, chorar, chorar mesmo. Assim, não me importando com quem estava lá, perto de todos os educadores, e eles perceberam o mal que eles estavam fazendo para mim, isso eu queria até falar lá, sabia? O que me chamou mais a atenção, não teve um professor, nem esse de geografia, que falou assim “você tá bem? Você não quer ir lá no banheiro, vamos lá no banheiro, você lava o rosto e tudo” nada, e aí eu comecei a chorar, chorar, chorar, baixei a cabeça e saí do plenário, porque eu não tinha condições psicológicas. Fui lá, eu não conseguia falar com a parte, acho que é administrativa, eu queria falar, e eu passei mal, mal mesmo, e eu quase desmaiei, minha pressão baixou, ainda bem que tinha uma médica lá no posto em cima, ela mediu minha pressão e falou assim “o que que aconteceu?” Daí eu contei, ela falou assim “menina, eu vou dizer uma coisa, eu sou médica e tudo, você quase enfartou, você quase enfartou, por pouco, sabia, a tua pressão” sabe, estava lá em cima, entendeu, tipo 20 por não sei quanto, estava estourada minha pressão. (Amaryllis, 251-254, 2010)

Isso mostra como a questão do uso do nome social pode representar uma quebra do monopólio do afeto nas dinâmicas relacionais entre as professoras trans e colegas de profissão. Não consideramos essa quebra um rompimento das normas de gênero, mas fissuras em discursos hegemônicos para a desclassificação das trans, afinal pela referência às normas que se constituem a trans. A ausência de legitimidade no uso do nome social sustenta a figuração estabelecidos-*outsiders* que emerge na impossibilidade de uma reclamação formal à organização do evento, seja para solicitar a mudança da identificação na lista ou para expor o incômodo que sentia diante dos olhares e insinuações do grupo. Ela não sabia/conseguia dirigir à “*parte administrativa*”, pois afinal, ela narra a esQUIVA de ser reconhecida pelo nome masculino como uma mentira a que ela recorria. No discurso pode-se entender que a revelação de sua sexualidade, o uso do termo transformista, foi um modo de os estabelecidos identificarem e humilharem a professora *outsider*. A não aproximação de ninguém diante de seu ataque de choro mostra a distância afetiva dos estabelecidos em relação à professora identificada como *outsider*. Esta, por outro lado, se desestabiliza em seus sentimentos, ações e comportamentos, ou seja, naquilo que temos analisado como emoção. A ausência de reações de solidariedade por parte dos estabelecidos indica o monopólio afetivo que mantém os *outsiders* fora dos círculos de solidariedade possíveis.

Amaryllis procurou o posto médico, pois sua pressão tinha aumentado de modo perigoso. A médica que a atendeu e se inteirou da situação disse que considerava inadmissível aquela situação de preconceito entre educadores, e Amaryllis sentiu-se apoiada por ela.

Assim, Amaryllis retornou ao grupo e procurou aquele professor que afirmara que havia uma transformista no evento. Ela se posicionou com muita energia com ele, afirmando que se ela fosse transformista, travesti e ou algo parecido, era seu direito. Naquela noite houve um baile e Amaryllis foi e sentiu-se bonita e os olhares que recebia eram um misto de desejo e censura.

No discurso de Amaryllis podemos considerar que o apoio da médica aparece como fundamental para sua reação e sua percepção positiva do baile. Amaryllis consegue se reposicionar, algo que, reiterado, pode influenciar no *habitus* que a subalterniza nas interdependências afetivas da figuração social. Nesta, a médica não indica um sujeito isolado, mas parte de um grupo que a partir do campo da saúde tem sido significativa no reconhecimento das transexuais. Ao longo da tese pode-se perceber que o campo da saúde tomou a questão da transexualidade bem mais que o campo da educação. Nessa afirmação não deixamos de reconhecer toda a problemática da patologização promovida por classificações médicas, como a disforia de gênero. O relato de Amaryllis diz de um período anterior a 2006 e percebemos que ao longo dos anos ela passou a se afirmar cada vez mais como mulher, especialmente depois de seu processo cirúrgico e jurídico para a transformação.

Em 2011, o relato de Fayla traz a questão de seu nome social de modo diferente de Amaryllis; ela faz um relato bastante interessante sobre uma participação que teve em uma conferência estadual em Belo Horizonte. Ao chegar ao credenciamento, o nome civil estava em seu crachá, então ela solicitou a troca e foi prontamente atendida; essa é uma questão que tem cada vez mais sido incorporada pelo Estado e diz da direção da mudança social que temos reiterado.

*Fayla: Por exemplo, hoje, no credenciamento da Conferência a menina pegou minha carteira de identidade e olhou assim “é você mesma?” por causa do nome né, “sou eu, eu quero uma coisa, eu quero que você pegue o adesivo atrás do crachá e escreve pra mim o meu nome social” ela falou “ah sim” e fez.*

*Marco Antonio: Que é um direito você ter seu nome social.*

*Fayla: Antigamente não tinha isso, Marco Antonio, antigamente não, quem era a gente pra impor querer nome social né, hoje a gente tem liberdade e tem um amparo para isso. (Fayla, 88-90, 2011)*

Ainda que a normatização do nome social atinja o âmbito das políticas do Estado referentes à educação, essa legitimação poderá possibilitar a incorporação do uso do nome social no cotidiano, porém por um processo social até de décadas. Fayla afirma que não fez a cirurgia, nem fez uso de hormônios ou mesmo abriu um processo jurídico para alteração dos documentos. Contudo, já conseguiu ter seu nome social reconhecido sem maiores dificuldades, talvez essa constatação se deva ao fato de ela referir-se a órgãos do Estado. Assim, na escola o nome social passa a ser respeitado, ainda que seja mais por força das jurisprudências do que pelas alterações do *habitus*, algo que poderá se dar pela incorporação

nas dinâmicas relacionais do reconhecimento dos direitos LGBT. Ainda que Fayla afirme ser flexível com aqueles/as que a tratem pelo nome civil, ela se reconhece pelo seu nome social, algo que está relacionado aos pensamentos que tem acerca de sua identidade de gênero.

*Eu nunca disse pra eles, eu não desejei também colocar na chamada, por exemplo, Fayla, nunca exigei fazer isso, como é que eu posso dizer, tô tão satisfeita comigo mesma, que Fayla ou (nome civil) para mim não faz tanta diferença não, para mim dentro da minha consciência eu sou Fayla mesmo, se alguém me chamar por (nome civil) é muito íntimo (Fayla, 189, 2011)*

Quando Fayla diz íntimo, ela reconhece que entre seus familiares e amigos que a conheceram com o nome civil há essa margem de dessensibilização, porém quando o nome aparece no crachá, ela pede a correção. Dessa forma, podemos considerar que a identidade de gênero das professoras trans está colada à possibilidade do uso do nome social que se constitui em processos nos quais as emoções exercem um papel significativo nas interdependências sociais.

Em ambientes como o escolar, as emoções podem ser mais contidas e reguladas pelos processos de formalidade que o ambiente institucional impõe. No cotidiano, a força do *habitus* aparece de forma mais intensa, pois as emoções fluem com mais flexibilidade, e devemos considerar que essas são mais detectáveis em ambientes de maior espontaneidade. Marina, em uma de suas viagens a Belo Horizonte, em 2011, relatou-nos que ao dirigir-se para o banheiro feminino a funcionária que estava na roleta solicitou que ela apresentasse um documento de identidade. Como esse não é um procedimento usual, e ela sentindo que estava sendo alvo da transfobia, disse à funcionária que ela era transexual e precisava utilizar o banheiro. Marina relatou que ficou bastante agitada, pois em tantos lugares que frequenta ela não imaginava ser barrada no banheiro de uma rodoviária; imediatamente solicitou a presença de alguém responsável pelo setor. A pessoa que foi chamada de pronto liberou a entrada de Marina. Esses momentos que exigem das trans uma capacidade de resposta estão relacionadas a um contexto em que as trans não podem ser acessadas/inquiridas a partir de seu nome civil. Caso Marina apresentasse seu documento, a funcionária poderia alegar que ela deveria utilizar o banheiro masculino e aí está uma disputa que não diz respeito a Marina e à funcionária, mas uma disputa entre grupos ao redor dos direitos LGBT, isto é, utilizar o nome social e ter reconhecida sua identidade de gênero. Sem o nome social a vida torna-se bastante complicada para as trans, como relata Marina.

*Porque o nome social também é uma forma de reconhecimento, dignidade. Eu já tive várias situações complicadas na minha vida, depois de trans com essa questão do nome social, eu já fui acusada de ter roubado meu próprio cartão de crédito, entendeu? Na loja aqui, entendeu! Chegar no aeroporto, sabe, “tu tem outro documento?”, eu me estressei. (Marina Reidel, 377, 2010)*

Assim, nos discursos daqueles documentos oficiais o uso do nome social por travestis e transexuais é incorporado, pelas lutas dos movimentos de LGBT, como um direito a ser observado no Estado. A incorporação de um elemento no cotidiano que altera as relações de poder nas dinâmicas entre sujeitos é entendida no discurso das professoras trans como parte da dignidade humana, da respeitabilidade etc. O nome social sai dos guetos e da lógica da transfobia, ou seja, não é apenas um tratamento partilhado entre determinados grupos, ou mesmo usado como injúria, xingamento por parte dos estabelecidos. Entretanto, isso acontece numa lógica na qual a emancipação dos sujeitos gera novas formas de regulação social via Estado, seja em portarias, decretos e jurisprudências que se desdobram em relação a outras demandas como as referentes ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, adoção de crianças por esses casais, manifestação de carinho em locais públicos etc. Isso aparece no discurso de Adriana Sales, que reconhece a importância dos documentos acerca do nome social, mas critica a ausência de outras ações no âmbito dos currículos.

*Nós somos da Universidade Federal de Mato Grosso, sete transexuais matriculadas e agora a própria Universidade com um processo de reconhecimento, do respeito ao nome social tanto nos seus diários quanto nas suas avaliações, aprovado já pelo Consepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da Universidade Federal de Mato Grosso. Partindo do que a gente que discutiu junto com essa própria Universidade, com a Academia, o nome social das travesti e transexuais, nós temos mapeado na capital de Cuiabá seis transexuais e mais ou menos 30 travestis matriculadas nas escolas que em contato com a secretaria de educação, têm os seus nomes sociais respeitados porque no nosso Estado nós temos orientação do Conselho Estadual que na Portaria orienta as unidades escolares ao reconhecimento desse nome social, mas é só isso. Então assim nós garantimos o acesso e a priori a permanência, mas na verdade a educação ela se baliza em três eixos, que é acesso, a permanência e a qualidade de ensino, e essa permanência ela também tem que ser rediscutida, porque a permanência dessa trans, dessa travesti, na escola não é só a garantia do seu nome social. Tem-se que analisar o currículo que tá posto pra ela, a proposta daquela escola pra ela, como é a questão comportamental, atitudinal tanto dos colegas para com ela e dela para os colegas como também dos profissionais da educação com ela, e como que isso é mostrado a ela, quando vai se discutir família, por exemplo, que família é mostrada a essa menina ou a esse menino, será que ela sente contemplada com essa família posta pela escola, da mesma maneira que a menina que não tem pai e mãe não sente contemplada, da mesma maneira que a criança que é criada pelos avós não sente contemplada. Então, na verdade, a escola brasileira precisa rever o seu currículo, que não contempla mais o seu alunado, não só para as travestis mas para todas as outras crianças, todo o alunado que não se enquadra neste padrão normal. (Adriana Sales, 40, 2010)*

A legitimidade do nome social é a possibilidade de o sujeito ser e sentir-se reconhecido, pois é muito mais que a mudança de um termo amparado por determinados normativos legais. O nome social é articulado como uma questão de políticas públicas, mas não é apenas isso, pois ao mesmo tempo a possibilidade do nome social diz das emoções que possibilitam as transexuais e travestis se localizarem no mundo a partir de sua identidade de gênero, ainda que não seja a única questão. Por ocasião da aprovação do nome social no conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 18/12/2008, uma transexual afirmava que pelo nome somos distinguidos na multidão, somos convidados “*para participar da festa*

*da vida*”. Para ela, ouvir um nome que nos convoca e não o reconhecemos como capaz de nos distinguir sexualmente é estar excluída das possibilidades de distinção e participação na “ *festa da vida*”. Consideramos que o uso do nome social indica direções no processo social em relação ao reconhecimento dos sujeitos que apresentam uma identidade de gênero e orientação sexual em confronto com a heteronormatividade. Além do nome social de transexuais e/ou travestis estão muitas outras possibilidades que dizem respeito aos demais *outsiders*, pois, apesar de continuarem perseguidos pelos dispositivos da heteronormatividade, passam a ter algumas garantias por afirmações presentes em discursos sociais.

No início da tese essa questão apareceu especificamente na in/definição das categorias no processo social que envolve discursos médicos, lutas dos movimentos homossexuais, de LGBT, proposições da perspectiva *queer* etc. Nesse processo, o contexto em que localizamos as professoras trans, ainda que continuem como *outsider* na escola, indica uma direção da mudança na relação de poder entre estabelecidos e *outsiders*. Consideramos que a apropriação que as trans têm feito da formalização dos direitos LGBT é uma possibilidade de coação social em relação aos comportamentos dos estabelecidos. No relato de Adriana Sales podemos aprofundar que o nome social, como uma garantia hodierna das trans, diz da direção das mudanças no processo social e da ascensão dos direitos LGBT. O processo administrativo, a demanda, o litígio surge como estratégia para reiterar o uso do nome social no cotidiano.

*Marco Antonio: E você falou essa questão do nome social que está colocado lá, só voltando, porque na hora que você comentou que quando você deu aula na escola com nome masculino e depois volta com nome feminino, como que foi lidar com os colegas de trabalho, como que eles lidaram? Como que você sente que o pessoal da escola lidou com isso?*

*Adriana Sales: Para o alunado, você terminar o ano letivo como professor (nome civil) e retornar o outro ano letivo com aquela mesma turma como professora Adriana, naquele período de sondagem, nos primeiros momentos, nos primeiros dias letivos até causa um frisson, um risinho, mas a sua profissionalidade fala mais alto. Ser uma professora severa, porque eu sou uma professora tradicional, nada moderninha, então faz com que você mostre respeito e traga a discussão para os alunos. Porém com os pares esta discussão ela teve que ser pautada, no meu caso específico. Nós tivemos vários embates, nós tivemos que fazer algumas ameaças, porque realmente a resistência da escola é muito grande, então, assim.*

*Marco Antonio: Processo administrativo?*

*Adriana Sales: Processo administrativo, processo judicial e todos os artifícios que uma travesti tem para acuar uma profissional que não aceita uma manifestação natural de uma outra construção de identidade. Então ter seu nome respeitado no livro-ponto foi um grande embate no Estado, depois, ter o seu nome garantido no crachá institucional foi um outro grande embate, mas eu acho que é isso, um processo, é um processo que vai sendo vencido desde que você mostre por que, desde que você apresente as justificativas e se pautar na legalidade, se pautar no que está posto, na discussão, na perceptividade dos direitos humanos.*

*Marco Antonio: De alguma forma você reafirma aí essa questão da importância de ter alguns instrumentos que você possa recorrer numa hora dessa, como a Portaria, isso foi uma garantia para você então dentro da escola pra essa situação profissional que você tem hoje?*

*Adriana Sales: É, a garantia do nome social, o indicativo e a orientação feita através dos conselhos estaduais de educação é muito recente, tem três anos, então na verdade nesse momento que eu vivi toda essa transição não tinha a garantia de uma instrução normativa. Nós tínhamos discussões do movimento social, então assim, nos tivemos que ter toda essa discussão, todas as dificuldades, as profissionais mais antigas, as meninas que têm um trabalho formal, que vêm de uma luta mais antiga.*

*Então precisavam ter todo esse embate para a gente conseguir a conquista desses orientativos que ainda não é uma lei, nós temos orientativos, portarias que orientam, elas exigem da escola essa postura, mas na verdade não é uma lei, é uma portaria.* (Adriana Sales, 43-46, 2010)

Ao relatar a questão do nome social, aparecem as disposições emocionais que envolvem a professora travesti ao retornar à escola onde era conhecida como professor: o *frisson*, o risinho e a manutenção da mesma severidade de antes. Isso está relacionado à percepção de um *outsider* que adentra em território inimigo, pois a escola é esse território para as professoras entrevistadas. Também pode se tornar o espaço de reconhecimento como temos apresentado; enfim, podemos dizer que é um espaço do dissenso. As alianças de solidariedade se repetem com sujeitos isolados como certas amigas, algumas gestoras ou o alunado que surge no discurso como o maior parceiro das professoras, e isso é interessante, pois talvez sejam os/as alunos/as um grupo com menor acesso ao poder nas relações dentro da escola. O litígio aparece como uma estratégia em que as travestis historicamente buscaram direitos: “*os artifícios que uma travesti tem para acuar uma profissional que não aceita uma manifestação natural de uma outra construção de identidade*”. Mas o nome social se refere à possibilidade de quebrar o monopólio afetivo que detém os estabelecidos a partir da heteronormatividade, esta com seus desdobramentos nas dinâmicas que regulam os sujeitos e suas emoções. As alterações de poder se referem às disputas entre sujeitos nos processos sociais e históricos; nos quais as emoções não podem ser reduzidas a discursos, estruturas sociais ou mecanismos fisiológicos (Burkit, 2009). O poder dos estabelecidos em definir os *outsiders* a partir de certos termos como veado, bicha, etc. não é acessível à LGBT para definir os estabelecidos, afinal ser chamado/a de heterossexual não se constitui em ofensa. A injúria tem um poder no assujeitamento dos *outsiders* pela evocação que faz nas dinâmicas relacionais nas quais é proferida, como analisa Didier Eribon no trecho a seguir.

A injúria não é apenas uma fala que descreve. Ela não se contenta em me anunciar o que sou. Se alguém me xinga de “veado nojento” (ou “negro nojento” ou “judeu nojento”), ou até, simplesmente de “veado” (“negro” ou “judeu”), ele não procura me comunicar uma informação sobre mim mesmo. Aquele que lança a injúria me faz saber que tem domínio sobre mim, que estou em poder dele. E esse poder é primeiramente o de me ferir. De marcar a minha consciência com essa ferida ao inscrever a vergonha no mais fundo da minha mente. Essa consciência ferida envergonhada de si mesmo tornou-se um elemento constitutivo da minha personalidade (Eribon, p. 28-29, 2008)

Uma trans usufruir de um nome social é também defender-se da injúria que pode significar ser invocada por seu nome civil, um estigma, pois é pronunciado em desacordo com sua identidade de gênero. A estigmatização dos *outsiders* pela injúria é uma possibilidade dos estabelecidos nas disputas sociais. Localizamos partes dessas disputas entre sujeitos em relação ao que definimos ao longo dos capítulos como a direitos LGBT em geral e aqueles específicos das professoras trans, por exemplo, ser chamada pelo nome social. Algo

interessante é que as professoras trans, sem desconsiderar a importância do nome social, articulam a importância de não se limitar ao deparar com situações em que ele não seja respeitado. Nos depoimentos de Andreia e Marina essa negociação aparece de diferentes modos. No discurso da primeira ela coloca que isso é um detalhe, ao mesmo tempo em que reconhece que os detalhes são importantes, depois ela diz, quase em tom de censura àquelas que evitam se lançar às situações por causa do nome social.

*Marco Antonio: Andreia, uma das coisas assim que eu fico pensando, são muitas questões, muitas histórias que você enfrentou. Caso você fosse pensar assim... isso que você falou a historia é um todo, não da para dividir nada, mas você tem mais alguma que você acha que seria suporte, que é importante pra uma transexual que pretende ter uma outra profissão? Para conseguir sobreviver e se firmar?*

*Andreia: Olha, eu acho que às vezes a preocupação de muitas é pelos pequenos detalhes, eu sei que os detalhes fazem a diferença, mas eu não vou deixar, eu nunca deixei, por exemplo, de ir fazer o vestibular, de ir fazer o concurso, de ir em uma entrevista de emprego, pelo meu nome social. Por exemplo, que é o que elas fazem, “Ah, eu não vou lá em tal lugar porque lá eles não vão aceitar que eu sou Andreia, lá eles vão me chamar pelo nome civil, meu nome que está no RG”. Então, esse tipo de coisa, assim o tempo vai passando, o tempo vai passando e a vida está correndo. O que eu disse para você, buscar, por exemplo, eu sou é o que pode dar certo, nosso pensamento pode fluir a partir do momento que a gente deixe de lado pequenos detalhes e vai se construindo enquanto cidadã, enquanto pessoa, ativa na sociedade, pessoa que trabalha e tenha seu pleno exercício da cidadania no sentido de participar ativamente da sociedade. (Andreia, 101-102, 2010)*

Na entrevista com Marina Reidel foi possível dialogar com pessoas de seu ambiente de trabalho, essas informações serão utilizadas como dados suplementares em alguns momentos, mas não pertencem ao *corpus* empírico das entrevistas com professoras trans. As observações de campo dos encontros e contextos das entrevistas serão utilizadas como temos feito até o momento, pelos discursos também se pode considerar que é possível perceber o *habitus* a partir das relações de poder e das emoções que se estabelecem na escola.

Quando fizemos nossa primeira entrevista, com essa professora, percebemos que a fala de diretores/as, professoras/es e outras pessoas poderia ser significativa para compreendermos o *habitus* e as figurações sociais nas quais essas professoras se localizam. Todavia não foi possível o mesmo procedimento com as demais, pois percebemos que nosso foco era o discurso da professora e a abordagem de outros sujeitos era sempre bastante problemática por várias questões, mas principalmente pela contingência do tempo para essas entrevistas e a escolha de pessoas. Assim, foi pelo discurso das professoras que localizamos as dinâmicas relacionais dos sujeitos. Vejamos como no discurso de Marina o reconhecimento do direito do uso de seu nome social está apoiado nas relações de solidariedade e amizade de uma gestora sensível à questão, mas também no reconhecimento da legitimidade desse uso pelo Conselho Estadual de Educação.

*Marina: Tem, ah e aí foi muito interessante, quando começou a surgir aquele parecer dos Conselhos Estaduais sobre o nome social, o ano passado foi isso né, foi lá para outubro, novembro, fui chamada na sala da direção. Quando a diretora fechou a porta e a vice: “só um pouquinho que eu vou chamar a (nome da vice-diretora) também” que é a vice. Chegou a vice e fechou a porta, eu disse “lá*

*vem bomba, agora a bicha vai para o paredão, que alguma coisa ela fez que ela não está sabendo mas ela vai levar uma mijada, né, ou assinar a cartinha lá”. Ela disse “não, assim a gente recebeu do Conselho Estadual de Educação, o papel está aqui e foi enviado pra todas as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, privadas, o e-mail, recebi e está aqui, a questão do nome social daí eu fui ver com o departamento social, departamento...”.*

*Marco Antonio: Pessoal.*

*Marina: “Pessoal, como fazer, se tem como mudar alguma coisa e pi, pi, pi e pó, pó, pó... disseram que não, que ainda não ...” Como eu não mudei de nome os documentos permanecem iguais, “... só que a gente sugere então, a gente vai fazer um esforço porque é muito complicado te chamar de Marina agora porque a vida inteira eu te conheci como (nome civil)”. Inclusive a diretora falou isso, então tu vê que volta e meia tem um “(início do nome civil)... Marina” entendeu, junto. Mas assim “a gente não tem nenhuma discriminação, nós não tivemos nenhum pai que veio questionar, nós não tivemos nenhum problema quando tu te transformaste, só que a gente, nós, como te conhecemos, nós somos amigos, a gente tem relações fora daqui, a vida inteira a gente te conheceu, então ainda é difícil a gente conseguir assimilar que tu hoje é a Marina”. Isso foi a fala da diretora, eu disse pra ela “eu já sabia desse parecer porque eu sempre estou engajada nesses movimentos e eu sabia desse parecer”; “ah, então tá, só pra dizer que nós não temos nada, nenhum preconceito mas é difícil a gente te chamar ainda com o nome Marina”. (Marina Reidel, 164-166, 2010)*

Marina deixa claro que percebe a dificuldade posta pela gestora, porém não deixa de reconhecer o direito ao uso do nome social como resultado das lutas de grupos de LGBT, que aqui ela define como movimento. Novamente podemos identificar a constituição do *outsider* quando Marina imagina que sua convocação pode significar uma reprimenda: “*lá vem bomba, agora a bicha vai para o paredão, que alguma coisa ela fez que ela não está sabendo...*”. A apreensão constante aparece em vários momentos dos discursos das professoras trans, parece-nos que a elas está posta a necessidade de um estado de alerta sobre o que pode acontecer, pois elas percebem que sempre há grupos de colegas que apresentam reservas bem além da assimilação do nome social. São as disposições emocionais resultantes de um histórico de perseguição e sofrimento quase constante no histórico das trans. Mas, retornando a percepção que Marina tem da importância do movimento nessa questão, entendemos também o sentido que o PNLGBT consegue ter nas dinâmicas relacionais da figuração estabelecidos-*outsiders*. Nesse plano está pautada a questão do uso do nome social em vários momentos.

Marina, a gestora e demais membros da comunidade escolar, pela coação social, passam a inserir o uso do nome social não mais como concessão solidária a um professor conhecido e amigo, mas como determinação de uma entidade legítima: o Conselho Estadual de Educação. A emoção, na perspectiva elisiana, com seus componentes corporais, comportamentais e sociais (Burkit, 2009) é uma chave de leitura importante da figuração escola, onde Marina e todos os outros membros da comunidade escolar passam a reconhecer o uso do nome social. Isso indica que a direção da mudança social está relacionada ao poder de legitimação do uso do nome social pelo Conselho Estadual de Educação. Com isso percebemos que o enfrentamento da transfobia, ou seja, o não reconhecimento do nome social pode ser corroborado pela compreensão da importância das emoções nas relações de poder



entre estabelecidos e *outsiders*. Podemos argumentar que nessa situação os sujeitos estabelecem uma interdiscursividade com o PNLGBT. Contudo, Marina também se coloca nessa situação de maneira complexa, pois aceita que existe um tempo para que as pessoas acostumem com seu nome social, mas não abre mão de seu direito ao afirmar a interdiscursividade com os direitos LGBT. Aqui podemos entender que os discursos analisados podem ser entendidos, em parte, como modelando as sensibilidades. Isso é algo semelhante que encontramos na análise que Ian Burkit faz a partir do uso das regras de etiqueta do tratado de Erasmo que Norbert Elias analisou.

A importância das relações sociais e interdependências são superiores aqui em termos das demandas mútuas que os indivíduos fazem uns sobre os outros, modelando sensibilidades e preceitos culturais, tais como as regras de etiqueta inscritas no tratado de Erasmo. Estes preceitos e regras estão lado a lado com as relações entre as classes sociais e com as estruturas sociais em diferentes tempos, desta maneira então estas emoções e sentimentos que elas compõem são apenas inteligíveis no interior deste contexto social. Relacionamentos também estruturam as práticas sociais que se inserem nos corpos técnicas e controles: os modos de expressão dos sentimentos e pensamentos. (Burkit, 2009, p. 201)

A reiteração do nome social das trans pode levar à autocoação daqueles/as que na posição de estabelecidos se recusam a utilizá-lo. Nesse âmbito podemos pensar na direção das mudanças que se processam nas dinâmicas das emoções do *habitus*. O conforto do gueto pode estar relacionado, para muitas trans, ao fato de que lá costumeiramente se acatou o uso do nome social. Quando a escola passa a ter essa dinâmica, ela pode tornar-se emocionalmente menos hostil às professoras trans. As relações de poder entre estabelecidos e *outsiders* estão ligadas às emoções. Assim vemos que essa e outras lutas do movimento de LGBT provocam novos regimes de coação social que, se transformados em autocontrole do *habitus* individual, podem ser extremamente significativos para essas professoras. Evidentemente as dinâmicas relacionais da contemporaneidade, ou melhor, do contexto das professoras entrevistadas, traz diferenças da Renascença quando Erasmo escreveu seu tratado. Devemos lembrar-nos da proposição de Cas Wouters (2009) acerca do *habitus* como terceira natureza, mais reflexiva e flexível. Consideramos que essa situação pode levar à mudança da disposição emocional dos sujeitos na figuração escola em relação às trans. Quando tomamos o diálogo da diretora com Marina, sua preocupação com a questão, o reconhecimento da dificuldade em deixar de tratá-la no masculino etc., existe uma dinâmica em que “os sentimentos emocionais são, em um e mesmo momento, produzidos e regulados” (Burkit, p. 205, 2009).

Essa produção e regulação estão presentes tanto para Marina como para suas interlocutoras, a diretora e a vice. Assim, quando a diretora afirma “... *só que a gente sugere então, a gente vai fazer um esforço porque é muito complicado te chamar de Marina agora porque a vida inteira eu te conheci como (nome civil)*”. Marina não reage ali, mas analisa que

o preconceito negado pela diretora está presente quando ela diz. “Inclusive a diretora falou isso, então tu vê que volta e meia tem um *(início da pronúncia do nome civil)... Marina*”, junto ao nome social. Aqui podemos entender que Marina, ao aceitar e resistir a seu nome civil, ao mesmo tempo traz as contradições próprias da constituição das transexuais: enfrentamento e manutenção dos dispositivos da heteronormatividade. Aos poucos ela foi relatando sua apropriação do nome escolhido e se firmando nas dinâmicas relacionais em que se insere.

Cada professora possui uma relação bastante específica com seu nome social, pois ele diz do nascimento social de uma trans nas dinâmicas relacionais em que elas marcam o rompimento com o armário, firmam as alianças de solidariedade, passam a enfrentar questões específicas que definem como transfobia etc. O nome Marina nasceu no momento da transformação, em diálogo com uma amiga que já havia passado pelo processo. Fayla também foi com amigos que eram gays. As Adrianas, Andreia e Amaryllis escolheram seus nomes a partir da proximidade com seu nome civil, com relações entre fonemas e letras do nome civil; em geral elas mantiveram seu sobrenome civil; a professora Milena foi a única que adotou um outro nome, bastante distante do seu nome civil. Também foi a que precisou realizar um rompimento mais intenso com o grupo familiar, tendo sua experiência de saída da casa dos pais como possibilidade de sua emergência como trans. Marina e Amaryllis já eram adultas e haviam estabelecido uma posição profissional quando de suas transformações; assim, o rompimento teve um impacto diferente. O uso de um nome social para a maioria das entrevistadas não pode ser compreendido como um rompimento de sua origem e/ou filiação, mas um ajustamento de seu desejo, daquilo que se pode nomear como identidade de gênero. A elaboração do discurso de cada professora em sua entrevista está nessa mesma dinâmica em que as contradições interiorizadas acerca dos objetos fazem com que regulem suas falas a partir das interdependências e relações de poder entre sujeitos.

### **O contexto social: família, prostituição e militância**

Nesse quarto eixo analisamos o discurso das professoras trans em relação ao contexto social amplo, pois a percepção da identidade de gênero como direito, seja sexual, de cidadania ou humano, é algo atual e relacionado aos processos sociais além da escola. Consideramos que as transições de sujeitos por categorias definidoras do que é masculino e feminino são

experiências encontradas em diferentes épocas e culturas, reguladas por tradições religiosas ou tribais já conhecidas nos terrenos da antropologia. Porém, no discurso das professoras entrevistadas, relacionamos que a percepção da legitimidade da transexualidade como direito nos debates públicos tem uma especificidade. Ele faz parte do processo social em que as sexualidades se constituem em dinâmicas emocionais entre sujeitos, ou seja, da incorporação no cotidiano de determinadas formas de apreensão de si e do outro a partir das sexualidades. Essa questão na contemporaneidade se relaciona a disputas e alianças de vários grupos sociais em que surgem as articulações dos direitos LGBT, das possibilidades das sexualidades, do reconhecimento das demandas de transexuais e travestis etc.

Localizamos grupos que podemos nomear como grupos pró-sexualidades e outros que poderiam ser nomeados grupos anti-homossexuais nas teias de interdependências mais amplas em âmbito nacional ou internacional. Os grupos anti-homossexuais defendem não apenas valores morais e religiosos, eles se colocam contrariamente aos direitos LGBT, inclusive de forma pública, o que não pode ser compreendido apenas como uma posição contrária à formalização desses direitos. Eles visam a atingir a existência de todos que vão de encontro com as normas de gênero via depreciação, humilhação, exclusão e eliminação. Os grupos anti-homossexuais existem no cotidiano, nas políticas públicas, dentro da família etc. Essa predisposição em excluir/eliminar os *outsiders* diz de processos sociais de longa duração que constituíram a matriz heterossexual, como temos apontado ao longo da tese. Todavia consideramos que no contexto social contemporâneo há sinais de alterações de poder na relação entre esses grupos, que se relacionam com a emergência das professoras trans na escola. Analisaremos os elementos do contexto social que apareceram nos discursos das professoras trans entrevistadas: família, prostituição e militância, quando então iremos para o 5º eixo que especifica a professora trans na escola.

Os grupos pró-sexualidades possibilitaram a articulação e a divulgação das sexualidades e suas demandas a partir e além das identidades sexuais, ou seja, daqueles que se agrupam pelas siglas diversas que identificam transexuais, travestis, bissexuais, lésbicas e gays. Os atores que participam desses grupos são associações, grupos, formuladores de programas institucionais estatais ou não, entre os quais podemos citar: ANTRA, ABGLT, ILGA etc. A primeira destinada somente às trans e as duas outras são mistas e possuem vice-diretores trans, lésbica e gay com fóruns específicos para cada grupo. Consideramos como indicador de sua posição trans nas lutas LGBT a vice-diretoria trans naquelas associações, ainda que as relações de poder entre os grupos possuam questões que as trans percebam como formas de subalternização.

Essas associações têm uma presença significativa no contexto de nossas pesquisas e pautam a especificidade da população de travestis, transexuais e transgêneros (este último termo pouco utilizado no contexto brasileiro) nas políticas públicas. No Brasil, o surgimento de eventos como o ENTLAIDS e associações semelhantes à ANTRA constitui importantes grupos nas figurações sociais que orientam discursos tanto das professoras trans, de acadêmicos, de gestores públicos e dos grupos no contexto das políticas de direitos humanos. Consideramos também que o Centro Latino Americano em Direitos Humanos e Sexualidade (CLAM), principalmente pelo impacto do curso Gênero e Diversidade na Educação (GDE) e suas pesquisas e publicações sobre transexualidades/travestilidade, tornou-se um *lócus* em que acadêmicos e militantes têm conseguido alguns diálogos. Também em outras universidades é possível localizar grupos de pesquisas relacionados a essas temáticas como o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT, da UFMG. Duas considerações devem ser observadas acerca dos grupos pró-sexualidades. Primeiro eles não podem ser considerados como constituintes de alguma homogeneidade, pois as especificidades das identidades sexuais são objeto de dissensos nas dinâmicas desses grupos. Outro ponto que também podemos considerar é que essas associações e projetos como o GDE não indicam uma efetiva, ou mesmo relativa, superação da heteronormatividade, pois inexistem indicadores que atestem essa efetividade. Soma-se a isso a capacidade de mobilização dos movimentos sociais bastante dependentes do Estado, que continua a definir suas pautas regidas pelas lógicas heteronormativas.

Pela noção de gestão da exclusão (B. S. Santos, 2010), podemos analisar que determinadas iniciativas estatais podem funcionar apenas como um modo de “acalmar” e/ou fazer calar os *outsiders*, pois no contexto da formação de professores/as a discussão das sexualidades tem persistido em cursos e metodologia de duvidosa eficácia, ou ao menos ainda não devidamente avaliados. Podemos incluir entre esses inclusive o PNLGBT e os PY, ainda que eles possam indicar direções das mudanças no processo social. Um discurso que foi elaborado por grupos engajados nos direitos LGBT pode se tornar um simulacro em que atores e atrizes das políticas aparentem disposição em combater os dispositivos da heteronormatividade.

Nessa figuração dos grupos anti-homossexuais e pró-sexualidades nas políticas públicas brasileiras emerge a Rede Trans Educ e consegue articular seu 1º encontro nacional em maio de 2012. Essa rede, relacionada diretamente ao objeto de nossa pesquisa, tenta se firmar em meio aos riscos de associar-se às lógicas heteronormativas do Estado, inclusive nas

possibilidades de se converter em mais um dispositivo para a gestão da exclusão dos *outsiders*. Essa rede será mais bem analisada ao final da presente seção.

Os grupos anti-homossexuais poderiam ser nomeados como anti-LGBT, antiversidade sexual etc. Entre eles não se chega a nomear nem a diversidade sexual ou mesmo as identidades sexuais; geralmente seu discurso simplifica as sexualidades em homossexuais, sodomitas, perversos etc. Devemos atentar que essa simplificação é um dos mecanismos psicológicos para conseguir colocar todos os sujeitos, englobados nessa simplificação, submetidos às hierarquias que querem sustentar os estabelecidos no lugar do reconhecimento e da dignidade humana. O importante é perceber que os grupos antiversidade sexual conseguiram articular nas interdependências sociais significados, discursos, estratégias e se colocam como um dos principais adversários dos grupos pró-sexualidades, como temos analisado pelas constatações de diferentes pesquisas nacionais (Venturi & Bokany, 2011; Vianna & Carrara, 2008; Torres, 2005).

Reiteramos que essas duas posições de grupos não podem ser compreendidas como conjuntos homogêneos, pois os diferentes atores e atrizes que compõem cada um desses grupos possuem diferentes discursos e possibilidades de acessar recursos. Como exemplo podemos citar os pastores que conseguem expor suas posições anti-homossexuais em programas com audiência nacional e outros que apenas divulgam suas posições em pequenas comunidades evangélicas. Ainda podemos pensar nas diferentes políticas da Igreja Católica que pode ter setores favoráveis às sexualidades e uma posição maciça do magistério que articulam posições anti-homossexuais (Torres, 2004, 2005, 2009). Podemos pensar algo semelhante em relação aos grupos pró-sexualidades com suas posições mais ou menos identitárias com alianças de diferentes ordens. Esse contexto em que encontramos os dois grupos pode ser observado nas análises do recrudescimento de posições morais e religiosas sobre as sexualidades por setores sociais de diversas origens no mundo (Parker, et al., 2008). No Brasil grupos religiosos, especificamente da Igreja Católica, têm sido significativos antagonistas tanto dos direitos sexuais como dos direitos específicos dos LGBT (Vianna & Carrara, 2008). Esse contexto propicia a estigmatização dos que fogem do padrão heterossexual, com campanhas que retomam valores da família por grupos religiosos (Toneli, 2006; Torres, 2006; Heilborn, et al., 2005), nas políticas de vários países ao redor do mundo conforme os artigos da publicação *Políticas sobre sexualidad: reportes desde las líneas del frente* (Parker, et al., 2008), bem como na educação escolar e formação social de sujeitos (Castro, et al., 2004, Grossi, et al., 2005, Sears, 2009; 2004, Junqueira, 2009).

Consideramos neste eixo que esses dois grupos existem nas teias de interdependências em que localizamos as professoras trans, assim descrevemos como a família, a prostituição e os movimentos sociais surgem no discurso das professoras trans. Também analisamos o modo como elas se inserem nessa figuração mais ampla em que as possibilidades de sua manutenção na função de professora, do uso de seu nome social, do reconhecimento de sua identidade de gênero podem se efetivar.

### **Família: espaço de apoio e/ou humilhação**

Uma constante no discurso das professoras entrevistadas é o confronto, mais ou menos hostil, ao redor da travestilidade e/ou transexualidade no grupo familiar. A hostilidade pode ser analisada como modo de gestão da exclusão das trans entre seus familiares. Podemos encontrar essa questão na negação da identidade de gênero, na busca de manter o sujeito colado à sexualidade designada no seu nascimento etc. Isso é bastante presente pela rejeição da família em utilizar do nome social para designar a pessoa; para algumas professoras essa era uma tentativa do grupo familiar de aniquilar a mulher transexual e desmobilizar a luta do sujeito para se constituir como trans. Vejamos como isso aparece no discurso de Milena:

*A minha família nunca me apoiou, nunca, eles sempre quiseram que eu fosse um menino, mas eu sempre busquei assim a minha felicidade antes de tudo. Porque a minha família sempre foi assim, você é uma mulher feia, você é uma mulher horrorosa, você é uma mulher que todo mundo vai te renegar, então a minha família sempre foi assim, contra, eles me aceitaram, não me respeitaram; eles aceitaram “eu aceito porque é meu filho, minha filha” até hoje eles me chamam pelo meu nome de batismo. Eles falam que nunca vão mudar o nome, mas eles nunca me falaram assim “não, você vai ser a Milena, e a gente vai te respeitar”. Eu tive mais respeito dentro do meu lado profissional do que no meu âmbito familiar, minha família sempre me renegou, sempre disse que eu era uma mulher horrorosa, sempre, sempre falaram assim. (Milena Branco, 42, 2010)*

As trans se constituem como mulheres pelos indicativos da cultura orientada pela heteronormatividade, assim dificilmente a rejeição das figuras presentes em sua socialização inicial poderia ter menor relevância na constituição/negação de sua identidade de gênero. Com isso as interdependências afetivas com o grupo familiar são de extrema importância para o sujeito numa idade em que este não possui redes maiores para significar os desejos que possui em se vestir de mulher, brincar com brinquedos de meninas etc. Amaryllis relata suas experiências de vulnerabilidade social em uma família pobre de pai e mãe analfabetos, agravado pela figura do pai que abusava sexualmente da irmã. Ainda assim, estava sendo

constituída a mulher nas fantasias infantis presas pelas ameaças da palavra materna, pela coação social.

*Eu lembro quando eu era criança, isso é importantíssimo, eu acho, para minha vida, eu devia ter uns 4, 5 anos, então eu imaginava assim, eu fechava o olho e imaginava um rio e eu numa canoa nesse rio e aí tinha um arco-íris e eu passava debaixo de um arco-íris e aquela figura masculina virava uma figura feminina com uma vagina. (Amaryllis, 80, 2010)*

*Minha mãe, “eu prefiro que você me veja morta, e eu quero que você faça uma coisa. Seja lá o que você for fazer espera eu morrer, porque enquanto eu estiver viva, não faça nada, por favor, por mim, eu estou te pedindo”. (Amaryllis, 108, 2010)*

Quando Amaryllis tinha 16 anos de idade, sua mãe faleceu e o pai a expulsou de casa; ela teve ajuda de um padre católico, passou por depressão e tentou suicídio, entrando em conflito com um segurança de baile que estava armado, o que lhe rendeu uma cicatriz no braço, do tiro que levou naquele momento. Com o auxílio desse padre, que Amaryllis acredita que fosse homossexual e por isso solidário, ela passa a ver na escola a sua possibilidade de “salvação”.

*A educação salvou minha vida porque a base estrutural que eu devia ter na família quem me deu foi a escola, aí pasma você, não foi o diretor, não foram algumas professoras, foram pouquíssimas professoras, mas foi a vontade que eu tinha de estudar, então a escola dizia “desista, desista, sabe, não é para você, desista porque só estuda até a quarta série, desista, até a quinta e desista, até a oitava e desista, o ensino médio e desista” e eu dizia “não desisto porque eu amo estudar” e o meu refúgio foi nos estudos. (Amaryllis, 80, 2010)*

Quando ela decidiu se transexualizar, já era professora e em seu discurso foi essa confiança na educação que a fez permanecer na escola e enfrentar a transfobia. Mas é importante lembrar que essa professora desenvolveu, com o tempo e as mudanças de escolas, uma estratégia de negação da transexualidade que citamos na seção 1.3, desta tese. Assim, devemos atentar que o discurso atual de Amaryllis diz de uma educadora que possui funções na gestão da escola e reconhecimento no Estado onde atua, algo que pode modular seu discurso. Já podemos pensar que formas de apoio às trans no contexto social são fundamentais, pois nos grupos familiares as forças de exclusão tendem a predominar. A escola certamente não é ou será a salvação das trans, mas pode ser um local de apoio aos sujeitos, quando desenvolve políticas que enfrentem a subalternização daqueles marcados pelas sexualidades divergentes das normas de gênero. Podemos chamar essas fontes de apoio como uma rede de apoio informal, que podem ou não estar relacionadas às identidades coletivas do movimento social.

Essas redes de apoio são importantes, pois no caso de Adriana Lohana a família não aceitava sua condição. Havia na escola algumas professoras que a reconheciam sem

questionar as descobertas sexuais que fazia acerca de sua identidade de gênero. Na época da entrevista ela relatava que sua mãe ainda negava a chamá-la pelo nome feminino.

*Sem nenhuma referência, me percebia diferente, desde os sete anos de idade percebia que não gostava do que os meninos gostavam, não gostava da atitude deles e eu me via diferente, queria usar calcinha, me via diferente. Mas colocavam a questão, “tinha que ser menino, então sou um menino diferente”. Acabei pensando nisso, mas na minha cidade, como eu disse, que é muito pequena, isso se torna uma situação muito difícil para a minha família. Porque minha mãe ela é criada em todos os conceitos heteronormativos, meu pai muito homofóbico, eu tenho um tio que é gay, que minha mãe passou 20 anos sem ver ele, e que eu ouvia do meu pai, se eu fosse gay. (Adriana Lohana, 18, 2010)*

*... A minha família até hoje não me aceita, minha mãe também não aceita a minha transexualidade mas ela hoje não aceita mas ela engole.*

*Marco Antonio: Ela usa o nome Adriana?*

*Adriana Lohana: Não, ela me chama (nome civil), até hoje ela não usa Adriana, mas, no entanto ela não se impõe mais, ela não aceita, ela não quer que eu faça cirurgia pererê, parará, pois ela acha que não é necessário eu fazer cirurgia, trocar sexo, mas também não opina mais porque ela sabe a filha que tem, decidida que é. (Adriana Lohana, 28-30, 2010)*

De algum modo, o tio materno de Adriana Lohana foi uma referência inicialmente negativa, daquilo que ela não poderia se tornar sob ameaça de ativar a agressividade do pai. Porém, após o pai adoecer gravemente e perder a memória, a mãe assume a função social de coação em relação à transexualidade da filha. Negar a existência do nome social e a identidade de gênero nas interdependências afetivas familiares pode funcionar como uma mola para que, ainda na juventude, as transexuais abandonem os grupos familiares. Por outro lado, a permanência de trans na escola poderá dizer da existência de redes de apoio ou solidariedade nesse contexto; essas redes poderão ser localizadas intra e extramuros da escola. No discurso de Adriana Lohana existe uma relação entre a permanência na escola e o engajamento nas atividades políticas desde o período de estudante.

Adriana Sales informou que sua região de origem era Londrina, no Paraná; ela relatou acerca dos modos com que na família conseguiu viver a sexualidade.

*Adriana Sales: E essa construção foi cheia de... ela foi permeada ali por muita discussão, muito embate, meu pai rezou missa um ano, meu pai vem de seminário, meu pai é religioso, fundamentalista. Então para romper todas essas barreiras, todos esses dogmas, não foi fácil, falar que foi fácil não, mas o mais interessante é que nós evoluímos juntos, a família. Depois ter a descoberta de uma irmã lésbica, que sofreu acho que um pouco mais do que eu, porque ela se revelou muito tarde, com 18 pra 19 anos, e eu não, eu vim dos 4, 5 anos já manifestando a questão da feminilidade, meus pais apoiando a questão de que para eles brinquedo é brinquedo, independente se fosse carrinho ou boneca era brinquedo. Então eu queria brincar com boneca eles me davam boneca, aí quando vem a puberdade, vem a juventude, que realmente você quer usar sutiã, quer usar calcinha e não cueca, aí o pai não quer, aí você tem que ponderar com ele, discutir, então foi uma evolução, mas uma evolução conjunta, a família acompanhou a evolução. (Adriana Sales, 30, 2010)*

Existem elementos singulares em cada discurso, aqui aparece a irmã lésbica que teria sido um fator de sensibilização no caso dessa família. Todavia essa singularidade diz também de processos sociais nos quais as manifestações de sujeitos em conflito com a heteronormatividade já faziam parte do contexto familiar de Adriana Sales. Com isso aparece



no discurso a resistência da família mais ligada ao momento que Adriana explicita o desejo de utilizar indumentárias femininas. Em seguida aparece a sexualidade de Adriana como uma descoberta não apenas dela, mas do grupo familiar que em sua teia de interdependência já se encontrava na experiência da filha lésbica. Temos certo apoio da família no caso de Andreia, semelhante a Adriana Sales e diferente de Adriana Lohana e Amaryllis, vejamos.

*Andreia: Eu tenho uma família estruturada, mas que eu posso dizer que até hoje também não me aceita. Hoje eles entendem, sabem da minha condição, procuram entender, mas nunca aceitaram realmente de fato quem eu sou. Mas a minha família tem uma participação importante, bastante importante nessa construção toda da professora Andreia, da professora de História, da estudante, porque assim, eu nunca pude em momento algum falar assim eu não quero ir à escola. Na adolescência a escola era o meu pavor, eu não gostava, nunca gostei de escola, hoje eu gosto, mas até eu entrar neste sistema eu não gostava, porque eu sofri muito tempo dentro da escola porque quando eu era criança eu passava batom e queria ir pra escola. (Andreia, 62, 2010)*

*Andreia: Eu era adolescente, com 12,13 anos, na sexta série eu passava batom, eu me lembro de uma situação que eu saí de casa, passei batom na esquina e fui para a escola, cheguei à escola na hora de cantar o hino, a fila para cantar o hino nacional, juntou uma galera em volta de mim, eles borravam o batom que eu tinha passado. Mas para mim aquilo não era uma afronta, não era uma provocação, era uma ingenuidade, eu queria passar aquele batom e eu posso dizer que eu já me percebia diferente dos meus colegas e chegou uma época que eu não queria ir mais pra escola. Eu agradeço a minha mãe de não ter deixado, ela me levava e ia buscar lá na escola, já teve algumas vezes que ela ficou na escola, lá na sala dos professores enquanto eu assistia à aula, me esperando, para não deixar que eu faltasse que eu fugisse da escola, então isso eu agradeço nesse processo todo da construção da professora Andreia.*

*Marco Antonio: Olha, você falou agora da sua mãe ir até a escola te levar e te buscar, isto também funcionava como certa proteção da agressão dos meninos.*

*Andreia: Da agressão, uma proteção contra a agressão porque ao mesmo tempo em que ela não queria deixar que eu evadisse da escola ela queria me proteger da situação que eu sofria dentro da escola. Porque assim eu estudei sempre numa escola estadual próxima à residência da minha família e assim todo o mundo conhecia então o que ela fazia, ela ia lá, me levava e deixava lá, às vezes ficava lá na escola para que eu não fugisse, que não acontecesse alguma outra coisa. Eu era o problema da escola, então era muito mais fácil me excluir do que tratar como o resto do todo. O que fazer com o resto da escola, dos alunos, para que entendessem aquilo que eu era? Então era mais fácil me excluir do que ensinar os demais. Então minha mãe acabou percebendo isso e não fez e não deixou com que eu desistisse, então se eu pegar meus boletins, meu histórico escolar lá do ensino primário, fundamental, você vai ver que se eu tivesse uma ou duas faltas por ano era muito porque minha mãe realmente não deixava faltar; com febre, com gripe, às vezes eu tinha que ir. (Andreia, 64-62, 2010)*

Dois pontos se destacam no discurso de Andreia que encontramos também em Marina: a violência sofrida na escola e a presença de alguma proteção familiar, com a presença da mãe no caso de Andreia, e de um irmão no caso de Marina. No caso desta havia uma rigidez maior relacionada à origem alemã da família e relações em que as “surras” não eram estranhas à disciplina familiar. Em ambas as situações não havia nenhuma aceitação da diferença sexual, mas uma preocupação com a frequência à escola, algo muito importante no contexto cultural de suas famílias. Posteriormente, elas eram integradas muito mais por sua capacidade profissional e não por uma relação de aliança em relação à sexualidade.

*Marina: Não, não, não teve rompimentos, pelo contrário, sempre fui muito bem, é que assim enquanto (nome civil) eu tinha um poder assim de decisão até de mandar na vida dos meus irmãos, por eu ser a mais nova da família, a caçula, minha mãe não podia mais ter filhos então eu fui uma gravidez de risco naquela época e tal. Então meus irmãos já eram todos praticamente, a minha irmã já era*

*adulta, a minha irmã já era quase casada, minha irmã mais velha, quando eu nasci então da mesma forma que tinha certa proteção tinha aquela coisa assim que eu me posicionei, entendeu?*

*Marco Antonio: Hum...*

*Marina: Posicionei-me de forma assim, então eles tinham aquela forma assim, “ah, tu és a que mais estudou, tu és a que mais tem...” sabe, ao mesmo tempo “tu és o gay, que a gente sabe, mas ninguém fala nada, tu te posicionou, tu estudou, tu é inteligente, tu és isso, tu és aquilo” entendeu, “tu és professor”, eu alfabetizei sete sobrinhos dos dez. (Marina Reidel, 106-108, 2010)*

No discurso das professoras entrevistadas de modo geral emerge essa capacidade de sustentação via posições que elas assumiam nas lógicas dos grupos familiares, bom filho, bom tio, bom irmão etc. No discurso de Andreia a agressão sofrida por pintar os lábios na escola é compensada pela sensação de proteção da família; no discurso de Marina surgem outros elementos como possibilidades de uma relativa integração no grupo familiar: ter se tornado um excelente professor que alfabetizou os sobrinhos, também que cuidou dos pais etc. Assim, podemos analisar que os discursos das professoras trans em relação à família trazem elementos pelos quais a integração ocorre também por seu reconhecimento profissional como professoras, o que sem dúvida diz de suas possibilidades de manutenção na função docente e nas teias das interdependências emocionais em que esses sujeitos existem.

### **Prostituição e o medo das professoras trans da poluição do lugar de *outsiders***

Uma das questões que surge em nossas observações participantes e em pesquisas acadêmicas a que tivemos acesso é a estreita relação entre o mundo das trans e a prostituição, especificamente em relação às travestis (Benedetti, 2005; Pelúcio, 2009, Carrara & Vianna, 2006; Kulick, 2008; Ornat, 2009). Todavia, nas figurações sociais a diferença de travestis e transexuais é incomum, tomando-se transexuais e travestis como sinônimos e/ou entendendo aquelas como as que se submeteram a cirurgia, algo que discutimos especificamente no capítulo *Professoras outsiders e a heteronormatividade na educação*. Aqui queremos salientar que a presença das trans na prostituição de muitas cidades colabora para a reafirmação do caráter anômico das trans como as piores entre as identidades sexuais, ou seja, *outsiders* entre os *outsiders*. Defini-las como corpos destinados à exclusão, que permanecem dentro da cidade que as exclui, é algo que Ornat (2009) bem caracterizou ao estudar a territorialidade da prostituição de travestis no sul do Brasil.

Consideramos o espaço da prostituição travesti como uma espacialidade que é lida como um texto pelos grupos sociais, ou seja, grupos que possuem seus próprios textos. O território da prostituição de travestis está ao mesmo tempo “fora” da cidade e “compõe” a cidade, uma junção de *insider/outsider*,

um território que mesmo existindo materialmente a partir das práticas cotidianas, é interdito (Silva et al., 2007) pela cidade enquanto uma de suas expressões. (Ornat, 2009, p. 92)

A questão da prostituição e o contato com a cafetinagem aparecem pela interdiscursividade nos discursos de todas as professoras que entrevistamos, independentemente de terem ou não passado por alguma experiência dessa ordem. No caso já relatado de Amaryllis, alguém a convidou e, quando ela pensava que havia um interesse de envolvimento afetivo-sexual, foi surpreendida pela pergunta acerca do valor de seu programa. Esse era um assunto que emergia nas entrevistas ainda que não fizéssemos perguntas sobre prostituição. No discurso de Adriana Sales existe uma argumentação que considera que a prostituição talvez seja realmente uma questão para as travestis, algo que faz parte do histórico dessa construção identitária. É importante salientar que ela faz uma diferenciação bastante crítica entre transexuais e travestis enquanto grupos que se constituem como identidades no enfrentamento de adversidades dentro e fora do movimento de LGBT, porém entende que no amplo debate das sexualidades há que se pensar qual o sentido dessas diferenciações. Contudo, no momento em que isso aparece em seu discurso, também aparece o relato dos longos relacionamentos com namorados, desde os quinze anos, que ela coloca como significativos na sua trajetória.

A prostituição, além de ser uma possibilidade de sustento financeiro, poder funcionar como certa aproximação de um lugar reservado às mulheres. No debate do encontro que participamos da ILGA em 2010, uma trans dizia que “*ser prostituta é experimentar o ser mulher*”. Logo em seguida, uma outra disse que não era bem assim, pois muitas vezes “*nós que fazemos o homem da relação*”. Elas riram e a primeira fez uma tréplica, e reafirmou sua fala. Nesses encontros há sempre uma tensão no ar, temos a sensação de que as coisas não estão acordes, mas essa tensão não é uma preocupação das trans.

No discurso de Fayla, a questão da prostituição surge após um relato que ela faz comparando sua trajetória e de algumas conhecidas, entre as quais existem aquelas que fazem programas. Ela associa muito a sua posição à coragem de enfrentar as adversidades, mas em seu discurso percebemos claramente que ainda assim ela sente-se relacionada às travestis que não conseguiram acessar as oportunidades que ela conseguiu.

*Olha, eu costumo dizer, que eu conheço uma travesti que a gente cresceu junto. Nós duas e assim eu tomei um caminho e ela tomou outro caminho. Quer dizer, ela não tomou caminho nenhum, ela está no mesmo lugar que eu deixei ela, ela frustrada e eu andando. Ela às vezes fica frustrada por não avançar nas coisas, o que eu costumo dizer para ela e para as outras é o seguinte: a oportunidade está aí, se eu consegui, eu abri a porta para outras virem conseguir também, porque querendo ou não é assim que funciona, não é uma conseguir sozinha, e pronto. É abrir portas para outras conseguirem, mas precisa você provocar isso e elas não têm coragem, a coragem que eu tive de procurar emprego, de bater na porta, de trabalhar voluntária por um tempo, de passar por algumas coisas, então elas não têm disposição pra isso. (Fayla, 140, 2011)*

Ao falar de suas amigas travestis, Fayla entra na questão da prostituição e percebemos em seu discurso elementos que indicam a identificação com outras travestis, mesmo com aquelas que não tenham conseguido emprego e/ou não têm disposição para isso. É interessante que ela não tem uma participação até então no movimento trans mais amplo, mas existem elementos de identidade coletiva em seu discurso que encontramos em outras professoras entrevistadas e nas observações participantes. O grupo que formou com seus colegas é misto, mais próximo a uma associação de amigos/as a partir da diversidade sexual. Porém ela apresenta uma interdiscursividade com uma questão trans muito ampla: o sentido da prostituição na vida de travestis e transexuais. Podemos considerar que nas interdependências sociais, otimizadas por possibilidades como o acesso à *mass* mídia, faz que as professoras entrevistadas nomeiem questões para além de suas localidades. As interdiscursividades presentes nos textos das entrevistas das professoras trans demonstram que existem na contemporaneidade grandes possibilidades de elas se situarem em teias de interdependências bastante amplas. Fayla, durante o traslado que fazíamos do hotel ao local da entrevista, comentava sobre a internet e das informações que acessava acerca da terapia hormonal, jurisprudências sobre o uso do nome social, questões da prostituição e violência em relação às trans etc. Desde modo, com diferentes nuances, a prostituição perpassa toda a formação das trans, desde sua mais tenra infância, como analisamos em nossas entrevistas, diz da produção dos *outsiders*. “Essa dinâmica da noite nos espaços de prostituição, somada à frequente discriminação que sofrem de dia, incide sobre a percepção que têm de si mesmas, chegando algumas a se julgarem como merecedoras de alguns atos violentos” (Pelúcio, 2009, p. 42).

Assim, a constituição dos modos de vida das trans, ainda que não tenham se prostituído, está relacionada com a questão da prostituição, pois a psicogênese não está apartada da formação de uma sociedade que atribui às travestis características como promiscuidade, sexualidade exacerbada, marginalidade, imoralidade etc. Vejamos o relato:

*Fayla: ... Eu vejo a prostituição uma forma mais rápida de ganhar dinheiro, eu sinceramente, bem particularmente, eu não sou muito a favor, por achar que eu consegui e todos podem conseguir também, basta saber se posicionar dentro da sociedade, eu vejo basicamente isso aí.*

*Marco Antonio: E lá tem caso de travestis que se prostituem, lá no Jequitinhonha?*

*Fayla: Tem, lá inclusive tem uma de 14 anos, está começando agora, uma travesti, ela faz programa.*

*Marco Antonio: E isso acaba se tornando prostituição infantil na verdade, 14 anos.*

*Fayla: “(Nome da menina que está na prostituição), porque você entrou na prostituição”? “Porque eu quero hormonizar meu corpo, eu não tenho dinheiro para comprar hormônio”, entendeu?.*

*Marco Antonio: Porque algumas vezes que eu fui no Vale eu vi prostituição muito cedo na vida das trans, às vezes tinha até um grupo tentando combater isso, mas tinha prostituição infantil muito forte. Então essas meninas, trans, travestis, elas acabam sendo iniciadas muito cedo também pelas condições de acesso ao dinheiro.*

*Fayla: Outro problema, Marco Antonio, eu não sei, eu costumo dizer quando me perguntam que eu tive uma vida, uma experiência, diferente das outras, que eu não passei por tanto sofrimento que as outras passaram, eu não passei por essa fase de revolta, de enlouquecer, eu não tive nada disso, eu tive todo o aparato da minha família, da minha vó mais especificamente. Quando eu falo alguma coisa elas dizem “ah, mas você não passou por nada”, e justamente às vezes eu vejo que eu realmente não passei, não posso dar muitas opiniões nessas questões. Mas isso é complicado e eu fico às vezes assim “será que eu tive foi sorte ou foi coragem?” Porque elas não têm a mesma sorte ou a mesma coragem?*  
(Fayla, 140-146, 2011)

Fayla, após afirmar uma posição bastante distante e ao dizer que não entende sobre a prostituição, faz uma análise perspicaz de sua posição. Ela não toma um tom moral em relação às que se prostituem quando faz o questionamento acerca da coragem ou da sorte para conseguir manter-se numa função socialmente reconhecida. Ao dizer da sorte parece compreender que existem questões que independem da vontade de muitas em permanecer na prostituição. A sua maior preocupação é com a menina que ela considera nova, porém em relação à prostituição ela se coloca de modo bastante reflexivo. Por outro lado ela entende a prostituição afastada de si à medida que ela se firma na função de professora. Deve-se sempre atentar que não devemos supor que exista um modo de vida transexual e/ou de travestis, são muito diversos e relacionados aos contextos em que se constituem como sujeitos. Assim, ainda repete em seu discurso uma percepção relacionada às hierarquizações das sexualidades que fazem das prostitutas trans sujeitos destinados à exclusão/subalternização, aqueles que ficaram com o possível, o mais fácil etc.

A proximidade de Adriana Sales, Adriana Lohana e de Marina Reidel com os movimentos sociais de LGBT fornece contornos a seus discursos que permitem reconhecer a prostituição como uma das possibilidades das trans que pode ou não estar relacionada à falta de oportunidades sociais e de emprego. Essa posição é semelhante à de algumas trans, profissionais da educação e de outros setores, que tiveram experiências com programas, seja como rito de passagem e/ou como modo de subsistência em alguns momentos da vida.

Ao final das entrevistas sempre deixávamos um espaço aberto para alguma questão. Nesse momento surgiu no discurso de Milena a prostituição, algo que ela afirma nunca ter feito, mas que era um assunto sobre o qual ela queria se posicionar. Temos aqui a interdiscursividade entre o discurso de Milena e a questão que localizamos no encontro de Curitiba em fevereiro de 2010, no grupo de pessoas trans, que debatia a questão da prostituição na vida das trans, conforme analisamos anteriormente. Nesse momento do discurso de Milena surge a questão da crença novamente, algo coerente com o rechaço que ela faz da prostituição durante toda a entrevista. Esse rechaço pode ser relacionado à matriz heterossexual constituída no Ocidente cristão que também observamos no encontro da ILGA

em Curitiba (2010); porém lá havia uma hegemonia de trans que em anos de militância elaboravam a crítica ao discurso religioso. Isso é algo diferente do contexto em que Milena elabora seu discurso, pois no contexto da entrevista e daquele momento de sua trajetória, era a função de professora que precisava ser afirmada. Com isso elabora acerca de suas relações como professora. Vejamos o diálogo:

*Marco Antonio: Agora, pra encerrar, eu sempre faço uma pergunta assim que é o seguinte, quando que você lembra de ter visto alguma trans ou algo que você falou assim, olha, isso é uma possibilidade, você lembra de alguma imagem dessa na tua história?*

*Milena Branco: É que na verdade eu me criei sozinha, quando eu comecei a virar uma travesti e depois uma trans eu vi que todas eram prostitutas. Todas, todas que eu conheci, eu comecei a conhecer uma, outra, quando eu fui ver tinha uma lá em Foz do Iguaçu que ela trabalhava, é uma trans, mas desde pequenininha ela foi... Ela não é operada ainda, mas ela foi desde pequenininha modificando os documentos tudo dela. Mas ela não foi um exemplo para mim, na verdade eu fui atrás porque eu quis mesmo, eu quis mostrar para as pessoas, eu construí a minha identidade porque eu quis ser uma professora. Quer dizer, eu quis ser uma mulher e como uma mulher você pode buscar qualquer profissão e eu só não fui atrás de outra profissão porque as coisas encaminharam para me virar na parte da educação. Às vezes eu acho que isso, como eu acredito muito em Deus, acho que Deus mostrou isso para mim, mostrar também que tem possibilidade de você ser quem você quiser, você ir atrás de seus objetivos e ser quem você quiser, que as pessoas não ligam mais, gostaria muito às vezes até de participar de eventos, palestras para mostrar... Eu até fui convidada para participar de uma palestra de administração para falar sobre investimentos, porque eu sou investimento, porque você investe no que você quer ser e bem investido e as pessoas elas querem saber antes de tudo se é um bom trabalho. Porque se ele é um hetero, mas se ele não servir, se ele não fizer um bom trabalho ele é desclassificado, não é verdade? Então é isso que aconteceu. (Milena. 177-178, 2010)*

Também algo muito presente ao longo do discurso é uma afirmação de falta de referências de outras trans, mas ela cita algumas trans que ela conheceu e que se prostituem. Entendemos que Milena está em um processo de incorporação e deslocamentos das emoções em relação às sexualidades, afirmando-se mulher, transexual, travesti e homossexual como etapas pelas quais passou. Algumas trans que conhecemos nos encontros que observamos afirmavam que se tornaram primeiro gays e depois travestis, outras associavam a transexualidade à cirurgia de redesignação sexual e diziam que ainda eram travestis; quando perguntávamos onde elas aprenderam essas definições a resposta trazia sempre um antes e depois da participação em coletivos de LGBT, de transexuais e/ou travestis; assim percebemos que o ingresso no movimento social e em grupos organizados fornece outros significados para a identidade de gênero que aqueles inicialmente apropriados no cotidiano. Contudo, sua autodefinição não se fixa de modo absoluto em nenhum desses termos, pois em seu discurso as contradições da figuração estabelecidos-*outsiders* aparecem de modo tenso e constante. Consideramos que é uma tensão semelhante à que encontramos nas figurações mais amplas formadas por grupos ao redor das políticas de direitos humanos, em que os direitos LGBT começam a ser pautados como demandas legítimas do grupo de *outsider*. O elemento religioso tinha emergido com mais força no discurso de Milena justamente quando falava da prostituição, o que entendemos a partir da força emocional das crenças de origem dos sujeitos.

O certo e o errado ao referir-se à prostituição somente em alguns momentos das entrevistas não apareceu. Consideramos que a prostituição, se não aparece em total dissonância com a vida das trans, ela é entendida como imprópria à professora trans. A prostituição, que faz das trans *outsiders* entre *outsiders*, indica a poluição que pode contaminar pelo seu caráter anômico a escola; o contato com esses sujeitos se constitui como perigoso.

O contato mais íntimo com eles, portanto, é sentido como desagradável. Eles põem em risco as defesas profundamente arraigadas do grupo estabelecido contra o desrespeito às normas e tabus coletivos, de cuja observância dependem o status de cada um dos seus semelhantes no grupo estabelecido e seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade como membro do grupo superior. (Elias & Scotson, 2000, p. 26)

A experiência de prostituição, ainda que em anos anteriores à docência, de alguma professora trans era sempre ocultada e/ou muito justificada, pois é um dado que reafirma a condição de *outsider* dessas professoras e pode justificar até processos de exoneração. Muitas vezes a distância do movimento de LGBT, por parte de algumas professoras trans, pode ter relações com essa questão, afinal lá não se aproximariam das trans prostitutas? Na observação participante no 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ ouvimos um depoimento marcante de uma professora trans do interior de Minas Gerais. Ela dizia que não participa do movimento de LGBT porque não sente que ali suas questões são tomadas como importantes, ainda mais, os movimentos que promovem as paradas de LGBT acusam-na de ser uma trans “*higienizada*”. Essa expressão quer indicar que ela não compartilha certos comportamentos e ideias que criticam valores morais, modos de existência considerados do grupo *outsider* etc. Poderíamos analisar que “*higienizada*” indicaria que ela está próxima às normas de gênero, uma mulher comportada, heterossexual etc. Ela diz que por ser uma professora ela não poderia participar de uma parada “*mostrando os peitos num trio elétrico*”, pois poderia ser exonerada ou perseguida em seu contexto, além de considerar que isso não é o “*papel de uma professora*”. De algum modo afastar-se da prostituição e aproximar-se da heteronormatividade, é uma estratégia necessária/possível para que as professoras trans possam ingressar e permanecer como professora, algo que está próximo à compreensão de que elas não possam se afirmar como trans na escola, pois poderiam ser acusadas de apologia à transexualidade e travestilidade, como analisamos no caso da transformação negada. Assim, as professoras trans muitas vezes precisam se afastar do lugar da prostituição e às vezes até da transexualidade/travestilidade para conseguirem superar a hostilidade encontrada na escola.

## O movimento social de LGBT como contexto de emergência de uma identidade coletiva no movimento trans: a Rede Trans Educ

No discurso de Adriana Sales a transexualidade possui uma intertextualidade com discursos que podemos encontrar no movimento de LGBT. Ela faz referências diretas entre sua autodefinição e o seu contato com o movimento de LGBT. Analisamos que o reconhecimento da legitimidade de sua sexualidade no movimento de LGBT constitui-se como elemento importante para definir-se como travesti.

*Adriana Sales: Então, quando eu entrei na Universidade, na verdade eu tinha uma construção identitária meio andrógena assim, era uma menininha, uma menininha diferente, uma menininha que se apresentava como Adriano Sales, que não tinha concepção do que era ser travesti, do que era ser transexual, mas sempre com uma androgenia muito aparente, muito salutar.*

*Marco Antonio: Que você sempre foi menina?*

*Adriana Sales: Isso, sempre, eu fui criada como menina, eu nunca ganhei carrinho, minha família sempre mim deu boneca.*

*Marco Antonio: Porque hoje, olhando você, a gente tem essa coisa de uma mulher, é difícil a gente falar.*

*Adriana Sales: É, eu tive a sorte, porque eu não tenho a construção hormonal, eu não tenho construção de silicone, fora a prótese do seio que tem seis meses. Assim, eu tive a sorte, né, de vir muito feminina, por ser gordinha, por ser toda bolachona, a figura já foi se construindo feminina naturalmente. Isto também proporcionou a androgenia, na época da entrada na faculdade e também na sala de aula, porém ainda me apresentando como professor Adriano. Entrado na faculdade você tem contato com as esferas, o movimento social, aí você entrando no movimento social LGBT tem contato com essas novas possibilidades de construção de gênero. Aí eu me identifiquei de verdade como travesti entre 1999 e 2000 antes de ir para a França, que foi quando eu realmente assumi, sou Adriana Sales, a partir de hoje eu quero ser reconhecida como Adriana Sales, vou lutar por isso e levantar uma bandeira. (Adriana Sales, 12-16, 2011)*

Esse processo se deu quando Adriana estava com 19 anos de idade, portanto concomitante com seu início na docência. A disposição das emoções a partir dos contextos de identificação familiar e do movimento social permite a Adriana Sales nomear sua transformação como “*tranquila*”, apesar de reconhecer resistências entre seus familiares. Adriana se autoidentifica como travesti, ainda que muitos a considerem transexual devido a sua aparência física. Ressaltamos dois pontos do processo social que aparecem no discurso dessa professora: a socialização infantil com acesso aos brinquedos que estavam de acordo com sua identidade de gênero e o contato com os movimentos de LGBT ainda bem cedo na sua trajetória. Podemos considerar que isso indica como uma ambiência social na qual o aumento de informalização das relações sociais e o debate e análise das sexualidades na esfera pública podem possibilitar aos sujeitos se constituírem a partir das formas de vida em conflito com a heteronormatividade. Essa constituição ocorre nas dinâmicas emocionais em que o estigma de *outsider* pode ser ressignificado e/ou esmaecido. Essa é uma direção do processo social em que emergiram as professoras trans.



Localizamos pouquíssimas referências a outras trans no discurso de Amaryllis, porém ao falar do processo de alteração de nome e gênero, ela nomeia outras transexuais conhecidas nacionalmente que, em 2004, tentavam essa alteração. Ela diz que não participava do movimento por receio de expor o colégio onde lecionava, porém pela interdiscursividade ela apropria-se do nome social como direito. Ao relatar sobre isso ela logo se lembra de que algumas vezes teve a possibilidade de falar publicamente sobre a educação como possibilidade de superação. A entrevista mostra como a interdiscursividade é possibilitada pelo contexto de seu discurso; ela está articulada com uma noção de luta necessária para superar o preconceito, ainda que numa perspectiva bastante liberal.

É isso que eu queria passar para as pessoas, seja você negro, seja você gordo, seja você magro, mas se você está à margem da sociedade, se você persistir você vai conseguir. Porque eu sempre fui assim e desde que eu tinha lá os 9, 10 anos pensei assim: “eu sei que eu tenho direitos e deveres” e a escola me deu, alguns professores, embora fosse à época do final da ditadura militar, o professor de sociologia falava, o de história falava “vocês têm que procurar o direito de vocês, vocês tem direito a isso”. (Amaryllis, 232, 2010)

Mas após relatar essas questões ela nomeia que a presença de um padre alemão foi crucial para sua estabilização social. Reiteramos que esse padre é aquele que provavelmente era gay, segundo percepção de Amaryllis. O gesto desse padre faz parte daquilo que podemos identificar como relações de solidariedade. É uma algo que Amaryllis também relaciona à sua postura com os/as alunos/as LGBT que encontra.

Que também ele foi um norte assim na minha vida, foi, eu acho, a divisória da minha vida. Porque ele que me ajudou economicamente para que eu continuasse estudando, apesar de tudo, ele sabia de toda a minha vida, ele sabia que eu era uma transexual e ajudou, mas no fundo eu sei por quê. Porque ele era homossexual e na época dele teve que ser padre, então ele não deixou de ser homossexual, ele é homossexual padre (Amaryllis, 238, 2010)

Existe uma solidariedade que podemos relacionar com momentos de funcionamento de uma identidade coletiva entre os *outsiders*, ainda que menor que aquela que se naturaliza entre os estabelecidos. Percebemos essa questão no discurso de Amaryllis ao constar que o padre homossexual era solidário à transexual. Também quando a professora transexual se coloca como promotora da igualdade entre LGBT e demais sujeitos no contexto escolar.

Fayla tem uma trajetória intensa de participação em grupos da sociedade civil organizada, algo presente desde os movimentos eclesiais católicos presentes em sua região. Porém, aos poucos, ela intensifica sua atuação na associação de bairro, em projetos sociais, etc., quando da transfobia sofrida com a rejeição, em participar de determinadas atividades da Igreja. Aproximadamente em 2009, ela estabelece contato com um grupo de extensão do curso de Sociologia da UFMG que atuava no Vale do Jequitinhonha. Esse grupo procurou o Nuh, da mesma universidade, pois no projeto de extensão eles detectaram que a diversidade

sexual era uma questão emergente na região. Nesse período Fayla consegue espaços sociais para o debate de questões das sexualidades. Ela e alguns/as companheiros/as haviam organizado um grupo de LGBT que elaborou, com apoio do Nuh/UFGM, diversas atividades para visibilizar diversidade sexual, como um seminário em 2009 e um documentário.

Fayla relata que o grupo de LGBT de que participa nasceu misto e de modo bastante espontâneo em um festival de que algumas colegas participavam. Isso indica como podemos considerar o nascimento desse grupo como algo ligado às disposições emocionais dos sujeitos que passaram a compor o grupo; isso torna possível compreender a legitimidade das sexualidades na arena pública. Esses laços podem ter um caráter precário, pois são laços permeados pelas emoções, porém podem se fortalecer pela motivação ao engajamento do sujeito também pelo afeto e não simplesmente por uma racionalidade. O movimento social ligado às sexualidades, os atores e atrizes ligados à academia e ao Estado, quando pró-sexualidades, podem colaborar para que essas interdependências emocionais, ainda precárias, fortaleçam-se na constituição de sujeitos e/ou identidades sexuais distanciadas da posição anômica, conforme Elias e Scotson (2000) apontam; todavia, os contatos com os grupos da UFGM parecem como alianças significativas na consolidação do grupo e mesmo na representação que ele consegue na região, junto aos gestores/as públicos. Vejamos como o grupo de Fayla passa a compor um movimento rápido entre sua constituição e intervenções sociais significativas na região.

*Fayla: Esse grupo na verdade foi uma brincadeira que surgiu no Segundo Festival de Salinas, é, eu não estava nesse Festival, mas foi umas colegas minhas e tem um brinquedo, não sei se você conhece, chamado Play Blade, que é um peão.*

*Marco Antonio: Eu acho que já vi .*

*Fayla: Depois que ele modernizou, puxava um bichinho e saía rodando.*

*Marco Antonio: Isso*

*Fayla: Aí, no auge lá do almoço em Salinas, uma das menina vai e grita “arrasou Play Blade”. Todo mundo gritou “arrasou Play Blade” e ficou Play Blade o nome, todas as gay, travesti do Festival acabou entrando no Play Blade, o próprio grupo firme mesmo que articulou as coisas, nós somos nove, que articula. Nós tivemos agora esse ano o Segundo Seminário LGBT, nós tivemos como temática LGBT e educação, temática discutida esse ano. (Fayla, 132-136, 2011)*

Esses seminários contavam sempre com a participação de militantes de Belo Horizonte, articulados em redes nacionais de LGBT, professores especialistas da UFGM, gestores/as etc. As teias de interdependências em que Fayla se situa constituem como um apoio significativo para produção de alterações na balança regulatória do poder entre estabelecidos e *outsiders*. Essas teias possibilitam às professoras trans uma apropriação de vocabulário que as aproximem mais daquele presente no jogo das identidades sexuais, pois como observamos em Fayla e outras trans, existem expressões como “a gay”. Consideramos que esse vocabulário revela os deslocamentos identitários, do masculino para o feminino, que

muitas trans fazem até se constituírem em referência a determinada identidade sexual; reiteramos que nas observações e entrevistas é nítido um vocabulário emergente pela interdiscursividade que busca fornecer às professoras trans termos, como identidade de gênero, que qualifiquem, sem conotação pejorativa, suas sexualidades.

O discurso de Andreia, ao relatar sua transexualidade, localiza esta ainda bastante precocemente. Pela interdiscursividade localizamos em sua entrevista uma forte apropriação do elemento identidade de gênero como vemos no relato a seguir.

*Eu me percebi que eu possuía uma identidade de gênero não compatível com a minha biológica desde criança, só que eu fui ter esta informação de que existia a transexualidade, de que existia este processo de transformação a partir dos 15 anos, mas desde sempre eu posso afirmar que eu nunca pertenci realmente ao sexo biológico. Eu posso dizer que eu sou uma transexual desde que nasci, e a minha formação enquanto transexual, corpórea, mental, começou a partir dos 15 anos quando eu comecei a fazer hormonioterapia, comecei a conhecer outras pessoas que vivenciavam essa condição. Também comecei a partir dos 15 anos e com 20 anos eu já estava bem certa, bem decidida e já estava no magistério, inclusive. (Andreia, 10, 2010)*

*Através da mídia, e desde criança, tinha uma vizinha que era amiga da minha mãe que ela era transexual. Então quando eu comecei a entender o que realmente eu era, a me construir de acordo com que eu sou hoje, eu tive ajuda dela. Ela me apresentou outras pessoas que viviam, que vivenciavam também essa condição, e aí eu comecei a ter informação, que naquela época o acesso na internet não era tão grande, mas já existia, aquela internet discada que a gente tinha, já existia, então. Eu comecei a pesquisar, comecei a entender, daí procurei uma médica que me auxiliou naquilo que eu podia tomar, naquilo que eu não podia tomar, e assim por diante. (Andreia, 14, 2010)*

Podemos analisar que o processo de Andreia teve um suporte afetivo maior, inclusive pela relação que estabeleceu com uma transexual amiga de sua mãe. A existência da proximidade da família de Andreia com uma vizinha transexual indica que a presença de trans pode orientar jovens que não conseguem na família o suporte necessário para o processo de transformação; nesse sentido, as professoras trans podem desenvolver um papel importante nos processos sociais. A internet também surge como uma possibilidade de acesso à informação acerca das sexualidades, algo que nos indica a importância da formação de redes sociais, coletivos trans, movimentos social de LGBT que se articulam via internet.

*Olha, com relação a Movimento Social, eu acho que lá em Curitiba o Movimento Trans tem avançado bastante porque tanto é que existem outras professoras, que são professoras e que também fazem parte do movimento. No sentido do avanço eu posso dizer é que hoje em dia nós podemos encontrar transexuais em outros setores da sociedade a não ser nas esquinas, fazendo ponto, se prostituindo, como foi dito aqui neste encontro. Esta prostituição que elas façam que elas vão fazer seja mais uma opção, não uma obrigação. Então o que eu posso dizer que tem avançado, o papel do Movimento Social está fazendo efeito quando a gente vê que existem pessoas trans não só mais na esquina, mas em outros setores da sociedade como, por exemplo, na escola, que é o meu caso e de outras que você já entrevistou também. (Andreia, 54, 2010)*

É interessante que nem todas se definam como militantes, ainda que estivessem em encontros promovidos por grupos da militância financiados pelo governo. Existem diferenças de modos como os sujeitos, inclusive as trans, assimilam emocionalmente o significado dos movimentos sociais de LGBT em suas histórias. Em uma mesma professora era possível

perceber a posição crítica e legítima em relação ao movimento, porém essa posição rapidamente se mescla com o desprezo dos estabelecidos em relação ao grupo *outsider*. Por outro lado todas reconheciam a importância dos movimentos de LGBT e das articulações de travestis e transexuais para lutarem por direitos. Ainda que não houvesse uma participação efetiva, era perceptível um reconhecimento por parte das professoras da importância desses movimentos. Podemos analisar que a atribuição da legitimação dos direitos LGBT no discurso dessas professoras está mais próxima das lutas dos movimentos sociais do que as concessões de um Estado “tolerante”. Essa afirmação é corroborada ao longo das análises dos cinco eixos, e não apenas neste. Vejamos um pouco dessa questão no trecho de outra entrevista; no discurso de Adriana Lohana podemos analisar como a transfobia, que a constitui como alguém do grupo de *outsider*, pode ser enfrentada nas teias de interdependências que possui com as lutas sociais.

*Adriana Lohana: Propriá, é a cidade de Propriá, Campus da Universidade de Tiradentes de Propriá, primeiro eu descubro que eu sou a única transexual da universidade de três mil estudantes, no dia que eu fui me inscrever no vestibular, no dia que eu fui fazer a matrícula, aí, eu, pá, como vai ser o primeiro dia de aula? No primeiro dia de aula na universidade o aluno me disse “você está fazendo o quê aqui?” “Eu vim estudar.” “Então por que você não está no salão de beleza, não está lá na curva do zero se prostituindo?” Curva do zero é lá no povoado onde tem umas meninas que ficam na beirada da pista se prostituindo. Eu digo “não, diferentemente delas, eu consegui é aguentar pessoas como você no ensino médio e estou aqui com você”. Aí o rapaz “está bom”. Passa-se a primeira semana de aula, foi um inferno porque todo mundo me olhava como se eu fosse uma extraterrestre na faculdade.*

*Adriana Lohana: Não dos outros, mas é uma cobrança nossa mesmo, porque essa cobrança não parte dos outros, mas sim de nós, com se fosse dentro de mim o estigma de mostrar que sou capaz, de ter que ser a melhor no curso, de mostrar que realmente somos capazes, toda travesti, toda transexual, todo gay, acho que muitas das vezes ele têm isso em si de ser o melhor, porque o processo de preconceito já o inferioriza, então já que ele nos inferioriza, vamos ser melhor do que eles pra mostrar que realmente nos temos base e temos cacife, se realmente nós somos mais cobrados; mas eu acho que essa cobrança vem mais da gente mesmo, vem sim da sociedade, dos outros, mas vem mais da gente mesmo, porque se a gente foge “aí, está vendo, é mau profissional porque é travesti, esse povo é burro, não tá vendo que é mau profissional”? Então automaticamente vai ser a melhor, pra poder tirar esse estigma, porque travesti é burro, homossexual é ignorante, é vexatório, é depravado, isso e aquilo e aquilo outro; então acho que são essas características de preconceito que automaticamente internaliza na pessoa a capacidade de até de crescimento maior, de driblar seus próprios limites “eu tenho que fazer, mas tenho que ser melhor em tudo, porque se eu for fazer ruim vão dizer que eu fiz ruim porque eu sou homossexual, só fiz ruim porque sou travesti, porque está mal feito porque sou transexual”.*

*Marco Antonio: É, quer dizer que acaba sendo um peso interno aí que vem, né? Agora, hoje, acaba que você transita pelo Movimento, você tá falando, né, qual que é a tua ligação hoje com o Movimento trans, o Movimento LGBT?*

*Adriana Lohana: Então, minha ligação com o movimento LGBT hoje... Eu não sou ligada a Ong nenhuma, eu digo que minha militância é minha mesmo, não sou ligada a nenhuma Ong, não sou presidente, secretária... Mas eu estou ligada ao movimento no sentido da batalha. Eu acho que a minha batalha hoje principalmente, digo que antes da minha batalha de militante LGBT, acho que minha batalha maior é a educação. Mais forte é minha batalha na educação, eu sou apaixonada pela política da educação, eu sou apaixonada, tanto que eu vou fazer no Serviço Social... Eu estou fazendo uma extensão na educação, então primeiramente acho que essa batalha em mim é a batalha da educação mesmo, eu fui presidente do Conselho Municipal da Educação do meu município. (Adriana Lohana, 89-91, 2010)*

A entrada de Adriana Lohana na faculdade possui obstáculos não relatados por outras professoras trans, como analisamos; ela ingressa como transexual e isso explicita a transfobia

em sua especificidade. No discurso de Adriana aparece, além do clima de rejeição que ela precisa enfrentar, a força do *habitus* que revela as expectativas dos estabelecidos em relação aos trabalhos que as trans devem assumir: “... *por que você não está no salão de beleza, não está lá na curva do zero se prostituindo?*” A capacidade de reação de Adriana pode ser considerada a partir da interdiscursividade que ela consegue estabelecer com a noção de luta e enfrentamento vindos dos movimentos sociais. Contudo, estes aparecem em outros discursos como grupos que dificultam o engajamento das professoras trans, pois nem sempre trazem elementos com que elas possam identificar-se a partir do seu lugar de docência.

Uma que mais criticava os movimentos era Milena, uma professora bastante jovem; em um primeiro momento ela se diz contra as paradas, o que está relacionado à sua autoidentificação como mulher heterossexual e não transexual. Vejamos como Milena modula sua fala para afirmar-se como mulher, e não transexual, diante de um pesquisador que entrevista trans. Ao mesmo tempo ela também traz as contradições em seu discurso, algo que aparece ao relatar suas discordâncias do movimento LGBT.

*As pessoas não querem saber... elas querem, sim, saber o seu lado profissional, se você é bom no que faz e é isso que eu vejo e infelizmente as pessoas às vezes querem angariar essas coisas “ah, eu sou homossexual”. Eu sou, por exemplo, eu sou contra as paradas gays, eu sou contra movimentos que exploram esse lado, porque não precisamos disso, a gente quer ser aceito, foi uma forma tão natural a minha aceitação que eu vejo assim que a gente tem formas mais naturais de ser aceitos, de ser concebidos, de ser explorados do que por forma de paradas, por forma de movimentos que muitas vezes não precisa tudo isso. (Milena, 52, 2010)*

*Nunca, nunca, nunca, nunca, nunca, nunca, quando, por exemplo, eu vou viajar de avião eu tenho que apresentar minha identidade, normal, sim senhora, não senhora, quando eu vou passar meu cartão, sim senhora, não senhora, quando eu vou é... Nunca tive problema, nunca, nunca, nunca, nunca, então por isso que eu falo, foi uma coisa tão normal ser uma mulher que eu não me vejo, não me identifico mais como uma trans porque eu vejo o movimento GLBT e tudo. Mas eu não me identifico mais como uma trans não, me vejo uma mulher, uma mulher resolvida, que sabe que é uma profissional, professora bem capacitada e que eu estou aí para o que der e vier. Eu quero muitas vezes difundir melhor o movimento, apesar de às vezes as pessoas mesmo me podarem. (Milena, 150, 2010)*

Em um momento ela retoma que gostaria de divulgar mais o movimento e se sente podada por algumas pessoas as quais ela identifica tanto entre LGBT como em outros grupos sociais. Quando perguntamos se ela conhecia a rede de professoras trans, ela disse que não, e se mostrou muito interessada, pois ao longo da entrevista ela falava dos embates com os pais e outras pessoas em decorrência de sua sexualidade. Ao longo do discurso de Milena é perceptível uma ausência de experiências significativas com grupos militantes e uma avaliação mais próxima aos estereótipos ao redor das paradas e do movimento. Isso se refere à compreensão de que LGBT usam de sua condição para usufruírem benefícios sociais, reconhecimento pela vitimização etc. Algo semelhante pode-se analisar nos grupos contrários às cotas etnoraciais no ensino universitário, pois são argumentos elaborados nas disputas

entre grupos, nas figurações estabelecidos-*outsiders* que se formam ao redor dos elementos utilizados para hierarquização social dos sujeitos. Os *outsiders* aparecem como capazes de utilizar de um histórico que muitas vezes é atribuído a eles próprios. Assim percebemos que a maior ou menor proximidade com os movimentos sociais, no caso das professoras entrevistadas, foi capaz de modular sua percepção na figuração estabelecidos-*outsiders*.

O movimento, para Milena, aparece como um modo de identificação homossexual, por isso ela sente que é preciso afastar-se dele para conseguir completar-se como mulher heterossexual.

*Foi isso que aconteceu, então a partir do momento que eu entrei como a Milena o que mais me impede assim d'eu me abrir mais o espaço é porque às vezes, igual eu falei, eu não me sinto mais uma trans, eu me sinto a mulher Milena Branco, me sinto heterossexual, não me sinto mais agregada ao Movimento é... LGBT porque assim foi uma... um apego, as pessoas me apegaram de uma forma tão natural que eu não sofro nada de preconceito ou algum resquício de maus tratos, digamos assim, igual as pessoas dizem, eu sou muito bem respeitada, pode até não ser totalmente, mas na minha frente as pessoas respeitam bastante, assim, tanto é que igual você falou do meu orkut, eu tenho orkut, meus alunos me convidam "aí, professora, vamos sair à noite, aí, professora, vamos fazer isso" e eu às vezes não saio porque eu tenho respeito, porque a gente tem que separar, querendo ou não, eles são alunos e eu sou professora então a gente não pode, tem que separar essa conduta, né, eles são alunos, eles são discentes e eu sou a docente deles e eles têm antes de tudo em qualquer circunstância, mesmo o hetero ou homossexual, têm que ter esse respaldo de eles são alunos e você é mais, não mais importante mas você tem que ter um respeito diante deles. (Milena Branco, 24, 2010)*

Contudo, não quer dizer que a interdiscursividade entre Milena e os direitos LGBT articulados também pelo movimento não sejam por ela acessados. Em 2008, quando Milena assumiu-se na escola, já era ampla a discussão sobre as questões da transexualidade e os argumentos que coletivos de trans conseguiam explicitar na sociedade. Era o ano da 1ª Conferência Nacional GLBT e havia uma repercussão nacional acerca disso. Em diálogos não gravados, Milena dizia ter ciência dessa movimentação, mas via que ingressar no movimento poderia ser a negação de sua identificação como mulher heterossexual, ainda que ela não tivesse se submetido a nenhum processo cirúrgico.

*Você tem que mostrar o seu trabalho, qual a finalidade sua para depois você mostrar quem é você. O problema da comunidade LGBT é esse, eles primeiro demonstram que eles são gays, que eles são isso e as pessoas não querem saber isso, as pessoas querem saber se você faz um bom trabalho, eu acho que é por isso que eu sou hoje em dia, sou bem responsável, eu sou bem assim aceita no meio educacional, lá em Foz do Iguaçu eu sou a única, em Foz do Iguaçu eu sou a única travesti, trans, é transexual porque eu também estou para fazer a mudança, estou fazendo os procedimentos de mudança de gênero, de sexo, não sei como é que se diz (Milena Branco, 32, 2010)*

O discurso do sujeito se constrói a partir do processo social, se constitui em relação à constante mutabilidade humana. No discurso das professoras trans a contradição aparece com frequência, pois as divergências dos processos sociais surgem no *habitus* como indicadores da direção das mudanças. Nosso encontro com Milena se deu em um evento que estava elaborando orientações sobre a questão de LGBT para a secretaria de Educação do Estado do

Paraná. Durante uma das oficinas, Milena parece elaborar uma posição diferente daquela mais reticente e próxima à heteronormatividade dos estabelecidos, algo que ressoou em todo o encontro.

*Marco Antonio: Agora, aqui nas oficinas você participou da oficina hoje de homossexualidade.*

*Milena: De homossexualidade e de visibilidade lésbica, só.*

*Marco Antonio: Eu escutei um comentário que eu acho que é um comentário seu porque você dá aula de física?*

*Milena: Sim.*

*Marco Antonio: Falaram que tinha uma professora de física que falou assim “a gente ensina até dilatação”.*

*Milena: Dilatação.*

*Marco Antonio: Como que foi essa história?*

*Milena: Foi assim, eu falei que não adianta a gente ficar debatendo, se lamuriando que o conceito de homossexualidade não entra na escola, porque entra, se a gente ensina dilatação térmica que é um assunto que não é plausível muitas vezes, por que que a gente não vai usar homossexualidade que é um assunto que eles tão vendo diariamente, você entendeu?*

*Marco Antonio: Porque eu escutei esse comentário, agora você falou física, eu falei “então deve ser Milena”.*

*Milena: É, foi por isso, porque eu peguei e falei mesmo, eu falei “gente, nós ensinamos coisas tão inúteis, como por exemplo, matemática, ensinar números complexos para um aluno que nunca mais vai ver isso, pra que vai ensinar? O currículo muitas vezes está defasado, não precisa ensinar certas coisas porque não tem utilidade”. Como eu sou professora de matemática também, e daí é verdade. Porque você acha, o aluno está inserido nesse contexto, é o contexto dele, ele vê a homossexualidade diariamente, ele vê alunos e cada dia mais, mais, mais, ele... Isso está inserido, não tem por que a gente questionar, não aceitar ou por que não vai abordar esse tema sendo que é um tema que está mais inserido na realidade deles do que a dilatação dos gases, por exemplo. (Milena Branco, 97-106, 2010)*

As oficinas eram orientadas por educadores, porém em cada tema havia um sujeito que vivenciava aquela sexualidade, por exemplo, na oficina de homossexualidade algum educador que era gay auxiliava na condução. Talvez a ambiência do evento conseguisse aproximar Milena de posições mais críticas à heteronormatividade no ambiente escolar. Assim, consideramos que quando sujeitos do grupo *outsider* sentem-se reconhecidos e próximos a um grupo possível de identificação, passam a incorporar no *habitus* novos argumentos e emoções em relação às sexualidades. Nesse evento, uma professora trans que evitava falar de sua sexualidade e não admitia publicamente a transexualidade “saiu do armário”: em um momento em que estavam todos/as participantes reunidos, aproximadamente 500 educadores/as, ela fazia uso do microfone, disse que sempre precisou esconder sua transexualidade, dizendo-se hermafrodita, porém ali ela percebia a importância de assumir sua história, sua sexualidade.

A diversidade sexual pautada na educação pelas alianças entre educadores/as, ativistas LGBT e acadêmicos/as pode propor elementos que passam a compor os discursos dos sujeitos nas escolas, reiterar a existência e legitimidade das sexualidades e incorporar no *habitus* noções que possam deslocar a heteronormatividade. Não devemos perder de vista que essa questão possui uma grande interdiscursividade como os grupos que pautam os direitos LGBT

nas políticas de direitos humanos. Assim, a emergência da rede professoras trans poderá se constituir em um elemento extremamente significativo para todas as professoras trans.

Nós temos detalhada essa questão ao longo das análises, aqui apenas salientamos que o movimento social pelos direitos LGBT tornou-se um elemento significativo no discurso das professoras trans e também a possibilidade de se constituírem como identidade coletiva e/ou política e mobilizar sujeitos em outros campos sociais. No discurso de Fayla, a despeito de sua localização geográfica, percebemos a interdiscursividade que consegue estabelecer com elementos presentes nas lutas de coletivos de LGBT mais amplos pelas redes de interdependências que consegue acionar.

*Pois é, é o que eu falo com você, a gente discute, eu sei que os meus direitos têm como chegar em qualquer ambiente e vou requerer meu nome social, mas se você colocar no lugar de uma outra, ela sofre preconceito, não buscam, acham que alguém vai conseguir para todas, isso que é uma verdade está acontecendo, alguém conseguir para todas, como tem conseguido. Quem é que conseguiu a transgenitalização? Quem é que conseguiu esse nome social, então a gente não sabe, a gente está usufruindo disso, e a gente não dá valor, não abre a mente pra procurar saber quem fez pra ajudar a fortalecer o grupo. (Fayla, 152, 2011)*

*Fayla: Já participei em Araçuaí, depois do primeiro Seminário do Jequitinhonha então a gente propôs que a gente iria fazer uma articulação de Itaobim e Araçuaí, porque são as cidades mais próximas, montar várias redes. A Play Blade, digamos assim, é a referência, mas tem várias redes pra sustentar o grupo, então eu participei em Araçuaí junto à discussão no CTA, até não foi muito do meu agrado está discutindo a questão LGBT dentro do CTA.*

*Marco Antonio: CTA é?*

*Fayla: O Centro de Testagem.*

*Marco Antonio: O Centro de Testagem de HIV?*

*Fayla: HIV. Porque já relaciona, né, LGBT com AIDS, porque não foi muito válido a experiência de ter feito lá o Encontro, então depois eu questioneei, mas foi um encontro bacana, foram bastante travestis, foram gays, mas morreu. (Fayla, 154-158, 2011)*

No discurso de Adriana Sales as ligações com os coletivos de LGBT e de trans são muito mais próximas. Conhecemos essa professora no grupo de trabalho MEC que citamos em outras partes da tese. Consideramos a criação desse grupo como um indicador das posições de grupos de LGBT no âmbito das políticas de direitos humanos, assim como a criação do Conselho Nacional de LGBT, pois a função desses grupos, a despeito dos dissensos de sua eficiência, se propõe ao acompanhamento de políticas como as propostas no PNLGBT. No grupo de trabalho do MEC, a representação da sociedade civil é feita via presença de militantes indicados pela ABGLT. Entre estes são indicados uma lésbica, um gay, uma travesti e uma transexual, com seus respectivos suplentes. Essa composição paritária das identidades indica a emergência da especificidade de travestis e transexuais na constituição dos direitos LGBT. Nesse contexto, direcionamos uma questão específica para Adriana Sales acerca de sua indicação; assim foi possível visualizar a posição de Adriana Sales no movimento trans, algo que consideramos significativo para analisar a importância dos coletivos na constituição dos sujeitos e vice-versa.



*Marco Antonio: Dentro desse trabalho seu, você estava no GT comigo, da mesma equipe, você chegou no GT pela ANTRA?*

*Adriana Sales: A articulação nacional tinha duas vagas, uma para travesti e uma para transexual, os nomes foram colocados por indicação da diretoria da ANTRA na rede para serem votados, aí eu fui a mais votada e a companheira Carla Machado a transexual mais votada, nós temos duas suplentes, então foi uma indicação da articulação nacional, da ANTRA.*

*Marco Antonio: Ah, essa que foi aquela votação pela internet que vocês comentaram?*

*Adriana Sales: Pela rede.*

*Marco Antonio: Pela rede?*

*Adriana Sales: É, as nossas votações em alguns momentos, as nossas escolhas de representatividade, como nem sempre a gente pode estar fazendo isso, em alguns encontros específicos a gente faz pela rede que construímos e funciona na net.*

*Marco Antonio: Então você já tava articulada na ANTRA há mais tempo, a travestilidade entrou no movimento, qual o movimento primeiro que você viu, assim? Só para eu situar-me historicamente.*

*Adriana Sales: Eu estou no movimento desde 2003, no Encontro de Formação do SOMOS, de Goiás, o Projeto SOMOS, em 2004 eu participo do primeiro (nome do encontro), em Campo Grande, em 2005, através do Projeto Tulipa nós fundamos a Associação das Travesti do Mato Grosso, em 2005 mesmo a gente consegue a filiação, juntamente à ANTRA e à ABGLT. Nós somos filiadas tanto à articulação nacional quanto à Associação Brasileira de Gays e Lésbicas, e de lá para cá a gente vem militando, militando, nunca ocupando cargo. Mesmo nessa escolha do GT do MEC eu não me manifestei para fazer parte do GT, as militantes da diretoria que indicaram meu nome e elas que fizeram a votação. (Adriana Sales, 57-64, 2010)*

Nessa teia de interdependências Adriana consegue as articulações necessárias para utilizar da força que associações como a ABGLT e a ANTRA conseguem no cenário das políticas públicas sem renunciar às questões que se referem às travestis. Esse modo de organização consegue sinergias entre as sexualidades, de modo que consigam se posicionar em relação às considerações dos estabelecidos. Nessas relações de poder a matriz heterossexual pode ser questionada e criar condições nas interdependências afetivas para o enfrentamento dos dispositivos da heteronormatividade; essas associações, ao defenderem a legitimidade dos direitos LGBT, constituem outras possibilidades para que se reverta a atribuição que fazem os estabelecidos em relação aos *outsiders*.

Consideramos que um dado importante nessas dinâmicas é a articulação da Rede Trans Educ iniciada em 2009; esta ganhou uma grande visibilidade, em 2012, durante o 7º Encontro de Transexuais e Travestis da Região Sudeste e 1º Encontro Nacional da rede. Esse 7º encontro é uma das etapas que também ocorre em outras regiões do país para preparar o encontro nacional das trans, o ENTLAIDS, que é amplamente financiado pelo Estado e promovido pelos movimentos sociais com parcerias diversas. O histórico desses encontros é extremamente relacionado com a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e a SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, popularmente conhecida pelo termo em inglês: AIDS. A presença de questões trazidas pelo Departamento de AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde foca esses encontros nos temas relacionados a questões da saúde, por isso a prostituição é tema constante desses encontros; consideramos que essa articulação pela interdiscursividade faz mostrar como o lugar anômico da contaminação está presente; ainda

mais que questões como cafetinagem, segurança etc., temas relacionados, que pela urgência ganharam mais peso nesses encontros, se pensarmos nas questões referentes às trans a partir das políticas de emprego, dos direitos humanos e da educação. Essas temáticas têm conseguido algum destaque nos últimos anos; contudo, neste trecho, analisaremos especificamente o contexto do 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ.

A seguir trazemos um trecho no qual Marina Reidel faz um relato sobre a intuição e o contexto de nascimento da rede; ela cita Tony Reis e Giovana Baby que são dois líderes nacionais do movimento. O primeiro é presidente da ABGLT e a segunda é um travesti responsável por grande parte da articulação do movimento das transexuais e travestis.

*Marco Antonio: ... Quería que você falasse dessa rede de trans educadoras, como você intuiu isso e como você tem articulado essa rede.*

*Marina: Então, essa ideia, na verdade, surgiu ano passado a partir daquele Encontro Regional em Curitiba, de homofobia em escola, coordenado pela ABGLT; então a gente começou, quer dizer, aí eu conheci outras professoras trans lá. Tinha mais três professoras, uma de cada Estado, que na verdade, como era uma coisa regional convidaram até Mato Grosso do Sul e aí então vinha um representante de cada, um travesti, um trans, um gay, uma lésbica e então eles fizeram a seleção. Assim eu fui indicada pela SOMOS pra ir para Curitiba, lá eu conheci mais três meninas e a gente já começou a discutir algumas questões nossas, em particular. Porque quando se trata de gays tem uma proposta, lésbica geralmente tem outra, então a gente pensou em começar a articular algumas questões das trans e do movimento todo; só que as coisas a partir dessa ideia foi que, ainda por sugestão do Tony, o Tony Reis, ele disse “ah, por que vocês não vão tomar a rede então, quem sabe?” “ah, então tá” pensamos. Aí conversei com uma amiga minha lá, a Gaby, a professora Gabriela, que ela é de Tubarão. Até a gente começou a pensar, mas daí a coisa meio que morreu, deu uma acalmada.*

*Marco Antonio: Então retomando até o ponto que o Tony tinha falado, vocês se encontraram.*

*Marina: Isso, da iniciativa então de pensar uma rede, de articular uma rede, rede de professoras trans, profissionais da educação e tal que fossem transexuais e a coisa ficou meio parada. Agora quando eu estava em Brasília nesse outro Evento do HIV, Aids e Hepatites virais eu reencontrei o pessoal, o Tony então conversando com o pessoal da ANTRA, a Giovana Baby e tal. Então eu pensei na ideia, retomar essa ideia e a gente então articulou, montamos alguma coisa, eu e o Tony sentamos lá, repensamos nessas ideias e começamos ver a coisa no papel mesmo. Conversei com a Giovana, ela achou excelente ideia, que a ANTRA daria todo o apoio, que seria uma rede ligada à ANTRA e eu montei uma ideia de um folder, com algumas imagens ligadas ao Movimento e fotografias das pessoas. As primeiras, como a ideia até foi a própria Gabriela que deu a ideia de botar umas fotos nossas. Assim para realmente o povo ver que estamos lá, realmente não estamos com medo de dar a cara a tapa, porque tem muitas, a gente sabe que tem muitas trans que são trans, mas que não querem se identificar como trans na escola até para não criar talvez essa questão homofóbica já que elas não estão passando por esse processo. Mas a Gabriela achou que nós devíamos colocar as nossas imagens para realmente o povo entender que somos trans e estamos na educação. “Tá”, aí ficou essa ideia a princípio. Eu comecei virtual, a ideia assim de inicialmente começar a contatar com essas pessoas e circular e-mails e documentos e essas coisas todas, só entre a rede, tanto é que a gente criou um e-mail, e-mail próprio para que a gente se correspondesse. A princípio nessa questão, de começar a circular com correspondência e tal, então eu comecei a mapear onde é que estavam as professoras trans e comecei assim a articular com algumas pessoas, mandar e-mail para um e para outro e as pessoas começaram a me responder: “ah, tem fulano de tal”, algumas até mesmo me respondiam “ah, eu sou fulana de tal, sou professora”. Então a gente começou a montar assim, ver um mapa e nós percebemos que tem bastante, muitas pessoas eu não digo, mas posso dizer assim que hoje nós temos 12 professoras trans (Marina Reidel, 439-442, 2010)*

No discurso de Marina Reidel a rede aparece como um modo de visibilidade trans, pois ela diz saber existirem trans médicas e advogadas; que é preciso pensar em outras atividades que não aquelas comumente relacionadas às trans: trabalhar em salão de beleza e

na prostituição. O surgimento da rede está relacionado à experiência de Marina Reidel em atividades ligadas ao movimento social e à busca de especificação da questão das professoras transexuais no debate do movimento de LGBT, do contato com outras professoras trans nesse contexto e da disposição emocional em entender a questão das professoras trans como pertinente ao debate público. Algo interessante que surge na constituição da rede é a percepção de que as trans são, dentro das identidades sexuais, aquelas que estão em relações de maior submissão, inclusive dentro do movimento de LGBT, ou seja, a percepção das trans como *outsiders* entre os *outsiders*.

*O objetivo principal dessa rede é desmistificar (sic) essa questão de que uma trans não pode estar em determinado lugar. Por que ela só tem que estar no salão de beleza ou sendo enfermeira ou sendo profissional do sexo? Por que não poderíamos ter trans...? A gente sabe que tem trans advogadas, trans médicas, já tem uma ou duas médicas. [...] Por que não na educação que também faz parte desse contexto? Então o objetivo principal é divulgar, quer dizer, mostrar a cara e realmente saber que estamos ligadas, que o principal é justamente esse, estar à frente desse contexto... Por que tem tantas meninas que estão fora da escola? Porque que muitas abandonam, a gente sabe, que hoje o maior índice dentro do Movimento LGBT de evasão e preconceito é em relação às trans e travestis. Por quê? Por que elas abandonam antes? Porque tem a questão do nome social, todas essas questões, então um dos motivos que a gente de repente, não que vai ser exemplo, mas que vai ser um apoio pra que elas querem ter coragem de voltar pra escola, também essa é uma coisa que eu acho que é importante da gente. Nesse sentido assim, o objetivo principal é realmente se articular enquanto uma rede de profissionais, mas que tenha esse diferencial, assim de realmente lutar pelos direitos que a gente sabe que tem. (Marina Reidel, 446, 2010)*

No discurso de Marina aparece uma percepção de fazer parte de um grupo específico. Na descrição dos objetivos da rede, percebemos que existe a elaboração de uma identidade coletiva das trans na educação e no movimento LGBT. Vejamos um pouco mais acerca da rede a partir de nossas observações do 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ.

Marina Reidel em articulação com alguns militantes e professores/as da UFMG conseguiu lançar a Rede Trans Educ em um evento significativo no campo das políticas públicas e mobilização das trans no Brasil. Esse evento foi divulgado com o nome 7º Encontro de Travestis e Transexuais da Região Sudeste e 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ, e ocorreu entre os dias 6 e 9 de maio de 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais, com abertura no auditório da reitoria com a presença de representantes do governo, do movimento social e da Universidade. Os demais momentos do encontro ocorreram na Faculdade de Educação da Universidade e foi encerrado com um passeio ao museu de artes contemporâneas Inhotim, localizado em Brumadinho/MG. Marina ocupou a mesa de autoridades, representando a ANTRA, pois Geovana Baby, presidente da associação, não pôde participar. Em sua fala ela leu uma mensagem da Geovana Baby que, entre outras questões, salientou a importância da ANTRA devido aos mais de 140 grupos de trans afiliados. Na mesa outras redes trans se fizeram presentes.

A primeira mesa redonda na manhã do dia 07 de maio foi coordenada por Marina, que abriu as discussões apresentando a Rede Trans Educ com seus objetivos e metas. Afirmou que até o momento a rede era virtual e a partir desse encontro seriam sistematizados alguns procedimentos. Ela apresentou brevemente um mapeamento das trans educadoras no Brasil, naquele momento com quarenta sujeitos localizados, porém nem todos ainda estavam em contato com a rede. Nossa percepção de que a rede pode indicar a constituição de uma identidade coletiva se confirma, pois a alteração de doze para quarenta trans na rede desde 2011 é significativa. Até o dia 08 de maio, durante o encontro, Mariana contabiliza 51 educadoras trans. Certamente com a visibilidade que o evento proporcionou à rede poderá haver maiores adesões.

A articulação do evento foi possível pelo empenho de acadêmicos, discentes e docentes, ligados ao Nuh e à Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Essa articulação mostra dois indicadores importantes para possibilidades de consolidação da rede. Uma primeira é a ocorrência do evento dentro de uma Faculdade de Educação, com realce nas temáticas relacionadas à educação. Portanto a Rede Trans Educ se formaliza em um contexto relacionado à educação, espaço de exclusão de transexuais e travestis. Um segundo ponto são as alianças com grupos acadêmicos pró-sexualidades, capazes de mobilizar recursos que possibilitaram articular o encontro da rede no evento já tradicional das travestis e transexuais. Consideramos a importância dessa questão diante das dificuldades de financiamento da participação das professoras trans, dificuldades sanadas em parte pelos acadêmicos. Vários relatos de participantes do evento afirmavam que houve a promessa de até dez participações de professoras trans por órgãos governamentais, porém de última hora os recursos não foram disponibilizados; com isso houve a participação de aproximadamente cinco professoras. Todavia estas conseguiram mobilizar ações importantes no grupo de trabalho destinado à discussão da Rede Trans Educ e no encontro todo.

Em nossa participação, percebemos que a rede ainda possui uma articulação incipiente, definindo encaminhamentos que poderão, a médio prazo, consolidar a Rede Trans Educ como um grupo e/ou associação dentro das articulações de transexuais e de LGBT no processo social. No primeiro dia do grupo de trabalho as professoras solicitaram que gostariam de fazer uma reunião apenas entre elas, pois precisavam articular questões que diziam respeito à condução de suas propostas no encontro. Consideramos que foi uma ação necessária, pois nos debates elas constituíam minoria numérica e as intervenções de outros sujeitos estavam constantes. Após certa resistência de alguns, elas se reuniram à parte do grupo maior e no dia seguinte apresentaram algumas questões da reunião. Elas fizeram a

divisão de três frentes de trabalho em vista de estruturação da rede. Os encaminhamentos foram: 1 - Elaboração do regimento, 2 - Desenvolvimento de uma rede virtual e 3 - Resgate de relatos de educadoras trans.

Ao final do grupo de trabalho, trouxeram mais relatos de professoras trans e elencaram possíveis parceiros na consolidação da Rede e questões a serem pautadas. Durante as reuniões do grupo de trabalho que tomou umas cinco horas divididas nos dias 7 e 8 de maio, emergiram questões interessantes, algumas já relatadas anteriormente e outras que entrarão nas análises do último eixo. Todavia, aqui ainda resta-nos analisar algumas tensões na articulação da rede que são semelhantes às aquelas encontradas no movimento social de LGBT. Primeiro é o caráter identitário que emergiu nas falas das lideranças de algumas professoras. Adriana Sales defendeu a importância de o grupo ser composto por professoras que assumam sua sexualidade travesti ou transexual, negando o pertencimento de sujeitos que se definam por termos como transgêneros, pois considerava estes como modos de não visibilidade. Ela recebeu grande apoio do grupo das professoras trans presentes, inclusive algumas que salientaram a importância de a Rede Trans Educ funcionar como promotora da visibilidade das professoras trans. Durante esses debates, alguns acadêmicos que tentaram relativizar a pertença por identidades não foram bem aceitos pelas trans. Ao final do debate se firmou que o processo de criação e condução da Rede Trans Educ deve permanecer com travestis e transexuais. Contudo o clima não era hostil e se afirmava a importância da articulação com alguns membros da universidade na consolidação da rede. Assim, consideramos que a ascensão dos direitos LGBT causa um aumento de tensão nos processos sociais, mas também nos debates que problematizam os perigos dos vieses identitários desses direitos.

Outra questão que observei em algumas professoras era a afirmação: “somos LGBT’s”, algo que mostra que se sentem participantes de um grupo no qual as identidades sexuais serviram como organizadoras da militância no Brasil, principalmente pela reiteração da sigla LGBT em discursos de diversas ordens, como aquele do PNLGBT e o das professoras entrevistadas. Nesses debates não emergiu a necessidade de considerar quem são as educadoras: professoras da rede formal, educadoras sociais, apenas pessoas que atuam em processos educacionais, sujeitos que cursaram pedagogia e/ou licenciaturas e vivem de outras atividades etc. A sugestão do recorte profissional apareceu na fala do professor Fernando Seffner, que participava do grupo de trabalho, com isso travestis e transexuais em formação ainda não participariam da rede, mas não me pareceu que essa questão se tornou uma posição naquele momento.

O nascimento da Rede Trans Educ indica que a direção do processo social brasileiro aponta que o matiz identitário marca também as professoras trans, algo que pode significar disputas e desgastes internos nas lutas dos grupos contra os grupos que denominamos anti-homossexuais. Além disso, a articulação desse grupo possibilita nas interdependências sociais reiterar a existência de travestis e transexuais a partir de funções bem menos estigmatizadas do que a prostituição. Poderá ser esse grupo de professoras trans uma mediação entre trans que não se identificam com o movimento social e os grupos da militância? Essa rede propiciará uma visibilidade positiva e maior integração das demandas trans nos contextos escolares e da educação? Talvez, mas isso dependerá de que modos o grupo se articulará no processo social.

#### **4.2 As professoras trans e a escola**

Consideramos que emergência das professoras trans relacionada à ascensão dos direitos LGBT aponta direções da mudança do processo social que tem provocado modificações nas figurações sociais. Esse conceito propicia analisar as dinâmicas relacionais que se estabelecem a partir de grupos e/ou entre estes, em que travestis e transexuais e outros sujeitos marcados por determinadas sexualidades são percebidos como *outsiders*. A partir dessa questão entendemos que a escola pode ser considerada uma figuração social em que as relações entre grupos e sujeitos são produzidas pela matriz heterossexual

Pela interdiscursividade que percebemos nos discursos das professoras trans entrevistadas e do PNLGBT, pela articulação da Rede Trans Educ e outras ações de grupos na escola ao redor dos direitos LGBT formou-se nossa convicção de que a capacidade do estigma está diretamente relacionada às redes de interdependências sociais dos grupos que atuam no contexto escolar. Essa questão refere-se ao estigma que temos apresentado a partir de Elias e Scotson (2000), algo que deve ser compreendido de modo distinto do preconceito individual, principalmente “quando ele (o preconceito) é exclusivamente buscado na estrutura da personalidade dos indivíduos” (p. 23. Observação nossa). A explicitação pública de uma identidade de gênero trans por professoras e a ascensão dos direitos LGBT podem desestabilizar as relações de poder entre os grupos pró-sexualidades e anti-homossexuais tanto na escola como nas políticas de direitos humanos. Consideramos que os grupos pró-sexualidades são aqueles que geram elementos discursivos que podem deslocar da submissão

sujeitos e grupos constituídos como *outsiders* na escola a partir da matriz heterossexual. A ascensão dos direitos LGBT pode conferir aos *outsiders* a dignidade humana exclusiva dos estabelecidos.

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos *outsiders* pode fazer-se prevalecer (Elias & Scotson, 2000, p. 23)

Por isso dedicamos este eixo para analisar as dinâmicas relacionais que apareceram nos discursos das professoras entrevistadas em relação à escola, destacando aquela com seus pares e com alunos/as. Entre os primeiros percebemos uma relação bastante contraditória, de cooperação e exclusão, sendo que prevalece a última; com o alunado, indica uma dinâmica em direção ao reconhecimento das professoras trans, com algumas questões pontuais que veremos no relato de Andreia ao descrever os constrangimentos a que foi submetida por discentes via internet.

No discurso das professoras entrevistadas há relatos que nos indicam como nas interdependências sociais da escola existem modos de coação social sob a ameaça do estigma. Diante desta as professoras entrevistadas relatam o desenvolvimento de estratégias possíveis para sua manutenção no exercício docente. No caso, aproximar-se do padrão heteronormativo, da mulher heterossexual é uma das principais armas daquelas professoras, além da interdiscursividade que já analisamos em relação à ascensão dos direitos LGBT defendidos pelos grupos pró-sexualidades. Por outro lado, elas têm que se haver com as trocas de informações sobre si que circulam entre os estabelecidos na escola, ou seja, aqueles/as que não apresentam aparentemente seu conflito com as normas de gênero.

Essa troca de informações que pode até possuir um caráter de entretenimento nos grupos, Elias e Scotson (2000) classificaram como fofoca e reconheceram que ela tem um papel importante nas relações entre estabelecidos e *outsiders*. Para esses autores esse termo não se restringe apenas aos boatos mais ou menos verdadeiros para depreciar alguém ou um grupo, definida como fofoca depreciativa; estaria ligada de modo inseparável da fofoca elogiosa utilizada para promover e ratificar sujeitos ou grupos que disputam entre si. Devemos lembrar que na escola as trans estão associadas a um grupo que está marcado como *outsider* pela generalização que se faz das sexualidades a partir da matriz heterossexual do Ocidente, isto é, quanto mais próximo dessa matriz mais possível de se aproximar dos estabelecidos e se afastar dos *outsiders*. Essa dinâmica dos boatos deve ser analisada com ressalvas diante de afirmações que eles teriam uma função integradora dos grupos, ainda que

entendamos a fofoca como um termo genérico para identificar as trocas de informações, mais ou menos com caráter lúdico, dentro e entre os grupos e sujeitos.

Atribuir à fofoca uma função integradora pode facilmente sugerir que ela é causa cujo efeito é a integração. Provavelmente, seria mais exato dizer que o grupo mais bem integrado tende a fofocar mais livremente do que o menos integrado, e que, no primeiro caso, as fofocas das pessoas reforçam a coesão já existente (Elias & Scotson, 2000, p. 129)

Consideramos, ainda, algumas questões nas análises: um predomínio de situações que indicam a aproximação das professoras trans, ainda que de modo contraditório, dos padrões heteronormativos; uma ação das fofocas - ou de sua possibilidade - que circulam na escola em relação às professoras trans; e por fim um processo social no qual a direção da mudança aponta cada vez mais o reconhecimento da legitimidade da identidade de gênero nas políticas de direitos humanos. Todas elas estão relacionadas à produção do estigma e seu enfrentamento nas teias de interdependências das professoras entrevistadas. Assim, continuamos nossas análises palmilhando a seguinte indagação: como essa questão repercute na vida das professoras trans entrevistadas? Algo que percebemos em todos os discursos é que o aumento das possibilidades e visibilidades das professoras trans pode promover uma maior resistência entre os pares, professores/as gestores/as, algo diferente daquilo que aparece em relação aos alunos. Isso se deve principalmente ao recrudescimento de grupos sociais, principalmente aqueles ligados emocionalmente a valores religiosos mais ou menos fundamentalistas, que têm conseguido penetração e audiência em espaços privilegiados como o parlamento brasileiro e a *mass* mídia.

Na entrevista com Marina Reidel isso se destaca nos trechos de seu discurso analisado ao longo da tese, principalmente na dificuldade da assimilação do nome social e sua importância para a trans, como analisamos anteriormente neste capítulo. Ainda assim fica claro que existem relações de cooperação entre os pares, ou seja, gestores/as ou colegas que reconhecem rapidamente a legitimidade da identidade de gênero. Marina apresentou-me uma gestora de sua escola quando de sua transformação que prontamente acordou com Marina que todos receberiam no colégio uma cópia de um documento estadual que legitimava o uso do nome social nas escolas. Porém, podemos observar que o monopólio do afeto que priva os *outsiders* nas interdependências emocionais da escola atinge as professoras trans. Ainda que no discurso de Marina muitos utilizassem do nome social, não emitissem injúrias de forma pública, perguntamos sobre o convívio social dentro e fora do ambiente escolar. Em outra escola que visitamos, onde não houve nenhuma divulgação do documento sobre o uso do nome social, encontramos uma antiga diretora de Marina, ainda no cargo. Essa gestora dizia que sua educação, os padrões em que foi “*criada*” etc. não permitiam facilmente “*essa*



*mudança de atitude, apesar de reconhecer que ele sempre foi um excelente professor*". Perguntávamos durante as entrevistas como os profissionais daquela escola frequentavam as festas uns dos outros, saíam juntos etc.; em outro momento, perguntávamos sobre quando as professoras eram convidadas para esses acontecimentos e diziam que *"todo mundo anda corrido, não dá para se encontrar"*, ou seja, elas não frequentavam facilmente círculos informais que se formavam a partir das interdependências afetivas da escola. No discurso de Marina, como de outras professoras trans, o convívio com os alunos/as aparecia bem mais que com os profissionais, ainda que no discurso de Marina houvesse relatos de festas e maior convívio com colegas da escola antes da transformação.

Dessa forma, podemos dizer que o processo transexualizador funciona como um divisor de águas para aqueles sujeitos que já estavam na escola: algumas vezes pode ser possibilidade de libertação; outras, motivo para maiores resistências e o desenvolvimento de modos mais sutis de funcionamento da transfobia. No discurso de Amaryllis esse momento é precedido de grandes tensões, inclusive de tentativas de suicídio, pois a transformação é também possibilidade de viver uma exclusão das interdependências afetivas na escola, a possibilidade do rechaço e da anomia, algo que aparece no relato a seguir.

*Em 99, então assim, na verdade eu comecei nesse colégio em 97, em 99 que aí você vai deixando aquele processo de descoberta mesmo que diz "não, eu posso viver muito bem sem assumir a transexualidade, eu posso viver muito bem" e aí você vê depois de várias depressões, de várias tentativas de suicídio, de várias maneiras de você esconder a tua essência ou você assume a tua essência ou você não vai viver mais aquele momento porque não tem como, é um fardo muito pesado, muito pesado, então aí eu decidi, "não, eu vou começar a assumir a minha transexualidade e começar o processo transexualizador e não vou sair da educação para isso", isso eu coloquei bem claro na minha cabeça, aqui eu vou sobreviver, porque se eu fizer isso vai ser uma quebra. Então o que eu fiz, montei uma estratégia, primeiro, no final da década de [1990] eu saí num bailão aqui no (nome da localidade) com um vestido, assim bonito e tal, maquiagem e enchimento e assim, chocou. (Amaryllis, 8, 2010)*

Amaryllis formou-se no final da década de 1990, numa cidade do interior onde era considerada e se percebia como elemento andrógono no interior da escola. Em seu discurso surge um agravante, ela lecionava num colégio particular ligado a um grupo religioso católico e tinha receio de assumir/explicitar sua identidade de gênero. Nesse período ela foi demitida sob alegação de que outra professora estava retornando para o cargo, porém a demissão na verdade estava relacionada à questão de sua sexualidade, conforme ela ficou sabendo por outras pessoas. Em seu discurso aparecem, desde a época da juventude, breves experiências de se vestir de modo feminino, o que certamente repercutia na pequena localidade onde ela vivia. Logo mais veremos como a fofoca funcionou como modo de manutenção do estigma no caso da professora em questão. Após sua demissão ela decidiu tentar a sorte numa região metropolitana, onde já estava há mais de dez anos na época da entrevista; aí ela considerava

que poderia ser menos notada e aos poucos pudesse passar pela transformação que tanto desejava. Porém nas primeiras experiências naquele contexto foi trabalhar em uma escola onde se deparou com a irmã da diretora que a havia demitido em sua localidade de origem.

*Amaryllis: Coincidência, coincidência mesmo, e ela já falou “eu sei da tua história, eu sei da tua vida” porque assim, o que eles falaram depois em off, assim, é que eu ganhei a conta por subversão, então eu fui subversiva, e ela disse assim “olha professor, quero falar no primeiro dia, que fique bem claro, no primeiro dia, que a tua subversão, você foi subversivo, mas aqui na minha escola eu não vou admitir”. Eu disse “olha diretora, eu estou aqui no Estado, eu sei como funciona, eu sei que assim como você pode não gostar de mim eu posso não gostar de você, também e assim como você pode não me aceitar eu também não te aceito, entendeu? Posso não te aceitar, então primeiro você vai ver o meu trabalho porque eu estou aqui como profissional, entendeu?”.*

*Marco Antonio: E aí, é uma escola pública?*

*Amaryllis: Escola pública.*

*Marco Antonio: Quer dizer, e era irmã da outra diretora?*

*Amaryllis: Irmã, era (nome de sua ex-diretora), e irmã da outra (nome da irmã de sua ex-diretora).*

*Marco Antonio: Só que ela estava no colégio público?*

*Amaryllis: Público, e a outra no colégio particular, uma coincidência assim muito... Essa coincidência ruim, porque eu tive como uma coincidência ruim. Fez com que eu travasse o processo, entendeu? Então eu fui com aquela coisa toda do processo, eu disse “não posso!”, porque mais uma vez, acredite você ou não, eu pensei nos meus alunos. Porque eu disse assim “agora, como é que eu vou explicar?”, porque não é uma coisa tranquila, não vai ser uma coisa tranquila, então, sabe, o que eu pensei, que eu ia chegar em (nome de localidade) num colégio mais central ou um colégio de periferia onde eu imaginava que iria ser mais aceita nesse colégio. Nunca imaginei que iria num colégio de interior, no meio do mato, de descendentes de alemães. Nunca pensei! Então a única vaga que tinha era naquele colégio, ou eu tinha que aceitar ou morria de fome, eu pensei, mais uma vez vou ter que adiar, adiei por mais um ano, comecei a fazer um trabalho, já que eu não podia assumir essa transexualidade, começar esse processo, o que eu fiz? Novamente eu fui trabalhar exacerbadamente a parte pedagógica, fazer um trabalho diferente no colégio, eu falei assim “você vai ver (nome da diretora), você falou isso, então você vai ver o que é trabalho” e eu comecei a fazer um trabalho de desconstrução mesmo com os alunos e com a (nome da diretora). Um ano depois a (nome da diretora) pediu assim “nossa, eu não queria que você saísse aqui do meu colégio, não queria de jeito nenhum, parabéns pelo teu trabalho e tal”, me abraçou e aí fui para outro colégio, (nome do colégio). Não ainda começando o meu processo. Nesse colégio aí que eu comecei o processo, então nesse colégio encontrei uma colega que depois, estudava no outro colégio, (nome do colégio), e aí ela era homossexual, não assumida, mas tinha uma namorada nesse mesmo colégio e ela me levou pra esse colégio chamado (nome do colégio). Nesse colégio eu comecei a fazer amizade com alunos, com as pessoas e me senti mais à vontade, aí sim, que eu cheguei e conversei, não com a direção, mas com a equipe pedagógica. Falei assim “olha, eu vou iniciar o processo dentro da transexualidade, o que vai acontecer? Vai acontecer isso, isso e isso”. Expliquei tudo “o que eu quero? Eu quero que vocês respeitem esse processo e eu prometo para vocês que quando tiver na parte assim, que não tem como, insustentável, eu vou tomar outra medida, para não prejudicar o colégio”. Então dei a minha palavra, então comecei mantendo a postura, como eu tinha características masculinas muito fortes, um rosto extremamente masculino, tinha barba e tinha tudo assim e comportamento até familiar, de postura mesmo entendeu, nunca fui assim, vamos supor, eu tinha uma postura. (Amaryllis, 16-22, 2010)*

Podemos perceber como a primeira diretora que demitiu Amaryllis sustentou um estigma acerca da professora que aparece na fala da outra diretora que estava num colégio estadual: era um sujeito subversivo e perigoso, por isso logo em sua entrada no colégio sofreu uma coação social tão violenta que retardou sua transformação por mais um ano. Nesse relato de Amaryllis podemos entender essa comunicação entre as diretoras como uma fofoca, ou seja, aquilo que se pratica nos grupos humanos para elogiar e depreciar outras pessoas, algo que Elias e Scotson (2000) perceberam na localidade que pesquisaram. A fofoca tem uma

funcionalidade na figuração, pois certamente a primeira diretora, ao atribuir o caráter de subversiva a Amaryllis, conseguiu sustentar argumentos que justificassem a demissão da professora do colégio. Todavia isso nunca havia sido explicitado, a não ser devido à coincidência de Amaryllis ingressar em outra escola, de outra cidade e deparar-se com alguém que teve acesso àquela fofoca. Com isso há um retorno da situação de humilhação sofrida pela professora, porém sua reação se pautou em questões que consideramos relacionadas ao autocontrole que as professoras trans entrevistadas demonstram nas relações de tensão e disputa na escola com a ascensão dos direitos LGBT.

Analisamos que a necessidade de sobrevivência se destaca no discurso de Amaryllis, a sobrevivência financeira e como professora, algo que exigiu dela um autocontrole acerca do desejo de passar pela transformação. Diante dessa questão surge a estratégia utilizada por Amaryllis para superar aquela percepção negativa que havia na fala da diretora quando da sua chegada: ela precisava realizar um trabalho pedagógico inovador. Aqui percebemos que o autocontrole de Amaryllis em adiar sua cirurgia aparece como uma estratégia necessária para se fazer respeitar, pois provavelmente ela seria novamente hostilizada; também se destaca no discurso que a manutenção na escola é pelo trabalho e competência, uma constante no discurso das professoras entrevistadas. Conforme seu relato, o reconhecimento e o respeito profissional da diretora estavam relacionados ao seu desempenho na escola. Podemos considerar que a capacidade de autocontrole e ao mesmo tempo de negociação entre a professora e a gestora indica que nas interdependências emocionais da escola o desempenho profissional foi crucial para consolidar uma boa relação com colegas de trabalho e os/as alunos/as. A partir desse momento, o professor eficiente e respeitado seria a alternativa para que ela se sustentasse na escola durante e após sua transformação que ocorreu em 2004; todavia, com a operação, ela se mudou de colégio e conseguiu posteriormente tornar sua transexualidade invisível na escola.

*Amaryllis: (Risos). Então, em 2004, início de 2004, eu consegui pegar a aula no (nome do colégio), aí comecei a dar aula lá, houve sim alguns preconceitos sim, houveram (sic), mas por parte do diretor, da pedagoga não, fui acolhida. Como diz, não fui aceita, fui acolhida, e por parte dos alunos, era tão legal, que eu dava aula à noite e tinha 38 alunos na sala, dava aula no supletivo mesmo. Eu ganhei no dia do meu aniversário daquele ano, eu ganhei 37 presentes, sabe, só não ganhei um porque a menina falou assim “olha professora, eu moro em (nome de localidade), não teve como comprar, eu sou pobre”. Eu falei “não, tudo bem” e todo dia eu ganhava uma marmita de uma aluna ou um aluno que me dava assim, então tinha aquela proteção.*

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

*Amaryllis: Sempre para Amaryllis, porque daí eu já fui como Amaryllis, porque quando eu fui para o (nome do colégio) eu já fui como Amaryllis, então daí o (nome de funcionário) disse assim: “então eu vou colocar seu nome no crachá Amaryllis e aí quando você passar vai passar Amaryllis, que é interno e lá no livro ponto eu não coloco teu nome e você só assina. Daí depois que você assinou, que passou um mês, aí a gente manda e poucas pessoas vão saber”. Então ele foi maravilhoso. (Amaryllis, 66-68, 2010)*

No processo de transformação dessa professora se repete, nas interdependências afetivas da escola, uma maior resistência dos profissionais da educação, pois estes parecem persistir no monopólio afetivo dos estabelecidos em relação às sexualidades. Enquanto isso os/as alunos/as se socializavam com ela, integravam-na e provocavam em Amaryllis a sensação de proteção. Entretanto localizamos formas importantes de cooperação de profissionais, em 2004, que eram capazes de entender a importância do nome social da professora trans e desenvolveram estratégias para que seu nome civil não fosse disponibilizado aos demais. Consideramos que no início do século XXI já era possível a interdiscursividade, por parte de sujeitos e grupos, com os direitos LGBT no contexto escolar. Também a questão de travestis e transexuais já era parte da pauta de grupos envolvidos com o movimento social de LGBT. A localização das professoras trans está bastante atrelada a esse período do processo social brasileiro.

Reiteramos que o 1º ENTLAIDS ocorreu em 1993 (Vianna & Carrara, 2007), e em 2000 foi criada a ANTRA (Simpson, 2011), sinalizando que as discussões mais ligadas a identidades coletivas e políticas das trans podem ser localizadas no Brasil bem na passagem do século XX para o XXI. Até a década de noventa, o movimento de travestis não estava articulado no Brasil e as trans bastante subalternizadas no movimento LGBT. “Os travestis não foram sempre bem recebidos pelos primeiros grupos de ativistas e foi apenas no começo dos anos noventa que começaram a organizar-se independentemente” (Vianna & Carrara, 2007, pp. 43-44). Devemos considerar que a discussão do nome social era bastante incipiente nas políticas de direitos humanos desse período, mas estavam presentes nos debates que antecederam os PY, pois em 2004 o Brasil já apresentava a proposta sobre a inclusão do termo identidade de gênero em fóruns internacionais das políticas de direitos humanos (Corrêa, 2009). Assim, já existia uma interdiscursividade na ambiência da escola de Amaryllis que possibilitou a legitimação do uso de seu nome social pela cooperação de profissionais da educação; apesar disso, ela não conseguia assumir explicitamente para seus/as alunos/as o desejo de fazer a cirurgia.

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

*Marco Antonio: É.*

*Amaryllis: “Então eu vou ter que fazer uma cirurgia para... sabe, surgiu um rim e eu vou fazer a cirurgia”. Falei para os alunos; não acreditaram, óbvio, mas é como se os alunos tivessem que acreditar, sei lá, alguma coisa, sabe, sei lá porque também, não sei, porque mas naquele momento foi o que eu usei. (Amaryllis, 134-135, 2010)*

Ela sabia que a história do rim não seria crível aos alunos/as, porém essa era uma necessidade de ela se justificar, se construir como mulher e apagar os vestígios de sua transformação. Ao longo do tempo, ela passou a negar sua transexualidade, a se afirmar por uma categoria inventada, durante um processo psicoterapêutico, que a colocava como “pseudo-hermafrodita”. Consideramos que se tornar uma professora possibilitou um afastamento tão grande das hostilidades da transfobia que deliberadamente ela passou a negar a transexualidade e aproximar dos padrões heteronormativos. A proximidade da mulher transexual serviu nesse caso como proteção contra as hostilidades na escola, como distanciamento da possibilidade de funcionamento do estigma. O modo de reação dos/as alunos revela a ação normalizadora que a escola realiza no corpo da trans, o silêncio dos alunos/as e a ausência de dúvidas ajudam o desenvolvimento do corpo da professora trans.

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

A professora trans, em sua inserção na escola, passa pelo treinamento que é de todos: manter o silêncio, por vezes compulsório, acerca das sexualidades. Isso é algo interessante que parece relacionar de algum modo com um relato que ouvimos no 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ. Na ocasião uma professora presente afirmou que a direção de uma escola, onde ela já ingressou como trans, ameaçou-a dizendo que ela não poderia falar sobre a transexualidade. O interessante é que muitos sabiam da identidade de gênero da professora e seu nome social era respeitado na escola, porém, de ordem da gestora, era preciso negar a transexualidade sob pena de ser denunciada por apologia da transexualidade. Ao invés de a professora trans aparecer como reconhecimento da legitimidade da identidade de gênero na escola, ela surge como ameaça de apologia a algo “indevido”. Podemos entender apologia nesse contexto como proselitismo de algo ou alguém que pode legitimar o objeto da apologia superior. Assim, qualquer possibilidade de legitimação do sujeito *outsider* é ameaçadora, pois afeta as hierarquias da figuração que colocam os estabelecidos como seres humanos superiores. Ainda que não fosse essa a intenção da professora, analisamos que ela pôde se tornar referência em muitas situações, como no relato que segue.

*Amaryllis: Também não é, eu faço de amor, de coração, de profissional, mas também de amor, de coração, do acolhimento mesmo. Uma mãe veio e me procurou há 15 dias e falou assim, “Amaryllis, eu vim para o teu colégio assim, porque eu tenho uma filha que ela é lésbica, ela sofreu muito preconceito na outra escola, ela é uma criança ainda, ela tem 11 anos, ela é, sabe! Ela estudava na sexta série, ela é masculinizada”. Tudo isso ela falou, daí eu falei “meu Deus, o que fazer? Por que veio? O que fazer?” Eu já sei o que fazer. Fui à sala, apresentei a aluna, falei, mas antes perguntei “como que é teu nome, como que você quer ser chamada?” Ela falou “meu nome é (nome da aluna), eu quero ser chamada de (nome da aluna)!” Então está bem, aí eu fui à sala e falei assim “pessoal, eu quero*

*apresentar aqui a nossa nova aluna, o nome dela é (nome da aluna), ela vai estudar com vocês e eu a trouxe principalmente nessa sala porque eu sei que vocês são alunos amorosos, alunos que recebem bem as pessoas que estão chegando. Eu quero que vocês deem uma impressão maravilhosa de (nome do colégio) para ela, que ela fique se sentindo tão bem aqui no colégio que ela nunca queira mudar, nem ela, nem a mãe, para outro colégio. Porque esse colégio aqui tem amor, não tem, gente?” “Tem!” “É isso que eu gosto, por isso que eu amo vocês, amo, amo, amo vocês”. A menina está tão bem, ela está tão feliz. Junto com ela tem outro amiguinho dela que parece que está se descobrindo também homossexual e assim eles têm uma interação com a sala, não é eles isolados, é eles e a sala, então não fazem trabalho isolado só os dois, fazem trabalho com a sala toda. Então é muito gratificante isso.*

*Marco Antonio: Isso que você está falando é uma questão que eu sempre pergunto às educadoras. Como que vocês lidam com a questão de LGBT, hoje, dentro da escola? Como você sente essa relação, desses jovens contigo?*

*Amaryllis: Assim, eles olham “ai que bom, aqui nesse colégio eu estou protegida”, mas mesmo assim eu sinto que eles pensam de mim e que eles externam também. Ao mesmo tempo eu tenho uma postura assim, “nem venha, porque não é só porque você é homossexual ou é lésbica, transexual ou travesti, você não vai ser tratada melhor do que os outros, de jeito nenhum. Você vai ser tratada igual, você vai tomar esporro igual, você vai cumprir igual, você já tem a sua diferença, você é igual para mim, para mim você é igual, você não é melhor nem pior. Você é igual, então as regras vão ser iguais para você”. Isso eu deixo bem claro para eles, sabe, e eu posso dizer que hoje eu sou a mulher mais feliz do mundo, mais realizada do mundo, entendeu? (Amaryllis, 204-206, 2010)*

Este relato se refere ao período que Amaryllis participava da gestão do colégio, porém em todo seu discurso nas interdependências emocionais o alunado aparece como objeto de afeição, cooperação e confiança, reiterando que existe uma quebra do monopólio afetivo mais detectável nas relações com os discentes. Aqui poderíamos nos perguntar se a posição de professora e/ou gestora também não corrobora para essa aceitação entre o alunado, pois nada garante que essa quebra de monopólio poderia se dar se pensássemos na existência das alunas trans. A função de professora, por mais fragilizada que esteja, é uma posição de poder à qual uma aluna trans não acessaria facilmente.

A mediação que a mãe da aluna lésbica espera de Amaryllis é um indício do lugar que a professora trans pode assumir: referência para as sexualidades consideradas “problemáticas”. Não se pode derivar essa função apenas pelo fato de ser uma professora trans; afinal, as sexualidades e suas questões devem ser de todos da escola, caso necessite de intervenções há que se pensar em critérios para isso. No caso de Amaryllis, como membro da equipe gestora, era parte de sua função inserir a nova aluna na escola; porém a mãe deu seu endereçamento à professora a partir de uma identificação entre sua filha lésbica e a diretora trans. Talvez a atribuição às professoras trans das responsabilidades acerca daqueles/as que se apresentem na escola a partir das sexualidades e do gênero exigirá dessas professoras alguns posicionamentos, pois elas poderão ser aprisionadas pela transexualidade num lugar que não as cabe. Certamente elas se tornam referências mais identificáveis do que professoras lésbicas e professores gays; a essas duas categorias a possibilidade do armário e da higienização pode ser mais fácil e também não deveriam ocupar esse lugar de referência por sua sexualidade. Caso todos/as professores/as, técnicos/as, gestores/s etc. não possam assumir esse lugar, ao

menos algumas pessoas que tenham recebido treinamento para isso deveria existir. Por outro lado, essa situação revela as contradições do discurso de Amaryllis ao relatar que foi tomada como referência por ser trans e em outros trechos mencionar que até suas colegas de trabalho não compartilhavam da informação de sua transexualidade. Talvez o elemento discursivo inventado, o hermafroditismo, não fosse capaz de ocultar todos os vestígios que poderiam constituir a professora colada em uma sexualidade estigmatizada, o que fez a mãe da aluna procurá-la.

Vejamos como o discurso da professora Milena identifica as dinâmicas relacionais na escola. Ela salientou algumas vezes na entrevista que até os 18 anos ela se considerava um menino. Quando a entrevistamos ela se compreendia como mulher, por isso não se identificava com o movimento de trans. Porém reiteramos que a única professora que havia feito a cirurgia de redesignação dos genitais à identidade de gênero era Amaryllis, as demais tinham realizado apenas alguns procedimentos estéticos e/ou hormonais.

Milena afirmava gostar da educação, mas não se dizia totalmente satisfeita com a função de professora. Ela relatou que iniciou na escola como professor, quando se identificava no masculino e a sua homossexualidade era mais ou menos explícita, mas ela já percebia em si a transexualidade. Assim sua transformação ocorreu dentro da escola e ela diz que ali livrou do personagem masculino que seu nome civil indicava. Nesse processo os/as alunos/as foram os primeiros a compartilhar com Milena sua identidade de gênero, pois se encontravam fora da escola, em ocasiões que ela estava vestida de acordo com sua identidade de gênero.

*Já era Milena, já existia a Milena, esse personagem na verdade era o (nome masculino) que existia porque infelizmente eu ainda tinha o medo do preconceito, mas com o tempo os alunos me viam na balada como a Milena. Então eles já foram inserindo esse contexto para eles, que eu já era a Milena, então daí para me oficializar como Milena dentro da minha profissão, dentro do meio educacional, eu falei assim, eu vou me oficializar a partir do momento que eu passar no concurso e ser oficialmente uma concursada e foi isso que aconteceu. Em 2008 eu falei assim “gente, a partir do momento que eu concluir, quer dizer, for chamada no concurso eu vou abrir as asas, eu vou virar o que eu quero ser mesmo, o que eu sempre quis ser”. Então em 02 de fevereiro de 2009, que lembro até hoje, foi quando surgiu a Milena Branco, profissional, professora de matemática e física da Rede pública estadual do estado do Paraná. Desde então, desde essa data eu não sei mais quem é o (nome masculino), então eu virei a Milena. Trabalho em escola de ensino médio e fundamental, de 5ª a 8ª e 1º e 2º e 3º ano do ensino médio e leciono já faz dois anos como Milena Branco. Eu acredito assim, que foi uma busca que eu fiz muito tarde, porque eu acho que se tivesse acontecido antes eu seria bem melhor do que eu sou hoje. Porque foi uma aceitação muito assim, não foi 100%, porque a gente não consegue, mas assim 70% me aprovam, me apoiam, eu entro dentro de uma sala de aula eu sou uma das professoras mais respeitadas que tem na escola, eu sou uma das professoras que mais, sabe, que desenvolve um trabalho dentro da escola e isso assim eu noto pela diferença do que eu era quando eu era o (nome masculino), personagem do que eu sou agora, como eu sou a Milena Branco, que virou uma professora respeitada, que todo mundo sabe quem que é e que é muito feliz assim. (Milena Branco, 14, 2010)*

Podemos considerar que a transformação de Milena foi diante da comunidade escolar, mais próxima dos/as alunos/as do que da gestão da escola. Os/as alunos/as encontravam Milena na noite, em um espaço lúdico e menos formal que a escola. A escola era onde ela

temia sofrer retaliações, assim vê o concurso como uma possibilidade de estabilização e proteção contra possíveis sanções, ainda que após a transformação ela conjecturasse uma possível antecipação do processo, pois sentiu grande aceitação entre muitos na escola. O poder dos estabelecidos e o medo da fortificação do estigma serviam como coação social assimilada como autocontrole para Milena, pois sair da posição de uma classificação, suposta como gay, para uma explicitamente trans retardava o processo de transformação de Milena. Em alguns momentos do discurso aparecem as contradições, que podemos entender como dúvidas, acerca do momento correto à transformação. No início ela considerava que deveria ter feito antes, depois ela repensa o período da transformação como o mais adequado. Essa instabilidade faz parte dos processos emocionais em que razão e sentimentos fazem parte da construção das dinâmicas relacionais entre sujeitos, ainda que sejam precárias até serem firmadas nos discursos sociais. A coerência da própria história escapa ao sujeito, pois os significados no discurso de Milena aparecem como bastante transitórios e percebíamos que ela se permitia essas contradições com facilidade.

*Eu aprendi isso com o tempo, que as coisas, tudo tem sua hora certa, eu acho que eu assumi a minha personalidade Milena Branco no momento certo, no horário certo e na hora certa, que se fosse antes eu acho que eu não teria esse respaldo e respeito que eu tenho hoje porque antes de tudo eu tenho respeito pelos alunos e pela minha comunidade escolar. Porque você está ali você está para mostrar um trabalho, você não está para mostrar quem você é. É isso que é o mal da maioria dos homossexuais, eles não têm esse respeito, eles querem demonstrar antes de tudo quem eles são para depois demonstrar qual que é a finalidade deles e não é isso, a educação é assim. (Milena Branco, 32, 2010)*

Essas contradições do discurso indicam que a professora trans testa suas hipóteses, faz os cálculos para averiguar seus movimentos, enfim, em seus quase dez anos de transformação ela constrói uma história permeada pelas dúvidas acerca de suas possibilidades. A ambiguidade que se pode derivar das análises das relações das professoras trans diz da energia criativa delas para se constituírem como professoras, também revela a imensa capacidade de aproveitar das experimentações identitárias que fazem para o enfrentamento da transfobia. No discurso de Milena observamos uma intuição que, ainda um pouco confusa, reafirma que a competência como profissional da educação precede a afirmação de uma identidade sexual: “... *Eu quis antes de tudo mostrar quem eu era, o meu lado profissional, que é isso que eu quis demonstrar para todo mundo...*” (Milena Branco, 40, 2010). Isso não representa, no contexto dessa professora, nenhuma renúncia de sua sexualidade, mas um autocontrole em não usar de um possível discurso de vítima para ser reconhecida. Quanto maior o grau de informalidade maior parece ser a necessidade de autocontrole dos sujeitos. Milena, considerando as interdependências afetivas na escola, sente que é preciso que nesse lugar não haja dúvidas sobre sua identidade feminina, é preciso que os outros a reconheçam como



mulher. A possibilidade de a professora trans ser reconhecida somente é factível em um momento do processo social em que na escola existam elementos discursivos que possam constituir/reconhecer as trans como mulheres, ou ao menos, como transexuais. É nesse contexto que Milena consegue afirmar-se.

*Olha, as professoras têm uma aceitação melhor, elas geralmente me chamam de Milena, porque foi assim, quando eu exerci a docência eu era uma coisa e eles viram essa minha transformação dentro da escola, então foi um processo assim, natural. Não foi um processo forçado porque foi um procedimento que teria que acontecer uma hora ou outra porque eles estavam vendo que estava muito feminina, eu estava virando uma mulher dentro da escola, eu tinha a tendência que eu não poderia mais justificar alguma coisa, tinha que pegar e falar “gente, olha, eu sou a Milena Branco!” (Milena Branco, 24, 2010)*

A negociação necessária para permanecer na escola e as estratégias para isso se dão também a partir de apoios institucionais, como vemos a referência que Milena faz ao uso de seu nome social e ao apoio da diretora. Isso reafirma a existência de formas de cooperação que se estabelecem entre as professoras trans e profissionais da educação, a despeito do maior enfrentamento que estes desenvolvem em relação àquelas.

*Eu tinha medo da instituição me renegar como mulher, então eu preferi me garantir formalmente, que foi através do concurso. Eu me garantir como mulher, infelizmente na documentação ainda eu sou o menino, mas assim, tudo que não é parte burocrática eu sou a Milena, os meus crachás são Milena, o meu horário de aula é Milena, eles têm um respeito muito grande por isso, tanto é que na escola, qualquer recado para mim é chamado “Milena”. Eu sou a professora Milena, então eu não ouço mais (nome masculino). Eu tenho que pedir (sic) graças a Deus que eu tenho uma diretora chamada (nome da diretora), essa mulher me deu muito apoio, tanto é que ela fala para todo mundo, fala para patrulha escolar, que ela tem uma das melhores professoras que tem dentro da instituição dela e ela fala que o nome dela é Milena Branco e acabou (Milena Branco, 40, 2010)*

Milena, ao analisar sua relação com a escola, aponta a falta de capacidade de os professores/as lidarem com alunos/as semelhantes ao que ela foi. Ao mesmo tempo ela sente que ainda isso é presente, pois também não se sente capacitada para dialogar com o alunado que apresente questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero. Assim não podemos concluir que uma professora, por ser trans, conseguirá romper com os dispositivos da heteronormatividade na escola ou ser alguém mais adequado para intervir no debate do lugar das sexualidades na escola.

*Os olhares, dentro da escola mesmo, quando eu era estudante, quando eu era mais nova, então isso eu sofri muito e até pelo fato que os professores não sabem lidar com isso. Mas eu como trans, eu não sei lidar com aluno homossexual, eu não sei falar assim “você é homossexual” como é que você vai falar com uma criança de 12 anos “aí, você tem todo o jeito de homossexual” daí essa criança chega para o pai dela e vai falar o quê? “Olha, a professora já é travesti e quer induzir”. Você entende, então eu não sei abordar esse tema porque é um tema complicado para as pessoas que não sabem se definir o que querem ser, eu me defini como: sempre quis ser uma mulher... (Milena Branco, 80, 2010)*

Algo que aparece como uma constante nas professoras que entrevistamos é uma relação de solidariedade e apoio por parte dos alunos/as. Esse fato poderia estar relacionado com a direção da mudança no processo social que tem provocado novas percepções nas

relações de interdependências que se situam nossas entrevistadas? Consideramos que pode ser em parte algo desse processo, mas ao mesmo tempo podemos considerar que isso significa a proximidade da autodefinição da professora trans a partir da heteronormatividade. Milena, na continuidade da entrevista, diz da transformação como algo a que a comunidade escolar presenciou e a partir de quando aumentou o afeto na relação entre a professora e os/as alunos/as.

Milena é uma professora bastante nova, sua identificação com a figura feminina faz com que ela se coloque mais próxima da posição dos estabelecidos quando perguntamos acerca de sua relação com alunos/as que estejam em situações de descoberta da sexualidade e se aproximem das sexualidades e do gênero em conflito com as normas de gênero. Seu discurso apresenta os cuidados necessários em não criar classificações, porém coloca-se no lugar da ignorância acerca da questão. Por fim ela nomeia os pais como a ameaça para e vigilância em relação às sexualidades, sem problematizar a omissão das sexualidades no contexto pedagógico, deixando claro que na escola a heteronormatividade é a aceitável e possível.

*Milena: Tem muitos alunos que são, mas aquilo que eu falei, eu não sei chegar nele porque é difícil para a gente. Porque eu vou chegar nele eu posso desconstruir a vida dele. Eu posso destruir às vezes “ai, você tem toda a tendência” e não é, porque antes de tudo a sexualidade da pessoa quem tem que definir é ela, não é a gente, ela se predispõe a algumas coisas, a gente pode encaminhar algumas coisas, mas a gente não sabe como chegar, como abordar, eu não posso abordar uma criança “ai, você tem jeito de gay”.*

*Marco Antonio: E um caso específico da identidade de gênero que é mais...*

*Milena: Que é mais difícil porque às vezes ele é sensível, mas ele não é gay, ele às vezes é um menino sensível ou é um menino que tem certa afetividade mais feminina, mas ele não é, muitas vezes, é a forma de conduzir a vida que ele é dessa forma, então é complicado também pra a gente inserir essas crianças que a gente sabe que são, sabe qual vai ser o futuro delas. Como é que você vai abordar ela? Porque o pai dela não vai querer. (Milena Branco, 84-86, 2011)*

Podemos considerar no discurso de Milena que a direção do processo social pode indicar a quebra, bastante parcimoniosa, no monopólio afetivo que a figuração estabelecidos-*outsiders* constituiu a partir das sexualidades no contexto escolar. Essa parcimônia pode ser considerada na posição da professora trans: um sujeito tomado por uma ansiedade que impossibilita de pensar uma alternativa para abordar com seus alunos as sexualidades, ela permanece entre as alternativas de rotular o sujeito ou manter as sexualidades no terreno do não nomeado. Essa posição assinala o clima de insegurança que aparece em trechos do discurso de Milena e outras professoras. Em outros momentos do discurso de Milena surgem elementos que indicam a discussão de questões das sexualidades até nas aulas de Física. Assim, os sujeitos, ainda que mais reflexivos, não escapam dos esquemas da escola ou quebram esses silêncios de forma ampla, mas o fazem em algumas situações específicas.

Uma das professoras entrevistadas traz um desses momentos em seu discurso. A professora ao receber em seus encargos didáticos a disciplina de ensino religioso sentiu-se incomodada e, pela interdiscursividade, provocou uma subversão do ordenamento jurídico que rege a questão, vejamos como. O ensino religioso na escola pública é garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) no § 1º, do artigo 210. Este está regulamentado pelo artigo 33, da Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997 que modifica o artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Brasil, 1997)

A professora em questão, a partir da interdiscursividade com movimentos sociais, dos argumentos de magistrados, conseguiu articular outro título à disciplina, ou seja, poderia alterar o título sem perder o espírito da lei. Todavia, à época da entrevista não era claro para a professora ou para nós as questões jurídicas dessa alteração. Assim não nomearemos a professora.

*Professora: É, aí depois... hoje eu leciono aula de (nome da disciplina), a gente veio a substituir o ensino religioso.*

*Marco Antonio: Aham, isso na escola estadual?*

*Professora: Pública, a questão da laicidade e Estado, toda essa questão, então a partir da discussão do (nome de uma Ong), do juiz e tal, do representante do Ministério Público a gente chegou à conclusão que realmente ensino religioso a gente não tinha condição de trabalhar, a gente não vai privilegiar uma religião ou outra. A diversidade que nós temos hoje na religião é grande também, aí quando eu fui chamada pela diretora, que eu tinha que trabalhar religião, eu disse, “espera aí um pouquinho, eu travesti, trabalhar religião? Vamos mudar esse esquema”, disse para ela, “vamos mudar essa história dessa lei, vamos aproveitar e vamos tirar ensino religioso e vamos botar outra coisa”. Assim surgiu a ideia de trabalhar ética e cidadania, porque você trabalha todas as questões, você trabalha religião, mas você tem um leque muito maior. Porque já tínhamos essa consciência de que a religião não era privilegiar uma religião, trabalhar os valores, então esse nome acho que meio que incomoda na nossa visão de escola. (Professora x, x, 2010)*

São as contradições que aos poucos podem ou não ser resolvidas pela professora trans em questão. Essas posições podem estar diretamente relacionadas às interdependências sociais em que a professora trans sente-se mais reconhecida ou não, para ter autonomia em se posicionar na escola. Podemos analisar esse episódio como um acirramento daquelas posições que definimos como pró-sexualidades em relação aos posicionamentos sustentados pelos grupos anti-homossexuais, pois questionar o modo como valores religiosos são reiterados na escola pela disciplina de ensino religioso pode atingir fortemente esse segundo grupo. O posicionamento da professora trans se faz a partir das emoções que acionam questões que

afetam sua existência e seu corpo, como as emoções orientadas por valores religiosos geralmente utilizados para reiterar determinadas sexualidades como um grupo de *outsiders*.

Para a manutenção das professoras trans na escola se faz necessário tanto o enfrentamento dos grupos anti-homossexuais, que poderíamos definir como estabelecidos, como as redes de solidariedade na escola e além dela. O reconhecimento por parte dos/as alunos/as sempre aparece no discurso como um ponto de satisfação e fortificação do vínculo das trans com a função docente, algo que as possibilita, em certa medida, a pronunciarem em sala de aula acerca das sexualidades.

*Eu me cuido, às vezes eu passo e até os outros alunos “aí, a professora mais cheirosa da escola tá passando”. Chegam outros e falam assim “aí, a professora, olha o cabelo dela, como você é linda”. Então isso te motiva a ser melhor para eles, porque se eu fosse uma professora desleixada eles iam me tratar mal. (Milena Branco, 92. 2010)*

As professoras trans que passam pela transformação diante dos grupos que dividem o espaço escolar somente conseguem o silêncio acerca de seus corpos ao se tornar invisíveis, mas para muitas essa invisibilidade pode se tornar desnecessária. Algumas têm adentrado o espaço escolar como alunas e professoras já iniciadas na transformação. Neste eixo analisamos, até o momento, as professoras que realizaram a transformação algum tempo depois de ingressarem no ensino. As análises a seguir são de professoras que já ingressaram como trans no espaço da escola, ainda que algumas estivessem no processo de transformação. Estas últimas nem sempre podem contar com o reconhecimento profissional daqueles que já eram reconhecidos como bons profissionais e passaram pela transformação diante de discentes, docentes, técnicos/as administrativos/as etc. Algo que se repete em todos os discursos das professoras trans é a maior proximidade com alunos/as do que com seus pares.

O discurso de Andreia narra que atualmente tem uma boa relação com todos da comunidade escolar, pois possui uma trajetória de competência profissional reconhecida na escola. É interessante que ela associa isso a sorte, pois em seu discurso a escola aparece como um ambiente hostil a LGBT.

*Andreia: Eu tive a sorte de cair numa escola, porque a gente muitas vezes não escolhe a escola que a gente vai trabalhar, e eu tive a sorte de cair em uma escola onde eles me apoiaram neste sentido, no começo de esconder o que eu era... Porque há nove anos atrás, nove, oito anos atrás a transexualidade dentro na escola jamais podia ser aceita. Então que eu tive a sorte da escola tentar esconder isso e me proteger enquanto professora, e hoje em dia a discussão também é mais aberta, as pessoas sabem.*

*Marco Antonio: A escola ajudou você?*

*Andreia: A escola, a direção, a equipe pedagógica, porque eu já passei por momento assim de alunos tirarem foto, trabalharem estas fotos minhas dentro da escola e fazerem perfil de rede social no sentido pejorativo, no sentido de humilhar, aquelas coisas todas que a gente sabe que essa população sofre. Hoje em dia eu, talvez por estar trabalhando na escola por um determinado período, os alunos me respeitam. Os alunos entendem o que eu sou, e eu não passo para eles mais do que uma professora, mais uma cidadã, mais uma pessoa, mais um ser humano, que está lá todo dia junto deles. Eu posso dizer também que eles me respeitam, não só os alunos, mas a direção e a equipe pedagógica e todo o corpo da escola, porque nós estamos lá todos os dias, enfrentando toda a situação juntos e não pela*

*minha condição, porque eu digo, eles me respeitam, a professora Andreia. Mas se chegar uma outra pessoa LGBT lá, seja transexual, travesti ou qualquer outra coisa, qualquer outra tecnologia que seja, esta pessoa não vai ser respeitada, eles me respeitam pelo nosso cotidiano que foi construído ao longo desses nove anos.*

*Marco Antonio: Tem uma relação pessoal contigo?*

*Andreia: É uma relação mais pessoal, mais de cotidiano mesmo, que nós estamos lá todo dia mesmo, o que vai fazer, então a gente tem que se engolir e se respeitar. (Andreia, 20-24, 2010)*

É interessante que apesar das considerações positivas acerca do relacionamento entre a professora Andreia e os demais, alguns alunos aparecem como aqueles que tentam colocar a professora trans sob humilhação, uma ação própria de os estabelecidos manterem os *outsiders* excluídos da dignidade humana daqueles. A percepção do discurso de Andreia diz que uma professora trans e/ou de outra identidade sexual encontrará barreiras em sua escola, pois sua boa relação nesse contexto se deve a um histórico pessoal. Porém analisamos que essa questão está relacionada a uma possibilidade de se nomear a existência de uma transexual na função de professora, algo que ela diz não ter sido possível quando do seu ingresso na escola. Podemos pensar que no processo social se pode verificar que houve uma possibilidade de integrar nas relações de afeto uma professora trans tanto pela gestão como pela equipe pedagógica da escola, pois estes se constituíam como uma rede de proteção e cumplicidade. Andreia, contudo, não nomeia os/as professores/as entre aqueles que participaram daquele momento inicial de sua docência. Ela também comenta que a perseguição sofrida na rede da internet foi ação de um grupo de dez alunos aproximadamente, sendo que ela possui por volta de seiscentos alunos/as, o que ela considerou pouco significativo. Porém a questão foi levada até a patrulha escolar, que coibiu sem maiores punições os autores da ação. Podemos considerar esse fato um exemplo de coação social dos/as alunos/as que pode desenvolver formas de autocontrole que podem incorporar no *habitus* da escola o reconhecimento das identidades sexuais.

Na escola Andreia sente que tem colegas de trabalho, não amigos/as com quem compartilhasse relações de amizade além desse contexto. Por outro lado se sente respeitada inclusive pela preferência que pais demonstram em ter seus/as filhos/as como alunos/as dela. Mais uma vez podemos considerar que a capacidade profissional da professora gera algo que promove seu reconhecimento e lhe faz sentir alguma integração nas redes das interdependências afetivas da escola. Também devemos perceber que a professora trans é uma mulher trans muito mais próxima da identidade feminina do padrão heteronormativo que do estigma comum às trans: a imoralidade sexual com seus desdobramentos.

Adriana Sales possui uma relação com a escola que se destaca; sua rede de interdependências sociais possui uma vasta ligação tanto com o movimento social de LGBT e

trans especificamente, quanto com grupos que pautam a temática da diversidade na educação. Ligada à formação de professores/as em seu Estado, ela trabalha, conforme já citado, com modalidades educacionais relacionadas a minorias sociais, como diversidade sexual.

No discurso de Adriana Sales também emergem as alianças que as professoras trans conseguem estabelecer entre elas e os/as alunos/as na escola. Essas professoras relatam que entre estes há resistências e questões como situações em que foram necessárias medidas administrativas contra a transfobia por parte de alunos/as, como analisamos no discurso de Andreia. Todavia, de modo geral, a recepção das professoras trans de nossa pesquisa é mais presente entre o alunado que o corpo docente.

*Eu vivi, eu dei aula de 1995 a 2000 como professor (nome civil); em 2000 quando assumo a identidade de travesti eu volto para as mesmas escolas em que eu trabalhava e uma delas é a escola em que eu tinha estudado, durante todo o ensino fundamental e médio. Assim, você voltar com uma outra identidade, ser colega, ser par de profissionais que foram seus formadores, foram seus professores, é muito complicado e em alguns momentos estar na coordenação deste grupo, que eu passei pela coordenação pedagógica da escola, muito complicado. O trato com os profissionais sempre e nas minhas defesas, minhas discussões, é muito mais complicado do que o trato com o alunado, o professorado se mostra mais resistente mesmo te conhecendo mais do que o alunado, o alunado é mais aberto a outras possibilidades. (Adriana Sales, 32, 2010)*

Poderíamos dizer que os sujeitos mais jovens estariam, em suas disposições emocionais, mais próximos às trans? Essa é uma questão que poderia ser explorada em pesquisas específicas com esses alunos/as, mas podemos reconhecer que existe uma possibilidade hodierna via *mass* mídia de contatos com a existência das trans. No Brasil e no cenário internacional temos trans que aparecem como locutoras de rádio FM, personagens de novelas e filmes e em locais tão inusitados como a presença de trans entre candidatas de um concurso de miss (Transexual prepara-se..., 2012). Também em Adriana Sales reiteramos que existe um reconhecimento de sua capacidade profissional que possibilitou acessar cargos dentro da educação que vão além da escola. Atualmente ela e Marina Reidel fazem mestrado em programas do campo da Educação; desde o período das entrevistas elas se constituíram duas grandes referências em fóruns importantes de debates acerca da educação e as trans, nas quais elas estão como sujeitos e também como pesquisadoras.

Adriana Lohana tem sua experiência docente quando já se colocava publicamente como trans e em seu discurso ela diz que no início das disciplinas pautava com a turma a sexualidade. Adriana Lohana, em seu discurso, possui um diferencial das demais professoras trans entrevistadas: ela assumiu sua transexualidade ainda no segundo grau, sem o apoio relativo que os discursos de Andreia, Adriana Sales e Fayla deixam transparecer. Isso significou um aumento da transfobia, chegando a agressões físicas. Podemos considerar que as professoras trans ao passarem pela transformação após e/ou durante a faculdade já

ocupavam posições de poder em relação aos/as alunos/as. Em relação aos professores/as, gestores/as da escola a situação continuou semelhante, pois as queixas de Adriana Lohana acerca dos sofrimentos causados pela transfobia não surtiram resultado. Ela considera que essa situação levou outras colegas a abandonarem a escola, porém ela sentia que ali era seu lugar, inclusive para combater o preconceito, termo utilizado pela entrevistada. Em seu discurso a função de professora aparece ligada a seu interesse pelas questões políticas e pelo fato de sentir que não aceitaria o afastamento ou subalternização dos membros dos grupos da escola.

*Então está sempre muito bem ligado à educação nas questões políticas, então também isso me impulsionava a não desistir. Não era uma simples, não era uma simples travesti, transexual que estava na escola só para estudar e terminar só 2º grau, mas era uma pessoa que tinha todas as pretensões políticas, não políticas partidárias, mas políticas de desenvolvimento de educação. (Adriana Lohana, 6, 2010)*

Adriana Lohana sempre considera que sua participação em diferentes movimentos sociais possibilitou uma resistência para suportar o preconceito durante a formação secundarista. Ao mesmo tempo ela traz o relato daquelas que não suportaram esse lugar. A violência física experimentada na escola aparece no discurso das professoras Marina Reidel e Amaryllis antes que assumissem sua transexualidade; apanhavam porque os modos de se comportarem remetiam às sexualidades desviantes das normas de gênero. Vários estudos e pesquisas mostram que as escolas são locais em que a exclusão atinge significativamente LGBT, entre outros sujeitos que negam ou questionam a naturalização da heterossexualidade (Junqueira, 2009, Franco, 2009, FIPE/INEP/MEC, 2009; Butler, 1999). As trans, de modo particular, também surgem como uma exclusão anunciada na escola, facilmente percebida pela raridade desses sujeitos como discentes e docentes no contexto escolar. Reiteramos que utilizamos exclusão a partir das elaborações de Boaventura Souza Santos (2010) em que não significa necessariamente a eliminação do sujeito, mas sua sujeição durante a permanência em um determinado contexto.

Os relatos das professoras trans mostram que sua transformação, antes ou depois de seu ingresso na docência, é impedida pelo constrangimento, pelo medo da violência, pelo não reconhecimento de seu nome social etc. Desde o período em que eram estudantes elas precisavam permanecer “disfarçada de garotos” ou experimentar a transfobia, como Andreia no episódio quando foi à escola com os lábios pintados e teve sua boca esfregada, borrada pelos garotos. As cenas relatadas por algumas professoras trans são o anúncio da exclusão que pode ocorrer de dois modos: por uma integração subalternizada ou mesmo pelas desistências diante da transfobia dos grupos e sujeitos da escola. Estas que não estudaram ou não conseguiram se firmar como professoras ou em outra profissão qualquer que exige a educação

formal dizem da exclusão anunciada pela estigmatização das trans. Peres (2009), em suas pesquisas, considera que a condição de LGBT, mas especificamente de travestis e/ou transexuais, pode ser considerada um motivo significativo para a não entrada/permanência desses sujeitos na escola.

Quando da expressão da homossexualidade, e mais especificamente da travestilidade ou transexualidade, ainda na infância e depois na adolescência, o que temos percebido nos relatos ouvidos e nas observações etnográficas realizadas são histórias de discriminação, violência e exclusão, muitas vezes seguidas de morte e que têm início dentro da própria família. Começa aí o processo de estigmatização que se desenvolverá como ondas, propagando-se da família para a comunidade, da comunidade para a escola, para os serviços de saúde e demais espaços e contextos de relações com que essas pessoas venham a interagir. Nos processos de estigmatização, é paulatinamente estabelecido todo um sistema de depreciação e desvalorização que leva a pessoa a se inferiorizar, perder a autoestima e aceitar toda a imposição dos estigmas, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas e de modos de ver que justificariam a sua desqualificação e exclusão como algo natural, justo e inevitável. A partir dessa subjetivação de assujeitamento, as pessoas vão se tornando cada vez mais vulneráveis diante da vida, perdendo a força do questionamento e da crítica. Ficam à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso dos outros, das famílias, das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e o direito a ter direitos, logo, de exercer a cidadania. (Peres, 2009, p. 239)

Nos discursos analisados, a violência na infância e a inclusão das trans adultas como professoras alternam-se e dizem das contradições dos sujeitos e/ou das coletividades como a família, a escola, o mundo do trabalho etc. A mudança no regime de emoções e o parco reconhecimento que as trans têm recebido auxiliam-nos nas análises das redes de cooperação que temos localizado até agora na escola. No discurso de Fayla essa rede de cooperação a conduziu para a função de professora. Ela teve uma experiência inicial como professora voluntária de um programa que busca auxiliar a permanência de alunos/as na escola. Ela possuía uma amiga que era faxineira no programa e um dia apresentou-a como professora à coordenadora. Esta a convidou para atuar de modo voluntário e Fayla disse que se deu muito bem com todos/as que participavam do programa. Depois de aproximadamente um ano, em 2006, ela passou a ganhar 100 reais e em 2008 já ganhava 300 reais. Ela já tinha uma experiência de quatro anos nessas atividades e em 2008 já estava em sala de aula lecionando regularmente.

Nesse período ela faz o vestibular para licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Montes Claros, consegue o 2º lugar entre os/as selecionado/as para o curso. Assim ela diz que tomou consciência de que a educação poderia ser um caminho possível. No discurso de Fayla a relação com outros/as professores/as não aparece como tão problemática, apesar de ela reconhecer que seu lugar provoca algumas reações nos demais.

*Pois é, no (nome do programa social) a relação parecia ser muito boa, mas na verdade tinha muita falsidade por trás disso, eu acho que pelo fato de eu ser única no meio de tantas mulheres hetero, ser destaque dentro do programa, eu era alvo mesmo de cobiça e inveja, eu sabia que tinha pessoas que falavam de mim, mas eu pegava essas coisinhas e juntava tudo e só falava em trabalho e em confiança, e no (nome de um distrito da cidade), minha relação no (nome de um distrito da cidade) com outros*



*professores é diferente, porque... E por a gente não ter muito contato, é básico mesmo, por não encontrarmos, mas a relação é boa, são dois professores homens e quatro mulheres e eu. (Fayla, 106-107, 2011)*

A relação é melhor quando a professora Fayla não encontra com seus colegas, o que indica que a presença destes pode significar algum incômodo, ou seja, modos em que a exclusão pode estar operando pela subalternização das trans. A contradição no discurso entre a percepção de ser aceita e não parecer ser aceita diz das contradições que existem no coletivo escola. Essa questão reitera que o lugar da professora trans, por mais que ela se aproxime da heteronormatividade, se constitui a partir do grupo de *outsiders*. Essa percepção também aparece no discurso ao relatar toda preocupação que havia entre os gestores da educação em relação ao modo como ela seria recebida pelo alunado. Na época da entrevista, Fayla lecionava a disciplina de ciências para turmas do 5º ao 9º ano, geralmente para alunos/as entre 11 e 17 anos. Assim como outras professoras trans, ela relata um bom relacionamento com esse grupo e diz de suas estratégias para com eles, especificamente *em relação ao uso do nome social*.

*Na escola quando eu me apresentei para os meus alunos eu fiquei pensando assim “como que eu ia me apresentar para os meus alunos”, mas é o seguinte, se eu dissesse para eles Fayla, eu acho que eu criaria muito mais minhocas na cabeça deles. Eu pensei assim “eu vou fazer o seguinte então, eu vou ficar no meio termo” eu vou dizer para eles “meu nome é Fayla e me chamem de Fá”. Acabou que todo mundo me chama de Fá, que aí fica Fá de Fayla, mas eles me chamam, por exemplo, quando escrevem no trabalho eles escrevem professora (nome civil), entendeu. (Fayla, 96, 2011)*

De algum modo essa estratégia de negociar o uso nome social com alunos/as e colegas de trabalho faz com que as professoras incorporem aos poucos sem nome social no cotidiano da escola. Também os instrumentos legais acerca do nome social não conseguem assimilação nas interdependências afetivas e poderão provocar modos mais sutis para a gestão da exclusão da professora trans. O distanciamento de outros profissionais e mesmo a indiferença de colegas no ambiente de trabalho podem indicar essa gestão. É interessante que os alunos/as de Fayla ao colocarem seu nome civil nos trabalhos antecedem com professora, no feminino, de algum modo reconhecendo Fayla a partir da identidade de gênero com que ela se apresenta.

Além da função docente, também temos a aproximação do gênero normativo como um modo de sustentação como professora. Todavia, entre as estratégias mais frequentes que identificamos para que as professoras trans se sustentem em sua função está a dedicação aos/as alunos/as e competência em dominar os conteúdos de suas áreas. Nos discursos de todas, isso aparece até mais forte que o concurso público; este é a possibilidade de ingresso, como Amaryllis relatou, porém a competência e o esforço para fazer seu trabalho com mais competência são muito presentes. O discurso de Fayla traz uma experiência marcante dessa questão.

*Fayla: Era festa de dia das mães, eu falei assim com minha coordenadora “olha (nome da coordenadora), eu quero que você confie em mim para a gente fazer uma coisa”. Ela, “faz, eu confio, você nunca fez nada de errado aqui, então faz, eu dou o maior apoio”. Como a festa das mães ia ser em um espaço aberto onde tinha uma arquibancada e tinha um palco, era uma quadra poliesportiva que faz festas do Jequitinhonha, eu falei assim “eu vou fazer um coral esse ano para as mães”. “É um coral?” “É um coral”. No programa social tinha um rapaz que tocava violão, era professor de música, o chamei, “vou fazer um coral no programa para apresentação das mães”. Fiz um levantamento de quem gostaria de cantar no coral, de princípio eu consegui oitenta crianças para cantar, o rapaz, o violonista falou assim “você não vai dar conta disso não, controlar oitenta vozes não dá conta não”, “mas vamos tentar, vamos ensaiar”. Ensaiamos. E, Marco Antonio, um grupo de manhã e um grupo de tarde.*

*Marco Antonio: oitenta é muito menino.*

*Fayla: Chegava fim de semana juntava os dois e cantava todo mundo junto, está bom, vamos, aí “vamos precisar de roupa, o coral tem que ter roupa”. Mandou fazer a roupa para este tanto de menino, roupa de coral mesmo, de babadinho branquinho, a coisa mais linda, quando coloquei 80 meninos na arquibancada cantando só vi mãe chorando.*

*Marco Antonio: Deve ter sido uma experiência.*

*Fayla: E eu regendo, e eu regi o coral, e começava na arquibancada, depois descia da arquibancada, ia para o palco, a coisa mais linda, a festa mais linda do colégio. A partir daí fomos só ensaiando, aí o coral ficou o resto de 2009, 2010 inteiro, inclusive teve uma filmagem do Jequitinhonha para a TV Alterosa, onde o coral cantou duas músicas nessa filmagem. (Fayla, 120-124, 2011)*

Podemos entender que nesse reconhecimento da competência também estão sendo firmados alianças e laços de solidariedade e cooperação, como foi o caso do rapaz que tocou violão, da diretora que confiou no projeto de Fayla. Poderíamos analisar que no esforço para mostrar sua competência também pode estar um modo de opressão no mundo do trabalho, porém no discurso isso não apareceu como sofrimento. Pelo contrário, funciona como um modo de construir seu reconhecimento como professora, e o retorno dessas iniciativas pode quebrar o monopólio do afeto que ainda provoca a maciça exclusão das trans do lugar de discente.

Adriana Lohana, após terminar Letras, retorna à escola em que fez o segundo grau e onde se sentiu mais humilhada. Esse período é concomitante com sua segunda graduação, em Serviço Social, contexto em que ela experimenta a recusa para estagiar em vários locais. Foi na educação que ela conseguiu o estágio de que precisava para o curso de Serviço Social. É interessante que conseguir estagiar na educação aumenta seu vínculo com a função de professora, pois de algum modo ela se sente reconhecida nesse espaço. Aqui devemos pensar o significado de ela valorizar um reconhecimento tão precário como no contexto escolar. Algo que podemos considerar é que apesar de ser precário, talvez seja um reconhecimento maior que aqueles experimentados em outros espaços, como no caso da família. Em seu retorno ela encontra antigos/as professores/as que agora são colegas e alguns alunos/as que estudaram com ela no segundo grau. A experiência passa a ser outra, diferente daquela que experimentou como aluna.

*Adriana Lohana: Quando eu volto como professora a visão é outra, eu estou ali como formadora de opinião, o meu papel agora é formar opinião para que outras pessoas não passem o que eu passei no*

*ensino médio quando eu era aluna. Minha primeira aula era sempre de diversidade sexual, nas três turmas, eu quero ser tratada como professora Lohana, professora Lohana, “mas por que como professora Lohana?” “Porque essa diferença entre homossexual, lésbica e travesti e pererê, parará...” Eles tinham que entender isso, primeiro era a desconstrução desses preconceitos com os alunos, e aí eu não tive problemas muito grandes com meus alunos não, pelo contrário, eu pensei que teria problema com meus alunos do sexo masculino, mas não, até hoje encontro eles “Oi professora, oi professora!” Então quando eu era professora do ensino médio magistério, 3º ano, era estágio eu fui para o campo de estágio com os alunos e deliberei também com os alunos (estagiários), na educação infantil, tinha que visualizar eles dando aula, sobre aquela questão de dizer “Oi tia, tia, tia, tia!” Eu era a tia que era professora, porque eu era supervisora do estágio deles, então toda a situação nesse ano em 2009 foi muito importante para mim, porque ali eu pude perceber o outro viés da situação, o viés de professora, de educadora, então não tive muitos problemas com meus alunos.*

*Marco Antonio: E com os colegas, outros professores, professoras?*

*Adriana Lohana: Então, aí era problema, o professor do sexo masculino dificilmente me chamava de professora, e sim professor, sempre (nome civil), principalmente os que tinham me ensinado. Os professores que tinham me ensinado mesmo, era (nome civil), (nome civil), (nome civil), (nome civil), dificilmente me chamavam de professor, era (nome civil) mesmo. As mulheres, aí sim, tem uma abertura maior “e aí, professora, heí amiga, e aí, colega, como vai?” Mas nos homens você percebe realmente aquela, aquela... aquela... Como posso dizer? Eles são mais fechados nesse sentido, como se o preconceito fosse muito mais exacerbado com eles. (Adriana Lohana, 83, 2010)*

No discurso de Adriana estão presentes as diferenças entre a aceitação dos discentes e dos docentes, sendo aqueles mais capazes de se relacionar com a professora trans. No relato de Adriana aparece seu reconhecimento como professora por parte dos/as alunos/as como extremamente gratificante, pois ali ela encontra uma possibilidade de reconhecimento de sua identidade de gênero. Esta faz com que ela desfrute, nas interdependências sociais, um reconhecimento que se torna significativo para quem vive a experiência dos *outsiders*.

No discurso de Andreia diversas vezes aparece um argumento que indica uma estratégia de chocar o outro, como ela narra sua relação com os alunos. Todavia isso está relacionado com uma percepção que ela tem da hipocrisia de sujeitos que permanecem no armário e muitas vezes desclassificam os alunos que são identificados como gays.

*Andreia: Sou a professora, como na questão da religiosidade e a perversão. Então eu penso e às vezes eu provoço nesse sentido, “é, mas o aluno está lá e para ele o que ele está fazendo não é pecado, seria muito pior se, por exemplo, ele fosse à igreja todo final de semana e à noite fosse para boate gay”. Nesse sentido, porque eu sei que acontece muito isso lá na escola, tenho colegas que são professores, católicos fervorosos, e daí vão para igreja no sábado e domingo e à noite vão pra sauna, para sauna gay, então eu provoço nesse sentido.*

*Marco Antonio: Você então mostra um pouco da hipocrisia dos educadores também.*

*Andreia: Da hipocrisia das pessoas, dos meus colegas de trabalho. (Andreia, 32-36, 2010)*

A posição de Andreia mostra que ela possui uma identificação com aqueles que estão à margem a partir da diferença sexual, ou seja, aqueles que temos definido como *outsiders* na escola. Além disso, podemos observar a religião novamente na figuração, localizados no grupo que, apesar de transitar pelas saunas e boates gays, buscam afastar-se da identificação com as sexualidades da margem, conforme o termo utilizado por Andreia. Ela ainda considera que a sua presença na escola tem colaborado para uma abertura no modo de relação com a transexualidade e as outras sexualidades em geral; porém isso não significa que as barreiras

estão ausentes, que as formas de humilhação estão barradas. Essa fala de Andreia corrobora nossa análise de que a heteronormatividade caminha junto com o aumento da presença das professoras trans e outros *outsiders* na escola, porém de modo mais sutil em que a subalternização dos sujeitos pode acontecer.

No discurso de Adriana Sales há também a constatação da dificuldade em tratar das sexualidades na escola, inclusive entre os alunos que podem ter uma proximidade com a questão. No discurso de Adriana, as palavras gay e lésbica emergem no trato das sexualidades com o alunado, termos que conectam a questão de um vocabulário que indica um reconhecimento das identidades sexuais entre sujeitos e indica a compreensão da importância que a professora dá às identidades sexuais no contexto da escola.

*Marco Antonio: Quando você, por exemplo, você já topou com algum caso de menino, menina que não se enquadra no padrão e que você sentiu que teve um papel importante na decodificação, no entendimento da identidade de algum aluno que tinha alguma questão da diferença sexual? Que seja trans, gay, sem classificar.*

*Adriana Sales: Várias vezes, acho que o tato com a escola é muito comum a gente se deparar com pessoas que fogem ao padrão dito normal, que de normal não tem nada. Quando você provoca as discussões na escola sobre as sexualidades, as manifestações principalmente do alunado é muito natural, “eu sou gay mesmo, eu tenho um irmão que é gay, na minha sala de aula tem uma menina que é lésbica”. O mesmo no contato com a própria formação de professor a escola manifesta “que na minha escola eu tenho grupo de 60 meninas lésbicas, como lidar com isso?” Então é uma realidade na escola.*

*Marco Antonio: Você tem?*

*Adriana Sales: Sim, nós temos uma escola, por exemplo, no município de (nome da cidade), uma escola grande no município que é extremamente preconceituoso. Foi colonizado por famílias sulistas, em sua maioria do Paraná, é uma comunidade extremamente branqueada, que eles simplesmente ignoram a questão racial e as outras manifestações da sexualidade. Nesta escola, numa das nossas formações, discussões, nós tivemos que fazer uma intervenção, porque a coordenadora pedagógica ela se deparou com esta situação, que ela tinha na escola, mais 60 meninas lésbicas que estavam formando uma gangue, um grupo. Porque como elas não se sentiam contempladas com o currículo posto e o projeto político pedagógico posto na escola, elas tinham que se adequar, por exemplo, a uniforme. A escola cobrava a camiseta do uniforme da escola, elas não podiam entrar se não fosse com a camiseta. O que elas fazem? Elas vão, as sessenta com calça de percal, aquelas calças masculinas todas iguais, então elas vão de calças masculinas para mostrar que ali tem um grupo e a escola as chama de gangue porque realmente na hora do intervalo elas formam, elas criam alguns instrumentos, para mostrar, “estamos aqui, não meçam com a gente”. Elas são realmente ridicularizadas, nós sabemos como funciona a discriminação no ambiente escolar, e a própria escola as considera como uma gangue, então esse é um grande problema para nós que trabalhamos a questão dos direitos humanos, como vamos desconstruir isso numa escola que se mostra resistente e que a gente propõe uma discussão. Vamos chamar este alunado para discussão? Eles não se atrevem porque eles não se sentem com know how mesmo para fazer essa discussão, mesmo entre os pares, quanto mais chamar os alunos, chamar as famílias e toda a comunidade pra discussão. (Adriana Sales, 35-38, 2010)*

Adriana pontua a falta de *know how*, ou seja, instrumentos que possibilitem ao sujeito pesquisar um determinado assunto. Podemos entender que isso pode estar relacionado com um vocabulário marcadamente estigmatizante que emerge no *habitus* quando em situações relacionadas a sexualidades e ao gênero. Podemos pensar na palavra “veado” como injúria que destitui o outro da pertença aos heterossexuais, como uma forma de sanção que o sujeito recebe pelo distanciamento que faz dos padrões da heteronormatividade. Essa injúria passa a

ser generalizada, e nas relações entre sujeitos designar alguém por esse termo é colocá-lo entre os *outsiders*. O discurso de Adriana Sales, devido a sua proximidade com os movimentos sociais de LGBT, é perpassado por elementos como direitos humanos e cidadania, quando se refere à escola e outros contextos sociais.

A manifestação das alunas parte de uma leitura perspectivada por uma concepção de um grupo que tem seus direitos negados na escola que vai de encontro com as definições que a escola usou para classificar as meninas: gangues. Esse acontecimento também indica algo recorrente nos discursos, como aquele trecho em que Milena diz que é preciso falar da homossexualidade independentemente da disciplina ministrada pelo/a professor/a. Essa percepção é recorrente no discurso das professoras trans e diz da disposição emocional delas diante das questões das sexualidades, isto é, a compreensão de que essa é uma questão que diz respeito a um Nós (LGBT), ao mesmo tempo consideramos que o *habitus* tem permitido a esse Nós manifestar-se de um local da legitimidade e manifestar contra a homofobia. As alunas, ao utilizarem uma estratégia de enfrentamento da discriminação de que eram alvo, reagem a partir de noções que esse Nós tem incorporado pelas teias de interdependências nas quais os *outsiders* se localizam. Assim, podemos compreender que se há teias de interdependências que a heteronormatividade consegue acessar as figurações, há também aquelas em que emergem as noções de legitimidade e reconhecimento dos direitos LGBT diante de um declínio da capacidade de patologização das sexualidades. Nisso podemos analisar a mudança de poder nas relações que se constituem entre estabelecidos e *outsiders* na escola. Essa alteração faz parte de outras que afetaram as configurações sociais nos processos sociais em que analisamos a ascensão dos direitos LGBT; por fim consideramos que a ascensão destes direitos se relaciona às alterações do regime de emoções em que localizamos a emergência das professoras trans e a organização da Rede Trans Educ por volta da passagem do último século.

### 4.3 Considerações das interdependências sociais dos sujeitos

Analizamos a emergência de professoras trans como parte de processos sociais, especificamente desde os finais do século XX, quando os sujeitos definidos pelas sexualidades trans têm conseguido, a partir do gênero, e apesar das normas de gênero, acessar algumas formas de reconhecimento além da patologia e da prostituição. Parte desses processos está relacionada a elaborações e ações de grupos pró-sexualidades ao redor de demandas sociais, jurídicas, para a área da saúde, para as políticas de direitos humanos e de outras ordens, em que tais demandas têm sido identificadas como direitos LGBT. A ascensão destes direitos nos discursos não significa sua efetivação ou apenas a reivindicação de legalidades, mas a afirmação de sua necessidade e a denúncia da ausência do reconhecimento desses direitos nas comunidades políticas. Por fim, tanto a emergência das professoras trans como a ascensão dos direitos LGBT indicam mudanças na direção de processos sociais que provocam modificações nas figurações sociais que localizamos em disputas de grupos nas políticas de direitos humanos e nas dinâmicas relacionais entre sujeitos no ambiente escolar. Consideramos que a emergência dessas professoras e ascensão dos direitos LGBT, como demandas, nas últimas décadas, tem provocado uma tensão crescente nas figurações sociais. Quando analisamos a naturalização da heterossexualidade pelos grupos humanos do Ocidente cristão, podemos localizar um processo social, este com uma constância de direção, amplo e longo, que resultou na produção de discursos heteronormativos.

Por exemplo, o conceito de constância de direção. Embora não planejados, muitos processos sociais conservam a mesma direção por centenas ou mesmo milhares de anos, como por exemplo a ascensão das unidades de subsistência, a cada vez de unidades menores para unidades maiores, ou o crescimento, de lenta aceleração, do patrimônio humano de símbolos de conhecimento adequados à realidade. (Elias, 2006, p. 31)

Esses discursos heteronormativos foram articulados ao longo da história ocidental em textos de diversas modalidades (leis, histórias, mitos, jurisdições), tradições orais, obras de arte etc. que durante séculos incorporaram no comportamento e sentimentos dos sujeitos/grupos uma compreensão que diferenciava as sexualidades entre morais/normais e imorais/anormais. O sexo nesse contexto permanece definido pela anatomia dos corpos e como regulador dos comportamentos atribuídos a homens e mulheres em uma hierarquização que fazia destas seres humanos de segunda categoria, por isso submetidas àqueles. Evidentemente esse período histórico é complexo e os modos como se deu a continuidade das elaborações acerca das sexualidades não podem ser simplificados. Contudo, as referências

teóricas, ao longo da tese, indicam que a partir do século XVIII é perceptível a consolidação da matriz que produz relações a partir da heterossexualidade compulsória e da hierarquia entre feminino e masculino, naturalizados a tal ponto, que tornam ininteligíveis quaisquer outras sexualidades. Desse modo se constituem os domínios da abjeção em que se localizam aqueles que estão em conflito com as normas, os desviantes, enfim, os *outsiders*. A existência e a localização destes possibilitam que outros, pela adesão às normas, sejam considerados “sexualmente normais”, que podem ser definidos como os estabelecidos. Identificamos as figurações do tipo estabelecidos-*outsiders* pelos discursos das professoras trans e daqueles grupos que articulam os direitos LGBT nas políticas de direitos humanos; as normas de gênero constituem o pano de fundo desses discursos.

Ao especificarmos a presença de professoras trans nas escolas, consideramos que a direção do processo social indica mudanças nas dinâmicas relacionais dos *outsiders*; essas mudanças propiciaram algo que tomamos como relacionado à liberação das emoções no século XX e inícios do XXI, isto é, ao aumento do gradiente de informalidade desse período; consideramos que esse aumento da informalidade permitiu trazer à arena pública debates como esses, acerca das sexualidades. Eles foram capazes de tensionar as normas de gênero em seus diversos aspectos, algo que podemos localizar nas demandas das mulheres e homens em conflito com essas normas. Quando esses sujeitos reivindicam o reconhecimento das formas de vida para aqueles que estão em conflito com as normas de modo público, constituindo identidades coletivas e políticas, produzem uma inteligibilidade para questionar as hierarquias sexuais em que alguns são definidos como *outsiders*. Isso indica direções do processo social em que os sujeitos marcados pelas sexualidades em tensão com o gênero buscam por legitimação.

Em nossa metodologia utilizamos a noção de discurso para identificar e analisar as direções dos processos sociais e as modificações nas figurações sociais. Nós utilizamos tanto as noções de discurso mais amplas, próximas às compreensões de Michel Foucault, como aquela mais estrita apresentada por Norman Fairclough, conforme as discussões do capítulo dedicado à metodologia. Reiteramos que não concordamos que as regras das formações discursivas indiquem um sujeito preexistente ao discurso ou inexistente fora dele; assim, compreendemos que a constituição dos sujeitos se dá em processos nos quais a mutabilidade humana é a única constante; por exemplo, a existência de trans na função de professoras, nos domínios em que as normas de gênero são reiteradas continuamente, parece indicar como nas teias de interdependências sociais a transfobia não é absoluta, ainda que presente nas relações desses sujeitos.

Uma das modificações da direção nos processos sociais está relacionada às relações entre estabelecidos e *outsiders* a partir de discursos que articulam categorias como identidade de gênero, orientação sexual, cidadania e direitos humanos de LGBT etc. que definimos como direitos LGBT. A partir das últimas décadas do século XX, constatamos, pelas análises que realizamos, que a ascensão desses direitos tem provocado um aumento de tensões estruturais entre grupos e sujeitos nas teias de interdependências sociais. Essas tensões são fundamentais para que as normas consigam ser relativizadas ou que se articule a possibilidade de um gênero não normativo, aberto às identidades trans. A compreensão de um gênero aberto, idealmente, poderia ser descrita como o reconhecimento de formas de vida a partir da desconstrução das normas de gênero.

Também se pode entender que a liberação das emoções nos séculos XX e XXI propiciou às sexualidades, antes mantidas no silêncio compulsório, terem maiores possibilidades de se manifestarem publicamente. Soma-se a isso a capacidade de os sujeitos gerenciarem suas emoções diante de comportamentos baseados em interdependências afetivas a partir de posturas pré-reflexivas e que assumem a forma de argumentos religiosos, morais e de outras ordens. Um fator fundamental para esse contexto foi o surgimento de movimentos sociais relacionados às mulheres e de liberação sexual no século XX; no final deste, as lutas de homossexuais, dos movimentos e grupos definidos a partir das identidades sexuais, da diversidade de práticas sexuais etc. foram indicando a direção do processo. Consideramos a constituição das identidades sexuais, seja como exercício de transformação, ou como contingência histórica, fundamental para que os sujeitos marcados pelas homossexualidades acessassem formas de inteligibilidade nas figurações sociais.

Contudo, apesar dessas aparentes conquistas, no ambiente escolar as trans, ainda que na função de professora, são definidas muitas vezes como alguém perigoso, a ser barrado. Existe um longo percurso para que elas consigam o reconhecimento necessário para permanecerem na função docente. No discurso de Adriana Lohana e Fayla, que iniciam sua docência, parece ser mais sutil a vigilância e os “cuidados” que gestores/as apresentam. Fayla falava, em sua entrevista, que sentia uma preocupação nos gestores/as quando ela iniciou as aulas, porém em nenhum momento ela sentiu-se ameaçada e/ou perseguida como nos relatos de Amaryllis. Esta aos poucos foi apagando sua transexualidade ao deslocar-se de uma escola para outra, até conseguir ser identificada por mulher e/ou uma hermafrodita. Em Andreia e Adriana Sales percebemos que a constituição das relações foi marcada pela afirmação das sexualidades trans, mas em seu discurso aparecem tensões que com o tempo foram sendo trabalhadas. Nesse período também a visibilidade trans certamente possibilitou a elas



acessarem recursos para se defenderem da transfobia, como no momento em que Andreia narra como teve que enfrentar um processo de difamação que alunos lançaram nas redes sociais da internet. Marina tem um histórico de professor já reconhecido nas escolas, e isso dava sustentação a sua permanência na função docente. Porém, como exceção de Amaryllis, todas passaram a integrar a rede de professoras trans, pois sentem que ainda a transfobia marca suas experiências.

Suas presenças são firmadas muitas vezes por processos judiciais, entretanto isso não garante sua integração à comunidade escolar, pois a declaração de um direito em documentos não garante a suspensão da heteronormatividade. As professoras que entrevistamos podem ser consideradas integradas na escola pela sua competência, sua proximidade da comunidade local etc. Entretanto, percebemos que para as trans, de modo geral, o processo de legitimação pelo trabalho pode exigir o afastamento da prostituição e a normalização de seu corpo por procedimentos de diversas ordens. Na figuração escola, os sujeitos estão regidos por uma moral supostamente laica em relação às sexualidades. Devido a seus elementos emocionais com matizes religiosos, suscitam predisposições histórica e socialmente herdadas da moral judaico-cristã em que a prostituição e a diversidade sexual constituem estigmas que definem como *outsiders* sujeitos e grupos. Aqui podemos reconhecer que o *habitus* da escola possui complexidades além daquelas das sexualidades. Desse modo, podemos entender que na figuração estabelecidos-*outsiders* as professoras trans conseguem quebrar, ao menos em parte, o monopólio do afeto que constitui as trans como sujeitos que devem ser evitados. Consideramos que a existência e o reconhecimento das trans como professoras podem ser um reconhecimento do modo vida trans nas interdependências sociais.

A emergência das professoras trans no Brasil ocorre em um contexto sócio-histórico em que se pode constatar certo reconhecimento das sexualidades a partir da ascensão dos direitos LGBT nas figurações sociais. Contudo, falar de professoras trans ainda é indicar professoras *outsiders*, o que faz com que muitas lutem para se tornar apenas mulheres heterossexuais, aproximar dos valores dos estabelecidos e/ou simular essa aproximação, ao menos na escola. Esse é o contexto em que localizamos uma figuração social do tipo estabelecidos-*outsiders* constituída a partir das sexualidades que podem indicar o duplo da norma, a possibilidade de legitimação de formas de vida em conflito com as normas de gênero.

Nossas análises privilegiaram determinadas categorias teóricas e analíticas que ganharam contornos específicos durante a construção das análises e diálogos com as trans entrevistadas, aquelas que encontramos no movimento social e outros/as pesquisadores/as.

Essas análises são marcadas por um itinerário de pesquisa não esquivo às contradições derivadas da mutabilidade humana, conforme Norbert Elias assinala ao longo de suas análises do processo social.

Localizamos a ascensão dos direitos LGBT nos discursos dos PY, do PNLGBT e das professoras trans, reiterando que não consideramos essa ascensão, necessariamente, uma superação da heteronormatividade. A matriz heterossexual aparece nesses discursos propiciando que nos processos de psicogênese e sociogênese os sujeitos ganhem inteligibilidade, na cultura, pelo binarismo dessa matriz macho/fêmea. Porém essa inteligibilidade parece, por vezes, ser deslocada pelas tensões entre as normas de gênero e os sujeitos que a partir delas reivindicam o reconhecimento de suas vidas. Ainda que se defenda um declínio/questionamento parcial da heteronormatividade nas figurações, o mais evidente é um aumento da tensão nos processos sociais, isto é, nas dinâmicas relacionais ao longo de décadas em que sujeitos/grupos disputam a legitimidade do reconhecimento das trans, entre outros, como seres humanos com direitos iguais e com diferenças legítimas. Contudo, é pelo conflito com as normas que as diferenças se constituem nos sujeitos como estigmas que os lançam, pela anomia, entre os *outsiders*. No caso das sexualidades, os *outsiders* passam a compor os domínios da abjeção, em que estão os corpos constituídos para subalternização/eliminação pela ação dos dispositivos da heteronormatividade.

A escassez de informações acerca das professoras trans direcionou o foco de nossas investigações para professoras que atuam na sala de aula de redes formais de ensino público; devemos notar que atualmente existem muitas trans que atuam como educadoras sociais em Ong's e entidades semelhantes; também existem outras formadas em Pedagogia e/ou outras licenciaturas que não estão atuando na escola, estas identificadas por nós em 2012 no encontro da rede das professoras trans.

Em vários momentos dos discursos, as professoras trans relatam como são constituídas como *outsiders* na sociedade em geral, na escola e mesmo no movimento social de LGBT. Até aqui podemos considerar não haver ainda uma novidade; porém, ao analisarmos de que modo elas se desvencilham da transfobia, percebemos que existem recursos e estratégias que elas conseguem acessar para alterar o poder que se constitui nas dinâmicas relacionais. Nestas elas experimentam tanto a subalternização como o apoio, este por redes de solidariedade do ambiente escolar desde quando ainda eram discentes. Consideramos que o monopólio dos afetos sofre rachaduras principalmente via essas redes de solidariedade, mas também pelo suporte e reconhecimento que as professoras trans conseguem pelas articulações que têm realizado com grupos organizados e movimentos sociais de LGBT.

Assim, consideramos que tanto os grupos existentes nas políticas de direitos humanos quanto aqueles encontrados na escola podem ser analisados como figurações do tipo estabelecidos-*outsiders* a partir das sexualidades, em que as trans conseguiram permanecer como professoras. Descrevemos essas figurações pelos *corpora* empíricos de nossa pesquisa, pelas observações de campo e dados suplementares. Consideramos que os direitos LGBT têm sido uma categoria aglutinadora de diversas outras categorias que passaram a dar legitimidade aos sujeitos identificados pelas sexualidades em conflito com o gênero normativo. Essas categorias, que ao longo da tese foram também identificadas como elementos discursivos, são cidadania e direitos humanos LGBT, identidade de gênero e orientação sexual. Como parte das categorias que indicariam o outro polo da ascensão dos direitos LGBT, podem-se identificar a heteronormatividade, a homofobia, a transfobia, a anormalidade etc. Estes últimos elementos articulam argumentos que podem inscrever nos corpos da trans discursos produtores do sujeito do desvio, da anormalidade, do detestável, do inumano etc. Entretanto, percebemos nos discursos das professoras trans a ressignificação desse corpo no modo como enfrentam e reagem ao discurso do estigma, pois se constituem como professoras competentes, sujeitos que possuem alternativas em contextos sociais nos quais são reconhecidas como seres pertencentes à humanidade. Aqui está o que Butler (2006) analisa como um modo de deslocamento das normas, pois quando as trans reivindicam o reconhecimento a partir da categoria “humano” revelam o duplo da norma que institui o que é humano. Essa é a possibilidade de as trans questionarem, ainda que presas pela heteronormatividade, as dinâmicas relacionais que as constituem como *outsiders*, tanto na escola como também no movimento de LGBT; pois muitas vezes existe uma generalização de que as trans são as mais violentas, perigosas, ligadas ao mundo das drogas etc.; enfim, “piores” entre os “piores” faz parte do caráter anômico dos *outsiders*.

Os grupos e sujeitos que compõem a escola podem ser definidos de muitos modos, dependendo da perspectiva em que são analisados. Essa perspectiva, em nossa pesquisa, se pauta por um olhar da Psicologia Social interessada em manter o objeto de pesquisa na tensão das categorias sujeito e coletivo; essa tensão ocorre nas relações de poder que constituem ou ocultam dinâmicas de subalternidade a partir da afirmação das diferenças ou negação da igualdade. Identificamos pelos discursos de documentos públicos e das professoras trans que entrevistamos ações que revelam essas dinâmicas de subalternização. Uma professora trans ao denunciar a transfobia que prejudica sua função indica a necessidade de condições de trabalho em nível de igualdade com os/as demais professores/as. No 1º encontro nacional da Rede Trans Educ observamos que existe uma preocupação das professoras trans de utilizarem o

grupo como modo de visibilidade das trans e fortalecerem-se no enfrentamento da transfobia no contexto escolar. Os discursos dos documentos revelam a luta de grupos para explicitar publicamente os direitos negados aos *outsiders*, questionando e exigindo a reconfiguração dos limites em que se define o “humano” das políticas de direitos humanos. Os discursos são formas de intervenção social que podem, à medida de sua capacidade de articulação, provocar deslocamentos do que se compreende como legítimo ou não a partir das sexualidades. Esses discursos também são modos de objetivação de existências em busca de reconhecimento.

A compreensão tridimensional proposta por Norman Fairclough possibilitou entender que tanto os documentos analisados como as entrevistas são textos que possuem uma função na produção de significados utilizados pelos sujeitos e grupos na transformação social. Ponderamos pelo conceito de processo social que a pretensão de analisar a transformação social em si seja um empreendimento não possível de realizar, contudo se pode analisar a direção dos processos sociais em que localizamos modificações das figurações sociais em análise. Pelos discursos identificamos grupos e sujeitos em relações produzidas pela matriz heterossexual, que foi capaz de produzir um dos maiores grupos de *outsiders* da história, todos aqueles/as definidos a partir do conflito com o gênero normativo. Entre eles localizamos a emergência das professoras trans em uma etapa do processo social de ascensão dos direitos LGBT com grandes tensões nas figurações sociais.

Ponderamos algumas constatações que fizemos em nossas análises dos citados discursos; inicialmente notamos que a ascensão dos direitos LGBT provocou oposições e tensões estruturais em processos sociais marcados pela heteronormatividade; além disso, consideramos que os grupos e sujeitos *outsiders* provocam modificações nas relações de poder em figurações sociais, aqui analisadas aquelas que elaboram as políticas de direitos humanos e aquelas que se processam no interior de escolas; por fim, ao tomar os discursos das professoras entrevistadas, entendemos que estas conseguem ingressar e se manter na escola a partir de modificações das figurações sociais pelas interdependências emocionais que indicam a quebra do monopólio dos afetos na escola. Um exemplo que podemos indicar dessa consideração é o uso do nome social, em poucos anos ele tem se tornado algo comum e seu uso pouco questionado no contexto das professoras que entrevistamos. Porém, pelos discursos das professoras isso que agora parece algo comum sofria resistência significativa há alguns anos.

No relato de Fayla, ela informou que ao participar de um evento promovido pelo governo de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, notou que em seu crachá estava o nome civil. Ao acionar uma das recepcionistas do evento, imediatamente foi alterado seu

nome sem questionamentos. Evidentemente se pode argumentar que essa é uma questão mínima, porém ela é minimizada no atual contexto, pois para as trans ter seu nome social negado e ao mesmo tempo ser invocadas pelo masculino era e ainda é entendido como um modo de humilhação. A questão do uso do nome social possui ao seu redor uma grande complexidade e diz de dimensões emocionais dos sujeitos, portanto das teias de interdependências em que as trans emergem e podem ser reconhecidas a partir de sua autoidentificação com o gênero.

Para nossas considerações finais da tese, elegemos três pontos que consideramos fundamentais para análise do nosso objeto. No primeiro analisamos a constituição da matriz heterossexual na definição dos *outsiders* a partir do “sexo” nas figurações sociais; assim aprofundamos como a liberação das emoções a partir do século XX modificou essas figurações. O segundo ponto busca analisar discursos que permitem identificar grupos e sujeitos *outsiders*, entre os quais temos as professoras trans, que se organizam/legitimam ao redor das sexualidades; também pelos discursos buscamos identificar a ação e a constituição dos estabelecidos, ou seja, como os discursos expressam os conflitos existentes nos contextos de suas origens: as políticas de direitos humanos e a escola. Por fim, e conectado a esse último ponto, elaboramos a conclusão de nossa pesquisa em que analisamos o ingresso e manutenção das trans na função de professoras que, no período de nossa pesquisa, culminou na articulação da Rede Trans Educ; e está ainda em aberto o que vem a seguir, pois identificamos o início de um processo que pode dizer bastante sobre as formas de subalternização/reconhecimento de sujeitos marcados pelo estigma das sexualidades no ambiente escolar. Assim, a quebra dos monopólios afetivos na escola pelas professoras trans está atrelada aos processos de normalização dos corpos pela matriz heteronormativa, algo que as demandas pelos direitos LGBT ainda não têm conseguido modificar.

### **Os *outsiders* como produção da matriz heterossexual e ascensão dos direitos LGBT nas figurações sociais**

Grupos e sujeitos cadenciados pela matriz heterossexual constituem-se por discursos heteronormativos que também passaram a definir critérios para corrigir, segregar ou eliminar aqueles/as considerados/as desviantes ou conflitantes das normas de gênero; estas são organizadoras daquela matriz e produzem corpos heterossexuais, sendo que estes são os

únicos que alcançam inteligibilidade nas dinâmicas sociais, o restante precisa sempre de justificações e litígios para seu reconhecimento. O termo sodomitas era um dos principais utilizados para indicar aqueles/as que estavam em conflito com as normas, nos contextos em que os discursos religiosos marcam o vocabulário das figurações sociais. Esses processos sociais podem ser compreendidos como ascensão dos discursos heteronormativos que consolidaram disposições emocionais contrárias e reativas às sexualidades que desafiam as normas; assim temos as condições propícias para que nas dinâmicas relacionais sujeitos e/ou grupos sejam constituídos como *outsiders*. A matriz heterossexual foi capaz de constituir um dos maiores grupos de *outsiders* ao longo da história, ou seja, todos/as constituídos pela matriz heterossexual como nefandos, sodomitas, estranhos, sujos, imorais, desviantes, homossexuais, bichas, aberrações sexuais etc. As travestis e transexuais assumiram na contemporaneidade grande destaque, pois são aquelas que mais embaçaram os limites das normas, então seus corpos tornaram *outsiders* até entre os *outsiders*, sujeitos da anomia ou dos domínios da abjeção. Na pesquisa de Pelúcio (2009), a expressão de uma travesti, “ser travesti é lutar contra toda a humanidade” (p. 236), ajuda-nos para indicar a autopercepção que as trans têm das figurações em que se localizam, ou seja, como sujeitos definidos pela anomia, o “pior” entre os “piores”.

Ao longo da tese apontamos como a ascensão dos discursos heteronormativos, produzidos pela constância de processos sociais no Ocidente, se deu a partir da constituição dos *outsiders* como referência daquilo que não se deveria ser. Na modernidade, com certo declínio da hegemonia das religiões e a articulação das Ciências Humanas, a partir do século XVIII, e a hegemonia dos saberes médicos, os termos homossexual e transexual psíquico foram utilizados para marcar como patologia/anormalidade as sexualidades. A correção e a eliminação continuaram na lei e no cotidiano, propiciando formas de coação social em que os *outsiders* tornam-se seres humanos “estranhos” etc. Os mecanismos de “tratamento” e/ou “cura” são aqueles, ainda hodiernos, disponibilizados com extrema parcimônia se comparados aos de correção e eliminação. As medidas estéticas e hormonais não devem necessariamente ser tomadas como mecanismos de correção e/ou cura, desde que essas medidas ganhem significados de deliberação dos sujeitos e não de condições para sua normalização. Apesar de essa diferenciação ser bastante delgada, ela é fundamental para a compreensão de que as modificações corporais - como tatuagens, próteses, cirurgias, hormonizações, deformações corporais etc. - precisam ser significadas em seus contextos. Diferentemente da parcimônia dos mecanismos de correção e/ou cura, temos instaurada, nas figurações sociais, uma permissão cultural para coação social pelos dispositivos da heteronormatividade: homofobia,

transfobia, lesbofobia etc. Essas coações levaram os *outsiders* a serem percebidos, pelos outros e em suas autodefinições, como corpos que quanto mais conflitantes com as normas de gênero mais próximos dos domínios da abjeção. As pesquisas que apresentamos ao longo da tese e os discursos das professoras trans indicam que os elementos religiosos são ainda bastante acessados pelos grupos que denominamos como anti-homossexuais. Isso aparece em episódios como a suspensão do Kit anti-homofobia pela presidência da república, pela audiência pública que propôs a aprovação de tratamentos para homossexuais e a organização de bancadas no Congresso nacional que buscam barrar a legitimação dos direitos LGBT. No discurso das professoras trans aparecem episódios como aqueles narrados por Fayla em que um religioso a exclui de atividades na paróquia porque ela havia assumido publicamente sua transexualidade. As duas diretoras irmãs que perseguiram Amaryllis no início de sua carreira eram freiras da Igreja Católica. Esses elementos não indicam que a heteronormatividade seja definida por eles, porém revelam um complicador significativo, pois esses elementos fazem parte das interdependências emocionais em que as professoras trans se encontram. A construção do monopólio dos direitos e dos afetos se nutre desses elementos religiosos que, mesclados aos dispositivos da heteronormatividade, são naturalizados no cotidiano das escolas. Assim, a possibilidade de análise desses dados nas escolas depende da problematização da laicidade do próprio Estado, algo que no Brasil parece um problema em aberto.

Os dispositivos da heteronormatividade funcionam nas figurações de modo extremamente naturalizado, impedindo que muitas vezes ao menos se perceba o grau de violência com que atingem os *outsiders*. Dois passos são fundamentais para entender o funcionamento da coação social e autocoação dos sujeitos e nesse ponto estamos tocando no regime de emoções das figurações sociais. Inicialmente é preciso constituir os *outsiders* pela desclassificação destes, isto é, faz-se necessário criar corpos anormais, a partir das normas de gênero, para se classificar como normais outros. Assim podemos entender que os estabelecidos se sustentam pela desclassificação dos *outsiders*. Em seguida passa-se a identificar estes e dar-lhes uma destinação que os afaste do convívio social, evitando que os limites das normas não sejam embaçados, pois isso poderia revelar na figuração social semelhanças entre uns e outros. Essa desclassificação e identificação indicam aqueles/as que devem ser privados de direitos disponibilizados nas comunidades políticas, perseguidos e mortos, devido a sua periculosidade à manutenção da heteronormatividade.

O alto índice de assassinatos de LGBT, contabilizando em 2011 o número de 266 mortes, e as 6.809 denúncias de violação de direitos humanos de homossexuais, identificadas

em 2011 pela Secretaria de Direitos Humanos do governo federal, indicam os efeitos nocivos dessa desclassificação pelas normas de gênero de modo preocupante. Esses números provavelmente revelam um número inferior ao que existe na realidade, pois a estatística das mortes é feita pelas redes do movimento de LGBT e de direitos humanos e por levantamento de boletins de ocorrências policiais. A estatística de violação de direitos humanos de homossexuais foi anunciada pela primeira vez em 2012 com dados referentes de 2011. Consideramos que são indicadores incipientes, mas já revelam como sujeitos definidos como LGBT se tornam alvo da violação e da violência que pode custar a própria vida. Deste modo podemos dizer que os monopólios do afeto e dos direitos que se constituem na escola são ressonância de um contexto maior, e seu efeito pode ser a coação social pelo medo, algo observado nos discursos das professoras trans. No caso destas, esse medo estava relacionado até mesmo à possibilidade de serem exoneradas de suas funções, como ouvimos no relato da professora com quem estivemos no encontro da rede trans em Belo Horizonte. Em uma das passagens, Marina relatou que quando passou pela transformação se afastou das turmas de crianças menores, pois sentia que os pais e/ou gestores/as poderiam questionar; na época da entrevista ele tinha voltado a lecionar para as crianças menores e seu receio não se confirmou. Por fim, consideramos que esse medo faz parte do desenvolvimento de um menino ou menina que não corresponde às expectativas que outros têm acerca do gênero normativo.

Nessas figurações, uma criança sente-se permitida a agredir um colega mais afeminado e, muitas vezes, pela destituição de seu direito e pela culpa que pode sentir, enquanto diferente, a criança agredida nem sempre consegue recorrer a um adulto. Ao ouvir os relatos de Marina Reidel, Adriana Lohana, Andreia, algumas de nossas entrevistadas, era frequente a recordação de surras e humilhações a que eram submetidas na escola. Isso acontecia devido a seu jeito afeminado, a surra funcionava como um controle, como um dispositivo da heteronormatividade, isto é, da homofobia. Assim, a homofobia pode ser compreendida como mecanismo de coação social nas figurações sociais e indica esse monopólio dos afetos, ou seja, a criança pode sentir que não merece ser amada/respeitada pelos outros. Na escola, ela se entende como responsável pela hostilidade que sofre, como relata Andreia: *“Eu era o problema da escola, então era muito mais fácil me excluir do que tratar como o resto do todo [...] Então era mais fácil me excluir do que ensinar os demais”* (64, 2010). A escola, nesse sentido, pode ser compreendida como uma figuração social da educação que se caracteriza pela heteronormatividade, que reitera a homofobia e transfobia no *habitus* social. A ação de crianças que agridem outras crianças e a incapacidade de reação destas são definidas por predisposições emocionais em que os sinais, nos sujeitos, de conflitos



com normas, indicam sujeitos a serem subalternizados e perseguidos. De outro modo, isto é, não desenvolver ações e sentimentos que não hostilizem as sexualidades pode colocar em xeque o ideal regulatório dos corpos. Com nuances de maior ou menor hostilidade, o *habitus* na infância das professoras trans é marcado por relações extremamente homofóbicas. O *habitus* em que as professoras trans cresceram era marcado pela permissão cultural de agredir/hostilizar os *outsiders* e pela manutenção da submissão do agredido. Assim, identificamos como se articula nas interdependências emocionais da escola um monopólio afetivo que impede as crianças que se percebem marcadas pela diferença “sexual” de acessarem o reconhecimento dos demais.

Diante dessas questões, poderíamos afirmar que a existência das professoras trans é algo da ordem do impossível, pois transexuais e travestis se constituem como corpos próximos ou mesmo definidos nas relações sociais como aqueles destinados aos domínios da abjeção. A possibilidade de sua afirmação parece ir de encontro ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, a emergência das professoras trans não parece possível no processo social dominado pela heteronormatividade. Esse aparente paradoxo possibilitou a formulação seminal de nossa tese: como as trans adentraram e se sustentam nas escolas como professoras? Analisamos que a resposta a essa questão se relaciona às alterações na balança de poder regulada pela heteronormatividade, ou seja, ao modo como se estabeleciam as relações entre os sujeitos que reiteravam as normas de gênero e outros que pelas suas existências estabeleciam o conflito com essas normas. Também isso revela a impossibilidade de uma regulação de modo absoluto dos processos sociais e a contingência do gênero.

A partir das interdependências sociais crianças e adultos desenvolvem modos de lidar com a homofobia, principalmente quando encontram redes de solidariedade como observamos nos discursos das professoras trans. Na escola essas professoras também mostram como conseguem fazer um enfrentamento dos dispositivos da heteronormatividade ao acessarem grupos pró-sexualidades que lutam pelos direitos LGBT. A parceria entre Marina Reidel e o grupo SOMOS de Porto Alegre, parcerias com a ANTRA e mesmo a constituição da rede de professoras trans indicam comportamentos e sentimentos em relação a outros sujeitos e grupos em que suas demandas encontram legitimidade. Nessa complexa teia de interdependências se desenvolve uma aprendizagem acerca das emoções. Quando Adriana Sales, Andreia e Adriana Lohana comentam sobre o modo como introduzem a questão das sexualidades nos debates que elas fazem acerca das sexualidades, com o alunado e/ou seus pares, podemos perceber exemplos do controle das emoções que elas desenvolveram para lidar com a transfobia. Isso tem relação com a compreensão elisiana do controle das emoções

como aprendizado necessário nas figurações sociais: “No caso dos seres humanos, os impulsos emocionais inatos estão sempre relacionados com a capacidade pessoal adquirida de autorregulação, mais especificamente com um controle das emoções apreendido.” (Elias, 2009, p. 46). Andreia, ao dizer que ao questionar aqueles que se mostram homofóbicos no cotidiano o faz afirmando que muitos deles frequentam saunas gays, justifica seu argumento como um modo de mostrar a hipocrisia social ao redor da homofobia. Marina, quando utilizou o exemplo da metamorfose para dizer às crianças acerca da transformação, o fez sem planejar, diante de uma situação de tensão em que a gestora temia a reação das crianças. Esses e outros exemplos mostram que essas professoras trans que entrevistamos possuem recursos de autocontrole que são fundamentais no cotidiano para lidarem com a transfobia e abrirem brechas no monopólio do afeto que exclui os *outsiders*. Eles conseguem tanto criticar/denunciar os mecanismos da heteronormatividade como elaborar argumentos que deem inteligibilidade a seu modo de vida diante dos outros. Certamente esse aprendizado das emoções é desenvolvido à medida que processos identitários forneçam elementos para reconhecimento das professoras trans nos processos sociais, a Rede Trans Educ pode ter um papel muito importante nessa questão.

Vejamos como a ação da matriz heterossexual e suas fissuras aparecem nos processos de sociogênese e psicogênese das professoras trans. Nos discursos das professoras localizamos a existência de algumas redes de solidariedade e proteção, como no caso do irmão de Marina Reidel e da mãe de Andreia. Um apoio, ainda que relativo, nas redes familiares e da escola, apareceu como extremamente significativo nas dinâmicas relacionais durante a infância das professoras entrevistadas. Afirmamos que esse apoio é relativo, pois muitas vezes ele é perpassado pelos dispositivos da heteronormatividade no ambiente familiar; está ligado a fatores que dizem do lugar que esses sujeitos ocupavam nessas figurações, como colaboradores, respeitosos e profissionais competentes em sua função. Outra questão que aparece, sem dúvida elaborada posteriormente, é o desejo pela docência e a vontade de estudar como possibilidade de autonomia, algo que aparece no discurso de Amaryllis. “*A educação salvou minha vida porque a base estrutural que eu devia ter na família quem me deu foi a escola, aí pasma você, não foi o diretor, [...] foram pouquíssimas professoras, mas foi a vontade que eu tinha de estudar*” (80, 2010). Com exceção de Fayla, todas relatavam como esse desejo aparecia desde menino em brincadeiras de escolinha, brincadeira que se desdobrou na profissão de professora. De algum modo, na vida adulta, essas redes de solidariedade aparecem novamente, incrementadas pelo fato de os movimentos

sociais de LGBT atuarem em favor do reconhecimento da identidade de gênero, portanto relacionadas, pela interdiscursividade, ao que definimos como ascensão dos direitos LGBT.

Consideramos, a partir dos documentos, entrevistas, observações e dados suplementares selecionados em nossas análises, que os elementos identidade de gênero, orientação sexual, cidadania e direitos humanos de LGBT e diversidade sexual compõem uma categoria analítica que podemos identificar por direitos LGBT. Todavia, nos PY apenas estão presentes dois desses elementos: identidade de gênero e orientação sexual. Já no PNLGBT temos a proliferação de elementos discursivos que dizem dos modos como o grupo pró-sexualidades nas políticas de direitos humanos no Brasil tem reiterado suas demandas nas dinâmicas sociais. O termo elemento foi utilizado na tese de modo bastante flexível, indicando palavras que estão ligadas às categorias que analisamos. Esses elementos em seus trânsitos, ainda que pronunciados de modo pré-reflexivo, provocam articulações discursivas de diversas ordens; fazem as articulações entre os discursos (textos) das políticas de direitos humanos com diversos campos do conhecimento e/ou da política. Nossas categorias se constroem sem nenhuma pretensão de verdade, apenas são indicativos textuais em função do tema; elas se desdobram em diversos elementos pelos textos a partir das disputas entre grupos e dentro destes, ou seja, se constroem em figurações sociais que podem aparecer em diversos contextos. Consideramos a importância desses elementos quando apropriados nos discursos das trans, e constituem argumentos e ações que podem atingir também o monopólio dos direitos gerado pela heteronormatividade. Esses documentos fornecem aos sujeitos um suporte para que possam reivindicar a partir de categorias consagradas de direitos humanos, categorias essas que possuem inteligibilidade nos campos da educação. Os documentos selecionados também indicam articulações de grupos nas políticas de direitos humanos em relação aos direitos LGBT relacionadas à direção do processo social, e à especificidade de trans, nas últimas décadas tanto no Brasil como além fronteiras.

Internacionalmente, o discurso dos PY, ao elaborar as categorias orientação sexual e identidade de gênero, provocaram modificações nas relações de poder entre grupos que atuavam nas políticas de direitos humanos, pois desde a década de 1990 (Corrêa, 2009) havia entre esses grupos aqueles que tentavam pautar as questões referentes à orientação sexual e à identidade de gênero. No Brasil a elaboração do PNLGBT mostra como as articulações de grupos conseguiram pautar publicamente os direitos LGBT em diversos e diferentes setores do Estado. O surgimento desses discursos é significativo, pois torna visível a luta de grupos constituídos como *outsiders* nas figurações sociais. A pauta do PNLGBT para as trans possibilitou especificar demandas que podem, se efetivadas, questionar as dinâmicas

relacionais que reiteram travestis e transexuais como sujeitos da anormalidade e identificados pelo TIG segundo o *DSM IV*.

As professoras, ao se apropriarem, pela interdiscursividade, de elementos desses discursos, podem sustentar demandas como o reconhecimento do nome social não apenas como uma benesse dos tolerantes, mas devido ao reconhecimento desse uso nas políticas de direitos humanos. Devemos entender que o termo Direitos Humanos possui uma representação extremamente positiva na educação; assim, as opções de anexar a esse termo as questões das sexualidades, pelos grupos que elaboraram os dois documentos, parece ter sido acertadas. No contexto da escola, a articulação das demandas trans ao termo direitos humanos foi extremamente positiva; o uso das noções de direitos humanos, ainda que de modo pouco reflexivo, propiciou na educação interdiscursividade e intertextualidade para que as professoras trans pudessem fornecer inteligibilidade aos seus modos de existência nas dinâmicas dentro da escola. Conforme Butler (2006), acessar a noção do “humano” pelos que dela são excluídos pode funcionar como modo de deslocamento das definições dessa noção. Afinal é possível pensar em regulações que torne a vida viável por esses deslocamentos, algo que podemos considerar em relação ao gênero. A formulação dos discursos dos documentos analisados tem sido importante como contra-argumentação aos estabelecidos, daqueles grupos que definimos como anti-homossexuais. Ainda assim devemos considerar algumas críticas às posições dos PY e do PNLGBT.

Quando analisamos que para a identidade de gênero existem questões específicas nos PY, falamos de um documento com localização social e datação histórica; esses Princípios, ainda que criticáveis, não podem ser compreendidos como argumentos anti-homossexuais. Afirmamos, sim, que nos PY fica débil a possibilidade de entender que um/a transexual poderá demandar uma mudança de gênero em seus documentos sem desejar uma redesignação de seus genitais; conforme se pode observar no conteúdo destacado, em itálico, do Princípio 9 do QUADRO 6. Essa é uma questão emergente nos debates envolvendo sujeitos que se definem como transexuais sem demandas para cirurgia de redesignação sexual. É interessante que mesmo entre as trans parece ser motivo para constrangimento uma transexual não desejar a mudança anatômica, o que colocaria o sujeito como travesti. Está aqui um dos efeitos da matriz heterossexual nos corpos dos sujeitos, nos processos de autoidentificação destes.

Muitas trans optam pela transexualidade por ter uma chancela médica que as legitime como mulheres, enquanto as travestis podem permanecer em relações indefinidas, como mulheres de pênis. As ciências médicas e setores significativos da Psicologia, com seus

diagnósticos, contribuíram de modo decisivo para a compreensão de que existe uma possibilidade de ajustamento dos corpos diante de um desajustamento do psiquismo. Fazemos essa observação sem nenhum cunho de valoração, pois a relação dos sujeitos com esses discursos é bastante contingente. Interessa-nos salientar que os PY dão maior peso à intertextualidade com os discursos (textos) consagrados nas políticas de direitos humanos do que a questões emergentes do campo das sexualidades. O discurso dos PY pode funcionar como um exemplo de discurso antidiferencialista, se pretender que identidade de gênero e orientação sexual sejam categorias que deem conta da diversidade sexual. Já o discurso do PNLGBT, apesar de possuir um caráter diferencialista randômico, consegue preservar termos e categorias que dizem das lutas de sujeitos e grupos ao redor das sexualidades no contexto brasileiro. Consideramos que a articulação tanto dos PY como do PNLGBT faz parte das possibilidades abertas pelo aumento do gradiente de informalização dos séculos XX em que a sexualidades fizeram da esfera pública sua arena de legitimação.

Os elementos orientação sexual e identidade de gênero conferem força ao discurso dos PY nas políticas e direitos humanos diante da apropriação que dele fazem organismos internacionais como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos. Assim, esse discurso pode mobilizar diversos setores da ONU em relação às questões sobre orientação sexual e identidade de gênero e reverberar em comunidades locais. A coerência do texto em nomear violações de direitos humanos por motivos relacionados aos elementos destacados nos PY passa a compor os critérios de avaliação dos relatórios de Estados na ONU. Com isso, abre-se a possibilidade de acionar tribunais regionais de direitos humanos para o reconhecimento ou a recusa de direitos dos sujeitos discriminados a partir das sexualidades por grupos, estados etc. Todavia, salientamos que a capacidade desses Princípios em não constituir novos modos de exclusão estará atrelada aos atores estatais e não estatais que acionam esse debate na educação e em outras áreas de infraestrutura social, como organizações comerciais, *mass* mídia etc.

O uso identitário dos elementos orientação sexual e identidade de gênero no PNLGBT se distancia da articulação desses elementos pelos grupos que elaboram os PY. Porém essa contradição entre os discursos pode indicar a aproximação criativa dos elementos dos PY de questões locais. Assim, a articulação discursiva que os grupos que formularam o PNLGBT fazem diz respeito às identidades sexuais e não a todas as orientações, como a heterossexual. Do mesmo modo, pode ser considerada a identidade de gênero, que indica especificamente aquela que está marcada pelo afastamento da matriz heterossexual que prevê a relação corpo-gênero-desejo a partir das normas de gênero. Essa aproximação das posições identitárias é um

ponto nesses discursos que provoca dissensos no campo do gênero e das sexualidades, pois sempre remete à possibilidade de novas hierarquias baseadas em outras sexualidades a serem consideradas como desviantes. Nesse campo estão as polêmicas que localizamos entre uns que pautam pela perspectiva *queer*, principalmente, e outros que defendem as identidades sexuais como possibilidade de produzir sujeitos de direitos com garantias de se defenderem e/ou se afirmarem para além dos dispositivos da heteronormatividade. Essa reafirmação das identidades, não apenas de transexuais e travestis, se explicita especificamente em orientadores das políticas LGBT, conforme discurso do PNLGBT, com as interfaces que propuseram com temáticas de gênero, etnoracial, socioeconômica etc. por meio da dimensão de prática social que aparece nos documentos analisados. Nós consideramos que a constituição dessas identidades como produção de referências para grupos ou ação política desses grupos é um passo fundamental para fazer que os modos de vida das trans, como de outros marcados pelo conflito com o gênero normativo, se tornem viáveis, não precisem viver sob a égide do medo e da subalternização.

Abrir mão das identidades pode servir, ao menos no contexto brasileiro das políticas de direitos humanos, para se firmar uma perspectiva antidiferencialista que esvazie o sentido das lutas políticas pelo reconhecimento dos direitos LGBT. O uso do nome social só faz sentido a partir de sua articulação com a noção de identidade de gênero, caso contrário magistrados/as e gestores/as das políticas públicas poderiam reiterar a negação desse uso. Como já consideramos, esse é um uso que possibilita que as professoras trans sejam reconhecidas, ainda que apenas formalmente, pela sua autodefinição identitária de gênero; sem a legitimidade desse uso elas continuariam como professores, com as implicações disso decorrentes, em sua maior parte. A articulação do nome social em discursos das políticas de direitos humanos, como aqueles analisados nos PY e PNLGBT, passa a contribuir com a possibilidade de legitimação do uso do nome social na escola, a partir de importantes teias de interdependências entre diferentes grupos. Nestas está perceptível que o nome social não se restringe a uma questão jurídica às professoras trans, mas certamente passa por ela e representa uma fissura importante no monopólio dos direitos que se estabeleceu nas figurações sociais a partir da heteronormatividade.

As análises dos discursos dos documentos e das entrevistas indicam que a ascensão dos direitos LGBT tem provocado tensões estruturais dentro do processo social em que grupos têm disputado acerca da legitimidade do reconhecimento das sexualidades. “Pares de conceitos opostos, que servem para a determinação da direção dos processos sociais, não têm apenas essa função. Eles podem servir para a determinação de oposições e tensões estruturais

no interior de um movimento processual em cada época considerada” (Elias, 2006, p. 29). Essas tensões foram localizadas pelas análises dos discursos que fizemos dos documentos e também pelos dados complementares e observações de campo. Reiteramos que a pesquisa bibliográfica também possibilitou corroborar as análises pela concepção ampliada de discurso que temos utilizado ao longo do texto.

Uma das condições para a ascensão dos direitos LGBT deve-se às relações que os movimentos sociais estabeleceram com o Estado e as negociações políticas que emergiram desse momento, quando localizamos uma polarização de posições no contexto brasileiro ao redor dos direitos LGBT, que nomeamos como grupos anti-homossexuais e pró-sexualidades, entendendo-os não de modo estanque. Inclusive consideramos que entre esses grupos há posições não consensuais como aquelas que questionam sujeitos e grupos que se definem pelas identidades sexuais no contexto pró-sexualidades. Também notamos que valores religiosos podem ser extremamente complexos ao compor as interdependências emocionais de sujeitos de ambos os grupos. Esses valores são capazes de legitimar as relações produzidas pela matriz heterossexual que funciona como referência orientadora nos processos de transformação social. Novamente os elementos religiosos aparecem como complicador também na articulação das políticas de direitos humanos. Aqui podemos entender que se a interculturalidade (B. S. Santos, 2010) não conseguir alcançar uma posição crítica em relação à capacidade de laicidade na formulação das políticas de direitos humanos, estas não se efetivarão, por isso não basta apenas um afastamento da perspectiva liberal dos direitos humanos.

Os discursos das professoras indicam que estamos em uma fase intermediária da ascensão no reconhecimento das sexualidades por alguns motivos. No contexto brasileiro, a fixação desses direitos em identidades sexuais ainda pode manter muito da heteronormatividade e seus dispositivos. Também existe uma grande distância entre a formalização desses direitos analisados nas políticas de direitos humanos e sua incorporação nas relações que se constituem nas figurações sociais. O processo social em que detectamos a ascensão dos direitos LGBT parece indicar que estamos em uma fase em que as identidades sexuais passam de demonizadas para estigmatizadas, desde que adequadas aos padrões que gerenciam a exclusão. Assim, uma professora trans que permanece na busca da mulher normalizada estará sob o estigma, mas aquela que transita também pelos espaços da prostituição talvez permaneça entre as demonizadas. Entre essas várias distinções, B. S. Santos (2010) nomeia a distinção entre “o desviante sexual tolerável e o intolerável” (p. 285). A tolerância cristã e/ou de determinadas concepções de direitos humanos às sexualidades é

bastante antidiferencialista, pois ao reiterar que todos são iguais diante de Deus ou das leis, respectivamente, impõe que aquilo que foge dessa igualdade precisa ser corrigido/ordenado (no discurso religioso) e/ou tratado/adaptado (no discurso civil). Ainda que se possa entender a noção de tolerância como um significado de justiça e não apenas como uma noção moral para referir-se à bondade, há que se verificar sua inserção nas lógicas do cotidiano. Vê-se que nessa perspectiva centra-se bastante no coletivo, carecendo pensar que as sexualidades comportam uma complexidade muito além da orientação sexual ou da noção de desviante sexual.

Consideramos que estamos em uma fase do processo social de ascensão dos direitos LGBT em que os *outsiders* não terão sossego, ou ao menos desejo deste, parafraseando Fernando Pessoa. Primeiro porque LGBT ainda permanecem como *outsiders* e possibilitam a legitimação dos estabelecidos nas dinâmicas entre sujeitos e/ou grupos. Além disso, as sexualidades não desejam sossego porque em processos da psicogênese e sociogênese sempre poderão apresentar aos sujeitos e grupos outras possibilidades para o corpo.

A dimensão insuportável da afirmação de que a heterossexualidade também é uma ficção, uma contingência que pode despertar o medo e a apreensão tanto nos estabelecidos como nos *outsiders*, pode revelar as sexualidades como areia movediça e não um alargamento das possibilidades do corpo em experimentar suas possibilidades, afinal o duplo da norma pode nos indicar que será sempre uma referência, restando questioná-la quando promotora da violência e exclusão de formas de vida.

Há que se pensar, nesse contexto, as articulações que fazem documentos públicos como os PY e o PNLGBT como representativos daquilo que temos denominado como direitos LGBT. Eles também podem ser considerados mecanismos das políticas internacionais e nacionais para a gestão controlada das desigualdades e da exclusão; portanto devemos compreender que mesmo a gestão controlada não significa nenhuma concessão estatal e/ou do sistema mundial, mas sim resultado de lutas sociais por políticas redistributivas e por formas menos extremas de exclusão (B. S. Santos, 2010). Em determinada medida, consideramos que os direitos LGBT têm potencial para propor concepções interculturais de direitos humanos, ainda que marcados por enfrentamentos e percalços das lógicas locais nas quais tem sido notória a força da matriz heterossexista. Essas lógicas situadas explicitamente em países com leis que condenam pessoas à pena de morte e prisão perpétua ou em outros que, apesar de formalizar alguns direitos LGBT, contabilizam constantemente violências, humilhações e assassinatos de LGBT. Consideramos que o modo como as escolas se apropriarem dos direitos LGBT poderá indicar sua contribuição, ou não, para reiterar a legitimidade desses



direitos nos processos democráticos da contemporaneidade. Assim, chegamos ao segundo ponto dessas considerações em que analisamos o aumento da tensão relacionado à movimentação dos *outsiders* nas figurações sociais.

### **A emergência das professoras trans e o aumento das tensões no processo social**

A emergência das professoras trans nos processos sociais em que localizamos a ascensão dos direitos LGBT pode estabelecer confrontos com grupos anti-homossexuais que reiteram os dispositivos da heteronormatividade nas figurações sociais. No relato de períodos da infância, das professoras entrevistadas, diversos elementos surgem como modos de gestão da exclusão; apesar de não haver nenhuma regra formal contra a presença de trans na escola, há elementos que promovem a coação social sobre esses sujeitos a ponto de impedi-los de ingressar ou permanecer nos quadros formais de educação; como exemplo pode-se citar a impossibilidade de usar o nome social, de utilizar adereços e indumentárias mais adequados a sua identidade de gênero, as hostilidades no uso dos banheiros dos meninos etc. Na escola se anulam possibilidades de as trans tornarem seu modo de vida inteligível para os demais, assim são destinadas aos domínios da abjeção.

Desse modo é que elas estão como um corpo estranho nas interdependências emocionais no ambiente escolar em que o monopólio afetivo pelos estabelecidos impede aos *outsiders* de se reconhecerem e serem reconhecidos como “*gente*”, para utilizar uma expressão comum entre as trans. Em nossas observações e entrevistas, elas frequentemente utilizavam das expressões “*somos gente*”, “*não somos animais*”, “*merecemos respeito*” etc. Essa fala surge para elas como possibilidade de identificar uma outra noção de dignidade humana que reconheça a legitimidade de seu modo de vida. Talvez aqui esteja um motivo para a adesão ao discurso médico de patologização, pois ao serem tomadas como doentes são reconhecidas como pessoa humana (Carvalho, 2011). Essa é uma das razões que leva as professoras trans em sua maioria, durante a educação básica, permanecerem no armário, se autodefinindo, no máximo, como gays; muitas vezes se transformaram apenas depois de formadas e/ou empregadas, garantidas pela legislação trabalhista. Esses recursos são precários, porém são os que muitas na maioria das vezes conseguem acessar. A aproximação do discurso médico pode ser a aproximação da matriz heterossexual, da promessa de conseguir a normalização do corpo à imagem e semelhança da mulher heterossexual. Consideramos que a matriz heterossexual diz sobre os modos em que são forjadas as compreensões e formas de percepção acerca das sexualidades nos processos de psicogênese e sociogênese; isso encontramos tanto nos relatos da infância como nos que fazem parte da vida adulta das professoras trans; essa questão também indica as possibilidades da professora trans na vida de alunos/as.

As redes de solidariedade que encontramos se constituem fundamentais para nossas entrevistadas desde o início de sua experiência escolar. Essas redes surgem de modo bastante significativo com familiares, alunos/as e alguns/as colegas de trabalho. Os sujeitos que fazem parte dessa rede são descritos nos discursos das professoras trans de diversos modos, são amigos/as, irmãos, vizinhos/as, entre outros/as, porém eles fazem parte de teias de interdependências sociais em que existem formas de reconhecimento da legitimidade do modo de vida dessas professoras. Em seus relatos surgem elementos que evidenciam a afeição e o respeito que principalmente os/as alunos/as expressam a elas. Milena relata que quando ela encontra seus alunos/as nos finais de semana em ambientes de lazer ele/as elogiam, manifestam carinho e respeito. Pudemos observar em lócus essas demonstrações de afeto durante o período que participamos das atividades com Marina nas escolas. Na época ela trabalhava com turmas de crianças, adolescentes e adultos em diferentes instituições. Na escola que ela trabalhava com adolescentes ela havia sido homenageada por diversas turmas e convidada a participar de passeios e atividades dessas turmas. Nossa impressão é que esse comportamento era mais com os/as alunos/as do que com colegas de profissão, ainda que houvesse entre estes relações de solidariedade conforme apresentamos ao longo das análises.

Como podemos entender esse contexto das professoras trans? Elas fazem parte de teias de interdependências em que encontram relações de solidariedade e resistências que constituem figurações. Nessa teia de interdependências cada sujeito está aberto para estabelecer novas relações com outros de diferentes contextos. As professoras trans e aqueles solidários ou contrários a suas demandas por reconhecimento estabelecem ligações com outros sujeitos que podem ser localizados além da escola, como grupos religiosos, políticos, familiares, enfim, uma gama bastante ampla de contextos que definem a complexa teia de interdependências sociais. Algumas professoras trans, especialmente como Marina Reidel, Adriana Sales e Adriana Lohana, possuem ligações com grupos organizados do movimento de LGBT e do movimento de trans; elas também estabelecem acordos e cooperação com acadêmicos e agentes das políticas públicas; elas especificamente têm se engajado como militantes ou gestoras de políticas públicas da educação. Adriana Sales participa de movimentos sociais e na educação está envolvida com funções na secretaria da educação de seu Estado. Pelo movimento social de travestis foi eleita, em 2010, para representar estas no grupo de trabalho que acompanha a implantação do PNLGBT. Deste modo, as figurações possuem aberturas que fornecem uma imensa dinamicidade às relações entre sujeitos cadenciados pelas interdependências sociais. Devemos notar que a figuração surge desse conjunto complexo de relações e não está nem aquém ou além do sujeito; ainda que a

figuração não se resume nesse conjunto, ela se constitui apenas a partir dos sujeitos. A professora trans nessa rede de relações interdependentes terá como pano de fundo as normas de gênero, mas esta é apenas uma das questões que cadenciam essa figuração constituída na escola. Em nossa análise essas normas são importantes porque, no caso da professora trans, esse é o pano de fundo utilizado como referência nesse contexto. Assim, consideramos que as normas de gênero funcionam como um dos elementos de relevância na figuração em que analisamos as professoras trans e a ascensão dos direitos LGBT. Nessas redes de interdependências é que se constitui o psiquismo humano, nos processos de psicogênese e sociogênese pelos quais passou cada professora trans e pelos quais passam aqueles/as que com elas estabelecem ligações.

Assim, a presença de professoras trans pode reiterar a legitimidade da identidade de gênero no *habitus*, o que pode promover uma posição crítica à transfobia na escola, inclusive pela aproximação daquelas com seus/suas alunos/as, algo que já discutimos mais detidamente. Todavia, não é somente pela existência das professoras trans que essa reiteração se faz, mas pelo modo como essas professoras articulam na escola as sexualidades travesti e transexual, especialmente pela interdiscursividade com as noções das políticas de direitos humanos. As trans, ao acessarem a categoria de direitos humanos para reivindicarem o reconhecimento de trans, podem deslocar essa categoria, revelar seus limites e insuficiências.

No discurso das professoras trans que analisamos e na observação que fizemos no 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ, notamos como a expressão identidade de gênero, dos discursos das políticas de direitos humanos, torna-se entre elas um elemento discursivo muito corrente. Em alguns momentos, ele surge como um elemento a partir da intertextualidade que elas fazem com documentos como os PY e o PNLGBT. Quando analisamos a valorização das noções de direitos humanos e de suas políticas nos movimentos sociais de LGBT, podemos considerar que essas noções, ainda que vagas e etnocêntricas, constituem possibilidades aos *outsiders* de acessarem/deslocarem a noção de dignidade humana reconhecida pelos estabelecidos. Nos contextos da educação, essas reafirmações identitárias disputam com as críticas elaboradas pela perspectiva *queer*, conforme temos analisado ao longo da tese. Reiteramos que a perspectiva *queer* apresenta críticas interessantes e necessárias, mas não argumentos suficientes que nos convençam acerca do desprezo da categoria identidade. A compreensão proposta de se compreender a identidade como exercício de transformação e/ou reconhecimento, formulada por Butler (2006) parece uma crítica fecunda à fixação das categorias identitárias.

Essa movimentação tem indicado um aumento de tensão nas figurações no processo social, especificamente quando as dinâmicas relacionais entre sujeitos/grupos possibilitaram a ascensão dos direitos LGBT, ainda que de modo mais formal. Isso que denominamos direitos LGBT possui uma marca bastante identitária, mais frequentemente articulada no movimento social e nas políticas públicas do Estado brasileiro. O caráter identitário que as sexualidades têm tomado é visto com cautela e desconfiança por muitos que o consideram perigoso ao limitar as sexualidades em identidades e expressões que podem reiterar as normas de gênero. Essa marca identitária também indica um limite no reconhecimento de outras expressões das sexualidades marcadas pela exclusão, além de delimitar as possibilidades daqueles/as que preferem se autoidentificar por noções pós-identitárias, como já observamos na perspectiva *queer*, por exemplo.

Parece-nos que nos discursos das várias professoras e nos encontros dos movimentos sociais há uma delimitação entre travestis e transexuais que define aquelas numa hierarquia que continua a destinar os corpos que embaçam o gênero aos domínios da abjeção, produzindo *outsiders* nas dinâmicas sociais. Aqui, a compreensão das identidades sexuais como exercício de transformação e não uma camisa de força para os sujeitos seria de extrema importância. A Rede Trans Educ se constituiu como uma rede de professoras travestis e transexuais, tendo entre suas coordenadoras Marina Reidel e Adriana Sales, que demonstraram em seu discurso não reproduzirem essas hierarquias, ainda porque a segunda se define como travesti. Contudo, no 1º encontro nacional do grupo não foi aceita a participação daqueles/as autodefinidos/as como transgêneros e/ou outros termos que não travestis e transexuais, o que consideramos uma fixação problemática das identidades. Ainda que essa negação fosse justificada pelo argumento de que os/as transgêneros não se assumem e/ou buscam a visibilidade, poderíamos pensar que aqueles/as transgêneros também não desejam ser reconhecidas como travestis e/ou transexuais. De algum modo essas posições identitárias podem remeter a uma questão em aberto que poderá suscitar dúvidas para o grupo à medida que a organização e visibilidade desse aumentar.

Em nossas entrevistas tivemos uma única professora entrevistada que se definiu como travesti, Adriana Sales; porém em diversos momentos de seu discurso a definição como transexual aparece nas referências que outros sujeitos fazem dela a partir de seu corpo como muito próximo das mulheres. Não consideramos que essa questão seja apenas ligada ao conhecimento e/ou definição dos termos travestis e transexuais, mas sim pelo significado das travestis no contexto social brasileiro, isto é, elas aparecem relacionadas ao uso e tráfico de drogas, à cafetinagem, à prostituição de rua etc. mais do que as transexuais. Há que se ter

muita desconfiança de que a afirmação de uma identidade de professora trans possa demonizar aquelas que permanecem como profissionais do sexo. Contudo, consideramos que a Rede Trans Educ pode constituir um importante instrumento de visibilidade trans propiciando alternativa para a quebra de monopólios de direitos que privam outras trans do acesso à escola. A rede poderia ser um coletivo de monitoramento/denúncia de situações envolvendo a discriminação de trans no espaço escolar e um modo de capacitar as professoras trans para tal. Pois não devemos supor que o fato de uma professora ser trans indique qualquer possibilidade de enfrentamento sistemático da transfobia na escola.

Por outro lado, esse caráter identitário, como da ANTRA, do ENTLAIDS, da Rede Trans Educ etc. tem organizado as demandas de grupos no avanço do reconhecimento social, definindo sujeitos de direitos, constituindo identidades coletivas e políticas, definindo inimigos a serem enfrentados e até criando um vocabulário que possibilitou, entre outras coisas, especificar demandas de travestis e transexuais, como a legitimidade do uso do nome social. Ainda que esse caráter identitário possa servir para aquilo que definimos como a gestão da exclusão, em alguns momentos ele pode ser a estratégia para enfrentar os dispositivos da heteronormatividade. Certamente a Rede Trans Educ poderá aumentar a tensão nas dinâmicas relacionais na escola, pois poderá visibilizar denúncias que revelem tanto o funcionamento da matriz heterossexual como a contingência do gênero normativo que, apesar dos direitos LGBT, podem manter o controle pela gestão da exclusão.

Essa gestão aparece em vários relatos, e percebemos que pode existir um processo de invisibilidade da professora trans ao mudar de uma escola para outra ou ao permanecer numa escola silenciando/negando qualquer indicação à transexualidade; no caso de Amaryllis percebemos que ocorreram os dois processos, e é interessante que foi, entre as sete professoras entrevistadas, a que chegou a funções mais altas na escola. Não devemos generalizar que a negação ou o silêncio acerca da transexualidade pode servir como modo de ascensão profissional, pois as ligações com o movimento social e a explicitação da travestilidade, como no caso de Adriana Sales, podem acessar posições de poder na educação.

Outra questão é que no Brasil existem diferentes significados e autoatribuições na constituição das identidades sexuais de travestis e transexuais, ainda que ambas se relacionem com a noção de identidade de gênero. Não podemos considerar que as travestis, como as transexuais, são intercambiáveis, elas se constituem em diferenças socioeconômicas, de crença, etnorraciais e visão de mundo. Reiteramos que o mais importante nessa situação toda é que a aproximação entre as professoras trans entrevistadas e os padrões da heteronormatividade pode gerar benefícios para a manutenção de trans na escola. Essa

situação aparentemente contraditória indica a permanência da figuração estabelecidos-*outsiders* na escola ao redor das sexualidades. As professoras trans precisam lidar na escola com o silêncio compulsório acerca das sexualidades e a eloquência de um corpo que não consegue ser calado pela heteronormatividade. Essa eloquência dos corpos pode ser relacionada ao aumento do gradiente de informalização que Elias (1997) e Wouters (2009) consideraram na modernidade, em que as sexualidades tornam-se questões políticas, elementos constituintes das disputas entre grupos, de forma pública.

Em nossa pesquisa verificamos que o fato de uma professora trans explicitar a contingência das normas de gênero gera desconfiância e até retaliações, perseguições e até demissões, conforme relatos em nossas entrevistas. A suposta idoneidade daquelas/es que farão a mediação dos processos de ensino-aprendizagem é um critério que pode barrar a entrada de LGBT assumidos nesses processos. Assim, a estigmatização deve ser considerada nas dinâmicas relacionais, nas teias de interdependências, entre os grupos que disputam entre si a legitimidade da identidade de gênero. Essas dinâmicas relacionais podem dizer do modo como as professoras trans se relacionam com alunos/as e colegas na escola, mas também como elas negociam dentro do movimento de LGBT, ao criarem um grupo específico para sua visibilidade. No discurso das professoras a descrição de aceitação e acolhida é posterior e/ou paralela a histórias de sofrimento e perseguição; porém as professoras trans, ao enfatizarem mais a acolhida, buscam pela invisibilidade da violência que tenta normalizar a instabilidade de seus corpos.

Queremos apontar uma contradição, que a nós parece necessária, presente nos discursos das professoras trans entrevistadas; também definimos essa contradição como zonas opacas do discurso, pois criam/revelam opacidades tanto nos discursos articulados pelos grupos anti-homossexuais como pró-sexualidades. O reconhecimento das professoras trans pelos/as alunos/as está relacionado com a normalização dos corpos daquelas pela heteronormatividade; porém esse mesmo reconhecimento pode funcionar para que sejam constituídas relações de poder nas quais elas sejam reconhecidas. As professoras trans, ao terem reconhecidos seu nome social e sua identidade de gênero, ajustam-se às relações da matriz heterossexual; ao mesmo tempo revelam a contingência das normas que põe em funcionamento essa matriz, pois explicitam a precariedade da designação de gênero a partir do binarismo sexual. O corpo trans pode revelar outras possibilidades daquilo que definimos como feminino e masculino pela constituição de uma compreensão aberta do gênero. Também podemos considerar outras formas de enfrentamento da transfobia como a formação de redes de solidariedade que apoiem as professoras no contexto escolar e além dele, o rompimento

com o silenciamento acerca de seu modo de vida, com a denúncia da transfobia no ambiente escolar etc. A Rede Trans Educ surge como uma identidade coletiva capaz de mobilizar essas questões, inclusive aquela da reiteração da heteronormatividade, mas sem dúvida é um passo inovador que poderá aumentar na escola a tensão que a ascensão dos direitos LGBT aí tem provocado.

Nós pudemos notar, nas entrevistas de nossa pesquisa, que as professoras trans sempre pautavam na escola a diversidade sexual com estratégias que parecem contribuir na dessensibilização dos discentes, algo que não ocorre com os docentes, estes geralmente bem mais resistentes em reconhecer o nome social, o uso do banheiro feminino, encontrar-se em ambientes fora da escola etc. Nesse sentido, a quebra dos monopólios, afetivo e dos direitos, na escola em relação às professoras trans ocorre muito mais com o alunado do que com docentes. Talvez a ausência de espaços para discussão da professora trans, ou mesmo acerca de travestis e transexuais com os/as professores/as, esteja ligada a uma maior resistência destes/as em reconhecer as trans a partir de sua identidade de gênero. Essa ausência está relacionada à naturalização do gênero que constrói a ignorância acerca das sexualidades ao silenciar questões que coloquem em xeque a homofobia e/ou transfobia como dispositivos da heteronormatividade.

Em nossas atividades de pesquisa e extensão e pelo discurso das entrevistas analisamos que nas relações dentro da escola os docentes se posicionam por uma linguagem “politicamente correta”, ou seja, evitando as injúrias contra as trans à medida que a formalização dos direitos LGBT é apresentada no contexto escolar. Isso amortece os conflitos e muitas vezes faz que os dispositivos da heteronormatividade sejam considerados problemas menores diante da violência, das drogas, da indisciplina. Dessa forma, a direção das mudanças no processo social tem indicado uma crescente inclusão dos direitos LGBT, identidade de gênero e orientação sexual nas políticas públicas da educação, porém de modos que certamente precisam ser revistos. As intervenções na formação docente e cursos que pautam somente pela dimensão informativa pouco podem contribuir para o enfrentamento da heteronormatividade.

Consideramos que alguns direitos e convenções acordadas podem ter um efeito mais efetivo no reconhecimento das demandas trans. Os instrumentos legais que legitimam o uso do nome social fazem com que esse direito seja reconhecido além daquelas redes de solidariedade na escola. De algum modo a obrigatoriedade do reconhecimento do nome social - sua reiteração nas relações no ambiente escolar - pode contribuir para que sedimente uma predisposição para incorporação da “naturalização” do nome social no *habitus*. Porém,



quando se condiciona o uso do nome social às alterações documentais e terapêuticas, esse uso contribui pouco, ou nada, à quebra do monopólio dos afetos na comunidade escolar; tem-se a manutenção da gestão da exclusão. O uso do nome social pelos estabelecidos pode ou não indicar a busca do autocontrole diante de novas formas de interdependências emocionais na contemporaneidade, ainda que se mantenham as lógicas da subalternização. Isso pode levar ao desenvolvimento de novos sentidos de pureza para aqueles que querem se diferenciar do grupo de *outsiders*. Assim, temos observado um acirramento de posições intra e extramuros no campo das sexualidades (considerando militantes, acadêmicos e agentes do Estado), em relação ao incremento dos processos de gestão da exclusão, ou seja, uma inclusão tutelada em grande parte pelos estabelecidos na escola.

## 5 CONCLUSÃO

A emergência das professoras trans chamou a nossa atenção para a escola, grupo marcado pela produção e vigilância ao redor do “sexo” a partir das normas de gênero. Os significados elaborados pelos participantes da comunidade escolar não se limitam às ações humanas intencionais: os processos se dão a partir do entrelaçamento de ações intencionais, nem sempre movidas pela razão, em figurações sociais outras que aquelas por nós analisadas. Essas figurações se formulam em outros contextos nos quais os participantes da escola se movimentam. Os indivíduos se movem pelas paixões e emoções alicerçadas em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros, que fazem da sexualidade um campo de controvérsias. Pelas observações, nas análises de documentos e nas entrevistas realizadas, notamos como esses processos identitários se relacionam com demandas objetivadas pelas lutas do movimentos e/ou associações de LGBT. Assim consideramos que a emergência dessas professoras pode ser uma possibilidade de se compreender as trans a partir e além da patologia e da prostituição.

Certamente essa modificação pode se relacionar a processos sociais no século XX em que os movimentos feministas e de homossexuais pautaram publicamente questões políticas relacionadas às sexualidades, século esse marcado pela alteração no regime de emoções derivada do aumento do gradiente de informalização nos processos sociais. Passamos então a especificar porque entendemos que os discursos das professoras trans, semelhante à ascensão dos direitos LGBT, podem indicar uma fase intermediária dos processos sociais em relação ao reconhecimento das sexualidades. Caso tomássemos apenas os discursos dos documentos analisados como garantias reais, poderíamos pensar que as modificações das figurações sociais foram imensas. Contudo, ao tomar as informações acerca dos dispositivos da heteronormatividade no ambiente escolar pelos discursos das professoras entrevistadas, além de outras pesquisas, constatamos que existem sérios problemas. Primeiro, notamos que os dispositivos da heteronormatividade marcam explicitamente ou de modo sutil as relações humanas que ainda constituem essas professoras como *outsiders*, isto é, aqueles/as que enfrentam as normas de gênero. Nesse sentido identificamos que colocar-se nas dinâmicas sociais pelo discurso da patologia pode significar acessar o reconhecimento pela normalização do gênero disponibilizada pelos saberes jurídicos e terapêuticos das Ciências Humanas e Médicas. No caso específico das professoras trans, ainda que se legitime plenamente o uso do

nome social e suas outras demandas, temos o elemento discursivo da prostituição que em todas as entrevistas e em várias observações de campo surgiu como uma questão.

A prostituição é uma identificação sempre tensa na vida das professoras, pois remete a uma “profissão” não facilmente articulada ao exercício docente. Desse modo, a prostituição assumida nos discursos das entrevistadas como passagem ou possibilidade do modo de vida das trans somente parece plausível com justificativas bem articuladas. Por exemplo, em uma de nossas observações uma professora participava de um debate e disse que se prostituiu durante alguns anos de sua vida para custear parte de seus estudos e das necessidades que sua transformação exigia. Sua justificativa era para os ouvintes, professores/as e gestores/as, mas também era para si mesma, pois ao final da fala ela afirmou que seria melhor não precisar lançar mão daquela atividade para conseguir custear sua vida. Assim, as professoras trans precisam se afastar de relações e grupos que novamente as constituam como *outsiders*, o que indica a busca daquelas pelo reconhecimento como mulheres, muitas vezes definidas pela heteronormatividade, nas dinâmicas relacionais da escola.

Também a normalização da conduta faz com que muitas trans sejam sempre encorajadas a sair da prostituição e aceitarem “*um empreguinho melhor*”, como relatou uma travesti no encontro de que participamos em Aracaju (2010). Ela também ponderava que poderia ser preferível ser uma profissional do sexo a “*aturar um patrão ou seus filhos que queriam sexo de graça, sem pagar pelo serviço*”. Mas a persistência na prostituição será analisada como mais uma justificativa para subalternização. A presença de trans em atividades além da prostituição, do salão de beleza etc. indica sinais de mudanças do *habitus* brasileiro em relação às sexualidades. Consideramos que no processo social isso começa a ganhar corpo a partir dos anos de 1990 no Brasil com a ascensão dos direitos LGBT e fortemente influenciado pelas políticas do HIV/AIDS, estas últimas fundamentais na organização e mobilização das trans dentro do movimento de LGBT. Ao pensar que até meados do século XX as trans estavam ausentes de programas e projetos políticos no âmbito da educação, com raras manifestações dessa ordem, consideramos que existem no *habitus* mudanças em andamento na direção de uma constituição crescente das identidades trans no terreno das políticas públicas, que têm sido favoráveis às professoras que entrevistamos. Esse é um fator significativo em relação ao deslocamento do lugar de *outsider*.

As professoras trans têm conseguido firmar-se por diversos modos, entre os quais consideramos as medidas judiciais e alianças com movimentos sociais e organizações LGBT, mas, sobretudo, pelo reconhecimento e autorreconhecimento de poder exercer a função de professora. Isso aparece nas entrevistas com Marina Reidel quando diz dos objetivos da Rede

Trans Educ. Ela relata que através de seus contatos e participações no movimento de LGBT encontrou outras professoras e teve a ideia da rede.

O reconhecimento da identidade de gênero das professoras trans também está relacionado à interdiscursividade possível no contexto em que elementos discursivos estão sendo cada vez mais disponibilizados e reiterados no cotidiano. Os PY e/ou o PNLGBT são exemplos desses elementos, mas também as informações das *mass* mídia, as trocas de informações nas redes sociais e, de modo mais significativo, a formação das identidades coletivas e políticas de trans, articuladas principalmente aos movimentos sociais de LGBT nos processos sociais.

No discurso de Fayla percebemos que, diante de um grupo que a rejeita, são possíveis outras opções de participação social em que ela possa exercitar sua capacidade de mobilização e participação social. Amizades, relações de coleguismo, contatos formais em sala de aula e outras possibilidades podem ser situações que levam as professoras trans a aproximarem socialmente e psicologicamente de outros sujeitos.

Quando estivemos com Marina em Montenegro, sua cidade natal, ela comentava sobre amigos e conhecidos, inclusive de alguns que eram pais de seus alunos, também uma familiaridade com as pessoas da escola, mostrava uma grande proximidade afetiva desses sujeitos. Ela analisou como sua transformação colocou diferentes perspectivas acerca de sua cidade natal e das pessoas que faziam parte de sua história naquela localidade, inclusive as agressões sofridas. Quando aguardávamos o ônibus para retornarmos de Montenegro, ela comentou como as coisas tinham mudado, pois não era mais o “*gayzinho*” que apanhava na rua; eu completei em pensamento a fala de Marina, “*agora ela é uma professora*”. Essa situação pareceu-me indicar como se constituir como professora pode significar uma possibilidade de resgate da trans dos domínios da anomia. Em diversos momentos dos discursos, consideramos que a função de professora fornece algo daquilo que se define como dignidade humana às professoras trans.

Durante as entrevistas sempre nos ocorria uma questão: as professoras trans que entrevistávamos eram algumas sobreviventes da transfobia no espaço escolar, mas deveriam existir muitas outras que não lograram êxito. Contudo, sempre entendemos que a emergência das professoras trans indica a direção das mudanças sociais e estas estão relacionadas às formas da regulação do afeto nas dinâmicas relacionais entre sujeitos na escola. Isso é evidenciado pela ausência nos currículos, livros didáticos e ambientes escolares de referências às sexualidades, pois a ascensão dos direitos LGBT que poderiam alterar esse quadro ainda é bastante incipiente. Essa ausência é mantida pelas formas de subalternização e perseguição

que sofrem os *outsiders* dentro da escola. Tanto a ausência de referências positivas das sexualidades como a subalternização/perseguição dos *outsiders* faz parte da heteronormatividade que cadencia as figurações sociais em que as trans constituem sujeitos marcados pela anomia, pois a ficção de uma substância feminina nunca será plenamente acessível à professora trans. Isso pode acontecer em situações como aquela em que a professora trans foi questionada acerca de seu gênero por uma criança ao dizer para Marina Reidel, “*não parece homem*”, isto é, é homem apesar de parecer mulher. Essa questão retorna quando alguém questiona: “*já operou, fez a redesignação sexual?*” “*Ficou boa?*” “*Por que você não quer operar?*” Essas questões tão presentes até entre as trans sempre estarão a indicar essa desconfiança que mantém como *outsiders* essas professoras.

Essas perguntas também fazem parte do gradiente de informalização das relações que também podem indicar o aumento da vigilância dos corpos e exigência de um autocontrole por parte das professoras trans. Essas questões aparecem em vários domínios do mundo contemporâneo, entre eles a educação, território em que as pedagogias formatam corpos pela sexualidade enquanto um dispositivo do poder em controlar, estilizar e fazer confessar todas as formas da sexualidade. O emprego da resolução acerca do uso do nome social, por Marina e pela direção da escola onde ela trabalhava, é uma forma de confessar algo, ainda que não tudo, das formas de sexualidade transexuais e/ou travestis; isso explicita a função das condições legais para a formalização do nome social.

Na escola, o corpo da professora trans pode mostrar a instabilidade das normas de gênero, isto é, desnaturalizar os discursos que definem os limites entre masculino e feminino. Também pode revelar o duplo da norma, ou seja, modos de viabilização de outras formas de vida orientadas por um gênero não normativo. Os discursos das professoras trans trazem autodefinições que oscilam entre a mulher heterossexual e aquela outra sexualidade, possível a partir da suspensão do caráter discreto e absoluto dos gêneros. A professora trans é uma mulher diferente das outras mulheres, ela não é uma mulher, ela é uma/um travesti ou simplesmente ela vive as possibilidades dos desejos que animam e orientam os sujeitos. Esses desejos, contraditórios ou não, estão relacionados aos processos da psicogênese e da sociogênese de uma época em que as possibilidades emocionais têm desdobrado os corpos em sexualidades diversas, estas que os discursos nomeiam e querem muitas vezes aprisionar.

Essas oscilações, na escola, têm limites definidos por atos pedagógicos e a vigilância sob os *outsiders*. As professoras trans, em diversas situações, são chamadas a explicar “*o que são*” para os/as alunos/as e não basta dizer que são professoras. Também não é a apresentação de uma professora nova da escola, pois existe uma apreensão dos/as gestores/as acerca da

reação dos/as ouvintes, algo também que perpassa a professora em questão. Nesse momento a oscilação do corpo trans deve ser mínima, pois as professoras precisam do corpo inteligível que a matriz heterossexual produziu, precisam mostrar um corpo corrigido, ou em vias de se corrigir. Nas observações participantes trouxemos o caso de uma professora trans que dizia querer “*casar direitinho, de véu e grinalda*”. Adriana Lohana diz que pauta em suas aulas a questão da diversidade sexual, afirma que se prepara para a cirurgia, enfim, são negociações em que a professora trans não poderá causar “*danos*” aos/as alunos/as, à imagem da escola etc. Isso aparece de modo bastante explícito no discurso de Amaryllis, que novamente citamos.

*Falei assim “olha, eu vou iniciar o processo dentro da transexualidade, o que vai acontecer? Vai acontecer isso, isso e isso”. Expliquei tudo “o que eu quero? Eu quero que vocês respeitem esse processo e eu prometo para vocês que quando tiver na parte assim, que não tenho como, insustentável, eu vou tomar outra medida, para não prejudicar o colégio”. Então dei a minha palavra, então comecei mantendo a postura, como eu tinha características masculinas muito fortes, um rosto extremamente masculino, tinha barba e tinha tudo assim e comportamento até familiar, de postura mesmo entendeu, nunca fui assim, vamos supor, eu tinha uma postura. (22, 2010)*

Essas professoras trans, ainda que de modo oscilante, conseguem alguns espaços significativos para dizerem de seus corpos e de suas vidas aos/as alunos/as, o que os/as faz se aproximarem socialmente e psiquicamente da trans como uma forma de vida legítima e possível de ser amada. Essa aproximação entre as professoras trans e o alunado, desse modo, indica uma quebra significativa do monopólio afetivo que encontramos em relação aos *outsiders*. A possibilidade dessa aproximação das trans por meio desses diálogos acerca da própria sexualidade é possível no contexto em que entendemos um maior gradiente de informalização nos processos sociais, pois esses diálogos seriam assuntos intocáveis nas relações formalizadas da educação em períodos anteriores.

As redes de solidariedade na escola podem ser apoio para as dúvidas e as incertezas das trans nos processos de transformação. No caso de Amaryllis a cirurgia pode significar uma saída para algumas, pois o registro da correção opera a favor da aproximação da regra de gênero; entretanto, a equipe pedagógica recebe a promessa de que o colégio não será prejudicado. Qual o prejuízo possível que o processo transsexualizador poderia trazer ao colégio? A opacidade dos limites impostos pela matriz heterossexual, pois a “*postura masculina*” foi mantida até o momento da transformação, quando se tornou insustentável a identificação com o masculino. O momento posterior à transformação, nomeado como libertação, sossego, realização etc. diz da aproximação da mulher idealizada nas relações produzidas pela matriz heterossexual. É interessante que no conjunto de reportagens que Marina Reidel apresentou-me em jornais locais, revistas e televisão estava presente a questão

da cirurgia, ela sempre afirma que isso é algo que está em processo. Em alguns momentos de nossa entrevista ela disse que “*acontecerá no tempo certo*”; contudo, aqui devemos notar que essa pergunta acerca da cirurgia oculta o desejo de correção a que o corpo trans deve se submeter. Entre travestis e transexuais essa questão surge como marcador, um marcador que pode hierarquizar travestis como algo inferior a transexuais. Algo que encontramos no discurso de Marina ao relatar a discussão acerca de transexuais e travestis.

*Então na concepção dela, travesti é muito vulgar, que nós como educadores, quer dizer, já cria todo um... Daí eu já fiquei me questionando e a (nome de colega travesti) disse “mas eu sou travesti, eu não sou operada” aí a (nome de colega transexual) disse assim: “mas eu sou!”* (Marina Reidel, 563, 2010)

Como Butler (1999) analisa, temos sempre a reiteração da pergunta que se faz antes mesmo do nascimento de uma criança: é menino ou menina? Para a autora não há sentido em perguntar: é lésbica? Podemos dizer também que não há sentido em se perguntar: é um travesti ou uma/um transexual?

A pergunta e a dúvida acerca da cirurgia podem ser traduzidas do seguinte modo, vai se corrigir ou não? Essa é uma questão de todos, inclusive de grande parte dos *outsiders*. A professora que se define como travesti pode se constituir, se comparada à professora transexual, um sujeito que aumenta/revela a percepção da instabilidade da regra de gênero, pois a marca do pênis-falo além da diversidade sexual pode referir-se à prostituição e à variedade de práticas sexuais, que podem permanecer no registro da “*vulgaridade*”, para utilizar o termo do discurso que Marina no relatou. Isso indica que não apenas a medicina opera para homogeneizar as sexualidades e manter o binarismo de gênero, tornando todos/as homens ou mulheres, rejeitando qualquer possibilidade de homens e/ou mulheres, de sujeitos nem homens nem mulheres: desde nosso nascimento se preenchem papeletas, fichas, formulários onde há que se definir o sexo. No caso da escola, entre outras instituições do Estado, temos uma das peças centrais da homogeneização das políticas públicas e sua função de apagar a diferença. “Em vez do direito à diferença, a política de homogeneização cultural impôs o direitos à indiferença” (B. S. Santos, 2010, p. 292), ainda que a escola fosse atingida pela precarização diante de sua crescente massificação. Apesar de o autor não enfatizar os efeitos dessa homogeneização no caso das sexualidades, nós consideramos que eles operam na cultura de maneira bastante extremada.

Podemos entender a vulgaridade como indicativo de todo um conjunto de comportamentos que a escola não pode reconhecer. Andreia, quando menciona a provocação que faz nas turmas em relação à hipocrisia daqueles que frequentam a igreja e depois vão à sauna gay, se cola nas normas de gênero e a denuncia; porém, onde ela se situa? Entre

aqueles/as que não vão à igreja nem à sauna? Ela não dá essa resposta aos/as alunos/as, mas sua posição a partir de uma moral que exige coerência é próxima da regulação, condenatória dos desregramentos do sexo. Andreia, ao revelar suas posições ao alunado, se aproxima dele e demonstra modos de se incluir nas interdependências emocionais da escola, ainda que por posições morais polêmicas, pois pela rejeição daquilo que considera vulgar pode-se constituir na função de professora.

Pelas normas de gênero também se produz o corpo trans, pois se entendemos a definição do sexo como um exercício de transformação da identidade (Butler, 2006), que não existe o sexo verdadeiro ou qualquer substância de verdade no sexo (Butler, 1999), a mulher trans é uma ficção tão legítima quando a mulher hetero. De algum modo a trans pode aparecer na relação com os/as alunos/as, ainda que de forma tensa e paradoxal, como uma repetição diferencial da mulher da norma. Novamente trazemos a cena que observamos na escola, durante uma aula que Marina lecionava para crianças de 9 a 11 anos, aproximadamente, enquanto ela distribuía alguns materiais à turma uma menina disse: “*não parece homem*”, e quando Marina perguntou o que ela havia falado a menina se calou. Essa manifestação da aluna revela como a informalização das relações perpassa o *habitus* que encontramos na contemporaneidade. Nesse episódio podemos localizar a tensão constante entre as normas de gênero e a resistência do sujeito, assim não há como relaxar. Essa é uma sensação muito presente nos encontros de coletivos trans, pois como *outsiders* sabem que são considerados “o pior” entre os “piores”, por vezes até acreditam e defendem que “*essas travas realmente não valem nada*”. Essa foi uma das frases que uma travesti disse no encontro de Aracaju (2010).

Nos discursos das entrevistadas Amaryllis, Milena Branco, Adriana Lohana, Fayla e Andreia havia sempre muitas reticências sobre a questão de explicitarem suas relações com namorados ou companheiros. Em diversos momentos perguntávamos se elas conheciam companheiros de outras professoras e a resposta era sempre afirmativa, porém quando perguntávamos se os/as colegas/as da escola conheciam seus companheiros, a resposta era negativa ou diziam que apenas socializavam essa informação com aquelas de maior confiança. Nós perguntamos para algumas professoras se já haviam observado manifestações de carinho de professoras heterossexuais e seus companheiros no espaço da escola. A resposta foi positiva, indicando que isso era observado em momentos de confraternização e mesmo quando uma professora era acompanhada pelo companheiro até a porta da escola, geralmente essas manifestações eram estar de mãos dadas e “selinhos” para despedidas. Ao perguntar se alguma professora trans havia levado um companheiro nessas mesmas situações, elas sorriam e diziam que isso poderia ser mais difícil. Uma delas usou a seguinte expressão: “*eles matam*



*a mona*”, para indicar que a vigilância é maior acerca do feminino no corpo trans. Aqui vemos algo sinalizando que o monopólio dos afetos não está totalmente rompido, mas a possibilidade de socializações acerca das experiências com namorados e/ou companheiros aparece de modo diferente para as professoras trans e colegas de trabalho heterossexuais. Isso pode ter como resultado o desenvolvimento de formas de autocontrole para as professoras trans.

De algum modo, a vida das professoras trans é vigiada e elas se sentem muitas vezes obrigadas a responder a essa vigilância até mesmo evitando namorados. Qualquer deslize pode acionar o monopólio do afeto que priva/pune na escola aqueles/as que podem a todo momento ser identificados/as como *outsider* nas dinâmicas sociais. Duas professoras entrevistadas afirmaram que permanecem sem companheiro há muito tempo, sendo que uma disse ainda permanecer virgem e não ter interesse pelo sexo, e outra que não se sente ainda à vontade para ter alguém. Isso traz ao discurso um elemento que revela a ação da matriz heterossexual nas dinâmicas relacionais da escola, ou seja, a “*mulher verdadeira*” sem mesmo possuir o desejo sexual; ou ainda localizamos no discurso os limites da tolerância para que elas continuem sendo “*respeitadas pelos outros professores*”, como uma relatou. Quando constatamos que existe uma quebra no monopólio dos afetos dentro da escola, devemos atentar que há um preço para se integrar nas interdependências emocionais das figurações. O autocontrole em relação à sexualidade, relatado pelas professoras trans ao mencionarem a questão dos namorados e prostituição, diz do preço que elas pagam para se sustentarem na escola.

Marina Reidel e Adriana Sales têm uma experiência maior com a visibilidade trans e as relações na escola, mas também em seu comportamento existem estratégias e cuidados em relação aos limites da transgressão, ou ao menos, da socialização das transgressões em rodas de colegas da escola de modo semelhante aos/às demais professores/as. Existe com alguns colegas e discentes a socialização parcimoniosa de questões que poderiam ter caráter transgressor, como aquelas relacionadas aos encontros com alunos/as em ambientes alternativos (boates e locais considerados de LGBT). Por que o controle da sexualidade e dos namorados da professora trans? A vigilância parece se relacionar com os registros operados para se descreverem esses sujeitos nas figurações, a patologia e a prostituição, algo reiterado pelos grupos anti-homossexuais e com alguma presença nos dissensos que indicamos nos grupos pró-sexualidades. No discurso das professoras trans e dos documentos analisados, a reiteração da normalidade e formas de regulação das identidades de gênero trans é uma constante, pois é um modo de afastar-se tanto da patologia e da prostituição. Keila Simpson (2011) questiona o estigma da prostituição e defende a função de profissionais do sexo como

legítima, independentemente de qualquer justificativa que associe prostituição e falta de oportunidade das travestis.

Para as professoras trans, o afastamento da função de profissionais do sexo, de sujeitos de uma sexualidade desviante etc. aparece em seu discurso como um modo bastante evidente do autocontrole exigido para permanecer na função docente. Essas relações também explicitam a gestão da exclusão, pois mesmo estando na escola, permanecem sob as condições diferenciais dos demais que não estejam constituídos como *outsiders*. Na função de professora uma trans consegue acessar maiores recursos de proteção do que quando está atuando como profissional do sexo, porém ainda existe uma tensão própria de quem se sabe definido como *outsider* nas dinâmicas relacionais. Os discursos das professoras entrevistadas revelam uma tensão contínua nas dinâmicas relacionais em que elas se encontram, algo que diz que os processos de liberação das emoções do século XX e XXI não devem ser compreendidos como uma capacidade de superação da heteronormatividade e das coações sociais que podem ser nocivas a uma “transautonomia”. Também não significa o entendimento das sexualidades e do gênero acima dessas coações e/ou como substâncias legitimadas por saberes e dispositivos de poder como os documentos das políticas de direitos humanos.

Em nossas observações de campo, as trans, de modo geral, parecem estar sempre marcadas por essas contradições pela parcialidade/condicionalidade de seu reconhecimento e o acesso às profissões que confirmam distinção social, como é o caso da docência. Na observação do encontro de Aracaju (2010), essa tensão foi explicitada pela coordenação do encontro em uma intervenção das lideranças do movimento trans, principalmente de Keila Simpson. Ela dizia que as “*meninas*” precisavam se “*segurar, pois todos já dizem que travesti não vale nada*”, por isso se afirmava que ninguém poderia ficar “*à vontade, pois é preciso se dar ao respeito, senão as travestis estão dando motivos para serem malvistas*”. O hotel havia ameaçado expulsar os membros do encontro se as trans não se contivessem no uso das indumentárias e comportamentos nos ambientes de convivência do hotel. De fato, ocorreram alguns eventos complicados, como relatamos ao longo da tese, mas aqui queremos ressaltar que essa tensão que perpassa os *outsiders* está ligada tanto ao caráter anômico atribuído a estes como à ascensão dos direitos LGBT, que passa a exigir das trans uma vigilância dos comportamentos, uma maior necessidade de autocontrole. Muitas professoras trans precisam sempre se afastar da anomia dos *outsiders* para se firmarem na escola, exigência de outros e também que elas atribuem a si. Assim vemos que existem questões nas interdependências sociais que revelam uma necessidade do aumento do autocontrole que perpassa todas as trans, inclusive as professoras.

As professoras descobriram que muitas vezes as experiências de demissão, ainda que justificadas por outros motivos que não a sexualidade, na verdade eram motivadas pela “*homossexualidade*”, enquanto a trans permanecia no armário, ou pela transformação em processo ou já efetuada. Essa questão mostra que a ascensão dos direitos LGBT também é acompanhada de um aumento da sutileza/dissimulação dos dispositivos da heteronormatividade, exigindo a vigilância tensa das professoras trans, colocando limites e novas formas de controle pela coação social e autorregulação dos comportamentos.

A emergência das professoras trans por um discurso que dê visibilidade aos direitos LGBT pode ser estratégica, tanto para o enfrentamento como também para a manutenção/constituição de novos estabelecidos. As professoras trans, ao enfrentarem a transfobia como um dos dispositivos da heteronormatividade, também buscam se firmar como mulheres, muitas vezes via princípios heterossexistas, portanto da heteronormatividade. Ao aproximar da mulher idealizada, incorpora também as contradições e conflitos dessa ficção acerca da mulher hetero. A transformação é um processo que envolve questões de todas as ordens, mas tem um objetivo muito próximo nos discursos das professoras trans de nossa pesquisa: libertar-se, aproximar do próprio desejo, ser autêntica e, em muitos casos, tornar-se mulher. No discurso de Amaryllis, a cirurgia e a elaboração de estratégias para ser reconhecida como mulher consolidam sua identidade feminina. Os discursos de Adriana Sales e Andreia aproximam da família os seus processos de transformação; é algo que acontece de modo bastante gradativo, sendo que a primeira se definiu como travesti e a segunda como transexual. A narração de Adriana Lohana diz de uma aproximação gradativa da questão; no momento da entrevista vivia a expectativa da cirurgia de redesignação sexual que estava próxima, porém numa relação muito tensa com a família. Milena relaciona sua transexualidade como uma continuidade do processo que iniciou como menino gay. Marina relata sua transformação com uma viagem à Europa, à sensação de liberdade e à prótese de peito. Assinalamos isso para descrever que cada processo de autodefinição da identidade de gênero ou simplesmente processo de transformação ocorre nas teias das interdependências de cada professora, possível dentro de um conjunto de relações em que cada trans buscará situar-se no mundo. Também a identidade trans pode ser compreendida como um exercício de reconhecimento e de transformação nos sujeitos. As professoras trans, ao se afirmarem desse modo, podem permanecer constituídas a partir da heteronormatividade, e liberdade decorrente da transformação pode ser bastante provisória.

A Rede Trans Educ e a adesão rápida que ela tem conseguido de professoras indicam que a constituição de uma identidade coletiva, um modo de ação comum entre as professoras

trans, tem sido uma possibilidade de essas professoras se relacionarem a partir da função de professoras, a partir e além da prostituição e da patologia. Ao mesmo tempo indica uma possibilidade para que professoras nomeiem pelo litígio ou pela negociação a travestilidade, transexualidade, transfobia etc. a partir de si nas escolas. Homens e mulheres trans constituem um caso especial nos debates da diversidade sexual; consideramos que a anomia fez desses sujeitos um dos grupos mais recentes a conseguir pautar sua especificidade no movimento de LGBT. Nas elaborações acadêmicas, consideramos que ainda parece existir um desejo da tutela pelos saberes científicos. Contudo, a sinergia que as identidades trans conseguem com os coletivos de LGBT e elaborações da academia podem criar outras condições que podemos analisar como um distanciamento da anomia. Esse distanciamento passa a ser fundamental nas lógicas da figuração estabelecidos-*outsiders* para a alteração de poder entre uns e outros no contexto escolar. As professoras trans, ao aliam-se a uns e enfrentarem outros, inclusive nas situações inevitáveis do litígio, não o fazem como sujeitos dispersos na escola, mas como parte de um Nós que se firma de diversos modos nas figurações sociais que podem surgir nas políticas de direitos humanos, dentro do movimento social de LGBT e principalmente nas dinâmicas relacionais dentro da escola; nessa dinâmica reiteramos a possível importância da Rede Trans Educ. Esta poderá colocar em análise a heteronormatividade nas relações dentro da escola e seus diferentes dispositivos de regulação; a rede pode ser um dos modos para des/construir formas de intervenção, elaborar críticas pertinentes e gerar conhecimentos no amplo debate acerca da subalternização/eliminação de travestis e transexuais na educação formal, como nos atos de currículo (Caetano & Garcia, 2010) que regulam/controlam os gêneros no ambiente escola.

Essa questão é caracterizada pela percepção das professoras presentes no 1º encontro da Rede Trans Educ de que se assumir publicamente como trans é condição para o pertencimento ao grupo. Também aparece na disposição dessas professoras em conduzir com autonomia o seu grupo. Marina Reidel reconhece que muitas não aderem à rede por medo da transfobia; porém a rede é compreendida por ela justamente para o combate à transfobia, isto é, como uma possibilidade de apoio tanto às professoras trans como a outros sujeitos que compartilhem da identidade de gênero travesti e transexual com alunos/as. A identidade coletiva de professoras trans emerge da narrativa de Marina, mas está intimamente ligada a uma identidade política dos movimentos de LGBT no Brasil. Isso revela como a figuração em que encontramos as professoras trans possui ligações com outros contextos sociais, isto é, está constituída nas teias de interdependências sociais. A emergência do grupo de professoras trans ocorre a partir da percepção de outros sujeitos com os quais existe uma identificação, em um

encontro do movimento de LGBT. O grupo nasce nas interdependências sociais em que outras identidades sexuais e as trans são compreendidas como legítimas e/ou como parceiras etc., enfim, possuidoras de demandas e inimigos comuns.

Lembramos que durante as entrevistas, somente Marina Reidel e posteriormente Adriana Sales estavam ligadas à Rede Trans Educ. Com as demais entrevistadas, sempre que citávamos a existência desse grupo, as professoras sentiam que era algo importante e rapidamente se identificavam com a possibilidade de uma visibilidade trans a partir da função de professora. Adriana Lohana estava presente no 1º encontro do grupo e logo se prontificou em assumir funções para seu funcionamento. Segundo informações que obtivemos no encontro, as professoras Andreia e Amaryllis não participaram devido a problemas de estadia e passagem; acerca de Fayla e Milena Branco, não tivemos informação. No encontro percebemos que, de algum modo, a função de professora também poderia se constituir como um afastamento da condição anômica dos *outsiders*; afastar de si as definições “ruins” de sua porção “pior”, pois se constituir como professora também pode ser a possibilidade de se afastar do estigma da prostituta e da “*anormal*”, algo que aparece como temerário à função da professora nos discursos e observações de campo. Uma trans na função docente é uma modificação significativa da escola, provocada pelas alterações que temos apontado nos processos sociais.

Consideramos, assim, que identidades políticas de LGBT, ainda que transitórias e/ou estratégicas, e a ascensão dos direitos LGBT têm sido importantes para as professoras trans. Todavia, a ascensão dos direitos LGBT não significa o declínio da matriz heterossexual nos contextos das professoras entrevistadas ou nas políticas de direitos humanos, ainda que reconheçamos que os direitos LGBT e a matriz heterossexual sejam pares opostos no processo social. Ao mesmo tempo entendemos que as políticas da educação sobre diversidade sexual, como a formação de professores/as, publicação de materiais e livros sobre educação e homofobia, não barram aqueles/as que compreendem a presença de professoras trans como uma ameaça, como uma possibilidade de contaminação dos estabelecidos. É o fantasma que acompanha os *outsiders*, sua possibilidade de manchar a reputação moral, contaminar os corpos, questionar os privilégios dos estabelecidos.

A emergência das professoras trans e a incipiente rede destas emergem como possibilidades aos sujeitos e grupos de se estabelecerem nas interdependências emocionais além dos estigmas atribuídos a essas professoras no espaço escolar. Todavia, nessas interdependências a quebra do monopólio afetivo pelas professoras trans pode ser insuficiente. Essa quebra está relacionada com a ascensão dos direitos LGBT nos processos

sociais, mas ela poderá ser sempre provisória e insuficiente, pois quebrar esse monopólio pode ter um preço relacionado à manutenção de valores dos estabelecidos que permanecem como pontos de referência para os *outsiders*. Com isso queremos indicar a necessidade de outros recursos que não apenas a normalização jurídica dos sujeitos pela formalização dos chamados direitos LGBT e/ou a inclusão pela normalização médica e moral dos corpos trans; essas normalizações poderão reafirmar valores que não questionam certos princípios heteronormativos se não evidenciarem a contingência de todas as sexualidades. Nesse sentido, a ascensão dos direitos LGBT perspectivados pelos documentos analisados pode surgir como reiteração da normalização dos gêneros e/ou reificação de identidades sexuais, respectivamente os PY e o PNLGBT. Isso exige que, em sua ascensão, os direitos LGBT precisam ser constantemente colocados em questão por análises com experiências de diferentes contextos, pela perspectiva intercultural e por críticas da teoria *queer*.

A existência dessas professoras tem muito mais do que nossas entrevistas alcançaram, pois elas estão em figurações que se constituem e são modificadas continuamente nos processos sociais. Os conteúdos permitem análises outras do que as apresentadas por nós. Esses conteúdos, ainda que mais distantes de nosso foco, não foram evitados, pois o não previsto pode ser um elemento importante no discurso daquelas que buscávamos conhecer. As entrevistas possibilitaram a análise do discurso de cada professora; cada encontro e a comunicação que estabelecemos com as professoras foram experiências que nos mobilizaram, nos sensibilizaram e nos levaram ao questionamento ético pelo sentido da própria pesquisa em nossa vida acadêmica e as considerações acerca do sentido de nossa pesquisa para a vida dessas professoras. O reconhecimento das professoras trans está diretamente ligado à ascensão dos direitos LGBT nas figurações sociais. Ao final desta pesquisa ficamos com uma indagação acerca dos coletivos trans, especialmente da Rede Trans Educ e os caminhos que esta tomará em sua trajetória, afinal para as professoras trans a escola pode ser considerada apenas uma possibilidade de reconhecimento. A escola está entre garantias de reconhecimento e as imposições da normalização, semelhante àquilo que o Estado tem se constituído ao movimento de LGBT.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, S. (2010, março), História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. *Novos Estudos - CEBRAP* (86), 5-20, doi: 10.1590/S0101-33002010000100001 Recuperado em 8 de janeiro de 2011, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Almeida, M. V. (2010). *A chave do armário, homossexualidade, casamento e família*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Amaryllis (2010). *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Amaryllis*. [Digital áudio em MP3]. (nome da localidade). Única entrevista que permaneceu no anonimato, por isto foi utilizado um pseudônimo e omitido outros dados. Referência no corpo da tese: Amaryllis.
- Arán, M. (2010). Novos diretos e visibilidades para os homens trans no Brasil (Manifesto). Recuperado em 15 de setembro de 2011, de [www.ufscar.br/cis/2010/11/novos-diretos-e-visibilidades-para-os-homens-trans-no-brasil/](http://www.ufscar.br/cis/2010/11/novos-diretos-e-visibilidades-para-os-homens-trans-no-brasil/)
- Arán, M., & Murta, D. (2009). Do diagnóstico do transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. *Physis. Revista de Saúde Coletiva*, 19 (1), 15-41, doi: 10.1590/S0103-73312009000100003. Recuperado em 8 de janeiro de 2011, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Arán, M., & Peixoto J. C. A. (2007). Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*, 28, 129-147, doi: 10.1590/S0104-83332007000100007. Recuperado em 19 de setembro de 2009, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Arán, M., Zaidhaft, S., & Murta, D. (2008). Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. *Psicologia & Sociedade*, 20 (1), 70-79, doi: 10.1590/S0102-71822008000100008. Recuperado em 19 de setembro de 2009, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Ávila, S. & Grossi, M. P. (2010). Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer. Trabalho apresentado no V Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH). Recuperado em 19 de outubro de 2011, de <http://www.cchla.ufrn.br/abeh>
- Barbosa, B. C. (2010). *Normas e diferenças: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barros, A. C. Sul e Sudeste lideram ranking de homofobia no Brasil, aponta relatório. (2012, 14 de fevereiro). *Terra Magazine*. Recuperado em 20 de junho de 2012, de <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5612397-EI6594,00-Sul+e+Sudeste+lideram+ranking+de+homofobia+no+Brasil+aponta+relatorio.html>
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2003). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático*. (P. A. Guareschi, trad.). (pp. 17-336). Petrópolis: Vozes.
- Benedetti, M. (2005). *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Borrillo, B. (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. (G. J. de Freitas Teixeira, trad.) (Série Ensaio Geral, nº 1). Belo Horizonte: Editora Autêntica. (Trabalho original publicado em 2000).

- Boswell, J. (1981). *Christianity, social tolerance, and homosexuality. gay people in Wester Europe from the benginning of the cristian era to the forteenth century*. Chicago: Phoenix Edition.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina* (M. H. Kühner, trad.) (4a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Branco, Milena (2010) *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Milena Branco*. [Digital áudio em MP3]. Pinhão/PR. Referência no corpo da tese: Milena.
- Brandão, C. da F. (2003). *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brandão, C. da F. (2007). *Os processos de civilização e o controle das emoções*. Bauru/SP: EDUSC.
- Brasil. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra glbt e de promoção à cidadania homossexual*. (2004). Recuperado em 02 de fevereiro de 2012, de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado em 02 de fevereiro de 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)
- Brasil. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasil. Ministério da Educação*. (2007). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Recuperado em 25 de julho de 2009, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>.
- Brasil. Lei nº 9.475. *Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. (22 de julho de 1997). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 02 de fevereiro de 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)
- Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. (1996). Brasília: SEF-MEC. Recuperado em 20 de agosto de 2008, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>
- Brasil. *Plano nacional de promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT*. (PNLGBT) (2009a). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Recuperado em 13 de janeiro de 2009, de <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>
- Brasil. Portaria nº 1.612. (21 de novembro de 2011) Ministério da Educação. Recuperado em 03 de janeiro de 2012, de <http://www.in.gov.br>
- Brasil. *Programa nacional de direitos humanos 3*. (2009b). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Recuperado em 14 de novembro de 2010, de <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>
- Britzman, D. (2010) Curiosidade, sexualidade e currículo. G. L. Louro, (83-112). Pedagogias da sexualidade. In G. Louro, (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (T. T. da Silva, trad.). (3a ed.). (pp.07- 34). Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Burkit, I. (2009). Relações sociais, poder e emoção: uma perspectiva inspirada por Norbert Elias. In A. Gebara, & C. Wouters, (Orgs.). *O controle das emoções*. (pp. 91-118) João Pessoa: Editora da UFPB.



- Butler, J. (1998). Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, (11), 11-42. Recuperado em 05 de maio de 2009, de <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu11.02.pdf>
- Butler, J. (2000). Reescrinificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. In J. Butler; E. Laclau & S. Žizek. *Contingência, Hegemonía, Universalidad: diálogos contemporâneos en la izquierda* (pp. 17-48). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género* (P. Soley-Betran, trad.). Barcelona: PAIDÓS.
- Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo” (Trabalho original publicado em 1993). In G. L. Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (T. T. da Silva, trad.). (3a ed.) (pp. 153-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York/London: Routledge. (Trabalho original publicado em 1990).
- Caetano, M. R., V. & Garcia, R. L. (2010, julho a dezembro). Corpo polissêmico : a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero. *Revista Estudo e Pesquisa em Educação*, 12(2), 113-123. Recuperado em 16 de dezembro de 2011, de <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/940>
- Cantelli, A. L. (2010) *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Andreia Lais Cantelli*. [Digital áudio em MP3]. Aracaju/SE. Referência no corpo da tese: Andreia.
- Carrara, S., & Ramos, S. (2006). A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. *Physis, Revista de Saúde Coletiva* 16(2), 185-205. Recuperado em 21 de setembro de 2007, de <http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a04.pdf>
- Carrara, S., & Simões, J. A. (2007, junho). Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu*, (28), 65-99, doi: 10.1590/S0104-83332007000100005. Recuperado em 10 de agosto de 2009, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Carrara, S., & Vianna, A. R. (2008). Políticas sexuales y derechos sexuales en Brasil: estudio de caso. In: R. Parker, R. Petchesky & R. & Sember (Eds.). *Políticas sobre sexualidad: reportes desde las líneas del frente*. (pp. 27-52) México: D. R. © Sexuality Policy Watch (SPW). Recuperado em 17 de fevereiro de 2009, de <http://www.sxpolitics.org>
- Carrara, S., & Vianna, A. R. B. (2006, dezembro). "Tá lá o corpo estendido no chão...": a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. *Physis, Revista de Saúde Coletiva* 16(2), 233-249, doi: 10.1590/S0103-73312006000200006. Recuperado em 07 de agosto de 2009, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Carvalho, M. F. de L. (2011a) *Que mulher é essa? Identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Carvalho, M. F. de L. (2011b, ago). A (im)possível pureza: medicalização e militância na experiência de travestis e transexuais. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n.d. (8), 36 – 62, doi: 10.1590/S1984-64872011000300003. Recuperado em 27 de abril de 2012, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Castel, P.-H. (2001). Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do "fenômeno transexual" (1910-1995). *Revista Brasileira de História*, 21(41), 77-111, doi:

- 10.1590/S0102-01882001000200005 .Recuperado em 13 de fevereiro de 2009, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Castro, M., Abramovay, M. & Silva, L. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Community divided over transgender teacher*. (2006, mar./2006) *Good Morning America/ABCNews*. New York. Recuperado em: 10 de julho de 2007, de [www.abcnews.go.com/GMA/story?id=1682922&page=1](http://www.abcnews.go.com/GMA/story?id=1682922&page=1)
- Congenid Congreso Internacional sobre Identidad de Género y Derechos Humanos* (2010). *Barcelona*. Recuperado em 10 de maio de 2010, de [www.congenid.org](http://www.congenid.org)
- Congresso recebe 100 mil assinaturas de apoio à penalização da homofobia. (2011). *GI. Mundo*. Recuperado em 20 de maio de 2011, de [www.g1.globo.com/mundo/noticia/2011/05/congresso-recebe-100-mil-assinaturas-de-apoio-a-penalizacao-da-homofobia.html](http://www.g1.globo.com/mundo/noticia/2011/05/congresso-recebe-100-mil-assinaturas-de-apoio-a-penalizacao-da-homofobia.html)
- Correa, S. (2009, janeiro a junho). O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”. *Bagoas: Estudos gays, gêneros e sexualidades*, 3(4), 17-42. Recuperado em 15 de julho de 2010, de [www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04bagoas04.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04bagoas04.pdf)
- Corrêa, S. O. & Muntarbhorn, V. (2006). *Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Yogyakarta/Indonésia, 2006. Recuperado em 12 de novembro de 2007, de [www.clam.org.br/pdf/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf)
- Costa, J. F. (1992). *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Davidson, R. J. (2010) Queering Politics, Desexualizing the Mind In I. Dubel, & A. Hielkema, (Eds.). *Urgency required: Gay and lesbian rights are human rights*. (pp. 70-79)The Hague, Países Baixos: Humanist Institute for Cooperation with Developing Countries (Hivos). Recuperado em 12 de novembro de 2011, de [www.hivos.net/Hivos-Knowledge-Programme/News/Urgency-Required-Out-Now](http://www.hivos.net/Hivos-Knowledge-Programme/News/Urgency-Required-Out-Now)
- Díaz, M., Chinaglia, M. & Díaz, J. (2011) Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. *Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva*. Recuperado em: 12 de junho de 2012, de: [www.reprolatina.org.br](http://www.reprolatina.org.br)
- 78 Direitos negados a casais homoafetivos. *Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Recuperado em 15 de maio de 2011, de <http://www.abglt.org.br/port/78direitosnegados.php>
- Dubel, I., & Hielkema, A. (Eds.). (2010). *Urgency required: Gay and lesbian rights are human rights*. The Hague, Países Baixos: Humanist Institute for Cooperation with Developing Countries (Hivos). Recuperado em 12 de novembro de 2011, de [www.hivos.net/Hivos-Knowledge-Programme/News/Urgency-Required-Out-Now](http://www.hivos.net/Hivos-Knowledge-Programme/News/Urgency-Required-Out-Now)
- Elias, N. & Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. (V. Ribeiro, trad., P. Sussenkind, trad. e posfácio à edição alemã). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1994).
- Elias, N. (1970). *Introdução à sociologia*. (M. L. Ribeiro, trad.). Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1988). *Envolvimento e alienação*. (p. 352). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Elias, N. (1993). *O processo civilizador. Formação do estado e civilização. (Vol. 2).* (R. Jungmann, trad. R. J. Ribeiro, ver. e apres.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1939).
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos.* (V. Ribeiro, trad., J. R. Ribeiro, revs. e apres.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1987)
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador. Uma história dos costumes. (Vol. 1).* (R. Jungmann, trad. R. J. Ribeiro, ver. e apres.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1939).
- Elias, N. (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX.* (A. Cabral, trad., A. Daher, rev. técnica). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1992).
- Elias, N. (2006). *Escritos e ensaios 1 - Estado, processo, opinião pública.* (F. Neiburg & L. Waizbord, eds., S. Benevides, A. C. dos Santos & J. C. Pijnappel, trads.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2009). Sobre os seres humanos e suas emoções. In A. Gebara, & C. Wouters, (Orgs.). *O controle das emoções.* (pp. 19-45) João Pessoa: Editora da UFPB.
- Facchini, R. (2005). *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.* Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ferreira, M. E. (2010) Gender identity and extreme poverty. In I. Dubel, & A. Hielkema, (Eds.). *Urgency required: Gay and lesbian rights are human rights.* (pp. 207-214) The Hague, Países Baixos: Humanist Institute for Cooperation with Developing Countries (Hivos). Recuperado em 12 de novembro de 2011, de [www.hivos.net/Hivos-Knowledge-Programme/News/Urgency-Required-Out-Now](http://www.hivos.net/Hivos-Knowledge-Programme/News/Urgency-Required-Out-Now)
- FIPE/MEC/INEP (2009). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica.* São Paulo: FIPE/MEC/INEP. Recuperado em 6 de outubro de 2009, de [www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf)
- Foucault, M. *A Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres.* (M. T. da C. Albuquerque, trad., J. A. G. Albuquerque, rev. técnica), (10a ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III: o cuidado de si.* (M. T. da C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, trads.), (7a ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber.* (M. T. da C. Albuquerque, trad., J. A. G. Albuquerque, rev. técnica), (15a ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Franco, N. (2009). *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Funaro, V. M. B. de O. et al. (coords.) (2009) Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte II (APA) (2a ed. rev. ampl.) *Sistema*

*Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo USP*. Recuperado em 02 de fevereiro de 2012, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

- Furlani, J. (2009). Direitos Humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In R. D. Junqueira, (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. (pp. 293-324). Brasília: Ministério da Educação/UNESCO.
- Garrido, A., Álvaro, J. L. (2006). *Psicologia social. perspectivas psicológicas e sociológicas*. (M. G. Fernandes, trad., A. R. T. Rosas, rev. técnica). São Paulo: MacGraw-Hill.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W., Bauer, G. Gaskell, & N. C. Allum. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual*. (P. A. Guareschi, trad.), (2a ed.), (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gill, R. (2002). Análise do discurso. In M. W., Bauer, G. Gaskell, & N. C. Allum. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som, um manual*. (P. A. Guareschi, trad.), (2a ed.), (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.
- Gohn, M. G. (2005). *Movimentos sociais e educação*. (p. 120). São Paulo: Cortez.
- Grossi, M. P., Becker, S., Losso, J. C. M., Porto R. M., & Muller, R. C. F. (2005). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond/CEPESC.
- Hardin, K. N. (2000). *Auto-estima para homossexuais. Um guia para o amor próprio*. (D. Kleve, trad.). São Paulo: Edições GLS.
- Heilborn, M. L. (Org.). (1999). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Heilborn, M. L., Duarte, L. F. D., Peixoto, C. & Barros, M. L. (Orgs.). (2005). *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Iñiguez, L. (2004). Os fundamentos da Análise do Discurso. In L. Iñiguez, (Coord.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. (V. L. Joscelyne, trad.). (p. 50-104). Petrópolis: Vozes.
- Jesus, J. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais*. (B. Bento; L. Mott & P. Sandrine, ver. técnica). Brasília (Publicação online). Recuperado em 28 de junho de 2012, de <http://www.sertao.ufg.br/sites/sertao/pages/35655>
- Junqueira, R. D. (2007, de julho de dezembro) Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, 1(1), 1-24. Recuperado em 27 de abril de 2010, de [http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07\\_junqueira.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07_junqueira.pdf)
- Junqueira, R. D. (Org.). (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*, (Vol. 32). Brasília: Ministério da Educação/UNESCO.
- Kosnik, A. (Coord.). (1982). *A sexualidade humana: novos rumos do pensamento católico americano*. (G. A. Tilton, E. F. Alves, O. dos Reis, E. Orth & Waldemar Boff, trads.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1977).
- Kulick, D. (2008). *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. (C. Gordon, trad.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Laclau, E. (2000). Estructura, historia y lo político. In J. Butler; E. Laclau & S. Zizek. *Contingência, Hegemonía, Universalidad: diálogos contemporâneos en la izquierda* (pp. 185-214). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

- Landini, T. S. (2005). *Horror, honra e direitos: violência sexual contra crianças e adolescentes no século XX*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leão, A. B. (2007). *Norbert Elias e a Educação*. (Vol. 1). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lionço, T., & Diniz, D. (Orgs.). (2009). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. (p. 196). Brasília: Editora UNB.
- Lohana, A. (2010) *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Adriana Lohana*. [Digital áudio em MP3]. Aracaju/SE. Referência no corpo da tese: Adriana Lohana.
- Louro, G. L. (2001, 2º semestre). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. Recuperado em 17 de julho de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>
- Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. In R. D. Junqueira. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. (pp. 85-93). Brasília: Ministério da Educação, UNESCO.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. In \_\_\_\_\_ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (T. T. da Silva, trad.). (3a ed.). (pp.07- 34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Malerba, J. (2001). Norbert Elias na historiografia brasileira. *Temas & Matizes*, Cascavel, 1(2), 20-23. Recuperado em 23 de fevereiro de 2010, de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/index>
- Marchi, J. W. (2007, abril). Norbert Elias e Pierre Bourdieu: redimensionando as possibilidades de aproximação teórica. In: *X Simpósio Internacional Processo Civilizador, sociabilidades e emoções*. Recuperado em 7 de abril de 2010, de <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Index.htm>
- Mendes, J. M. O. (2003, setembro) Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. *Oficina do CES - Centro de Estudos Sociais*, (194), 1-27. Recuperado em 3 de maio de 2009, de [www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/194.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/194.pdf)
- Miskolci, R. & Pelúcio, L. (2009). A Prevenção do Desvio: o dispositivo da AIDS e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 1(n.d.), 125-157. Recuperado em 14 de setembro de 2010, de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/index>
- Miskolci, R. (2009, jan./jun.). A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(21), 150-182. Recuperado em 01 de setembro de 2010, de <http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8863>
- Miskolci, R. (2011). Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In L. A. F. Souza, T. T. Sabatine & B. R. Magalhães. (Org.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. (pp. 47-68) Marília: Cultura Acadêmica.
- Mott, L., & Cerqueira, M. (2001). *Causa mortis: homofobia*. Salvador: Grupo Gay da Bahia.
- Mott, L., Almeida, C. & Cerqueira, M. (2011). Epidemia do ódio: 260 homossexuais foram assassinados no Brasil em 2010. *Grupo Gay da Bahia (GGB)*. Recuperado em 20 de dezembro de 2011, de <http://www.onu.org.br>

- Nardi, H. C., & Pocahy, F. A. (2007, janeiro a abril). Saindo do armário e entrando em cena: sexualidades, juventudes e vulnerabilidades sociais. *Revista Estudos Feministas*, 15(1), 145-66, doi: /10.1590/S0104-026X2007000100004. Recuperado em 21 de janeiro de 2008 de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- No dia internacional contra a homofobia e a transfobia, ONU alerta para aumento dos crimes homofóbicos. (2011, 17 de maio). *Nações Unidas no Brasil*. Recuperado em 20 de maio de 2011, de <http://www.onu.org.br>
- Ornat, M. J. (2009, jan./jul.) Entre territórios e redes geográficas: considerações sobre a prostituição travesti no Brasil Meridional. *Terr@Plural*, 3, (1), 89-101. Recuperado em 10 de novembro de 2011, de [www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1197/905](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1197/905)
- Parker, R., & Galvão, J. (Orgs.). (1996). *Quebrando o silêncio: mulheres e aids no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA: IMS-UERJ.
- Parker, R., Petchesky, R., & Sember, R. (Eds.). (2008). *Políticas sobre sexualidad: reportes desde las líneas del frente*. México: D. R. © Sexuality Policy Watch (SPW). Recuperado em 17 de fevereiro de 2009, de [www.sxpolitics.org](http://www.sxpolitics.org)
- Passarinho, N. (2011, 26 de maio). Governo não fará ‘propaganda de opção sexual’, diz Dilma sobre kit. *G1 portal de notícias da Globo*. Recuperado em 30 de maio de 2011, de [www.g1.globo.com/](http://www.g1.globo.com/)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: SAGE Publications Inc.
- Pelúcio, L. (2009). *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume, Fapesp.
- Pereira, F. (2010) *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Fayla Pereira*. [Digital áudio em MP3]. Belo Horizonte/MG. Referência no corpo da tese: Fayla.
- Peres, W. S. (2009). Cenas de exclusões anunciadas: as travestis, as transexuais e as transgêneros e a escola brasileira. In: R. D. Junqueira, (Org.). *diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. (pp. 235-263). Brasília: Ministério da Educação-UNESCO.
- Perlongher, N. O. (2008). *O negócio do michê*. (2a ed.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. . (Trabalho original publicado em 1987).
- Petchesky, R. (2008) Políticas de derechos sexuales a través de países y culturas: marcos conceptuales y campos minados. In: R. Parker, R. Petchesky & R. & Sember (Eds.). *Políticas sobre sexualidad: reportes desde las líneas del frente*. (pp. 9-26) México: D. R. © Sexuality Policy Watch (SPW). Recuperado em 17 de fevereiro de 2009, de [www.sxpolitics.org](http://www.sxpolitics.org)
- Pinto A. C. (Diretor). (2007). *Amanda E Monick* [digital]. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba
- Pinto, C. R. J. Para além da tolerância. (2000, janeiro a junho). *Caderno CRH*, 13(32), 31-54. Recuperado em 13 de novembro de 2009, de [www.cadernocrh.ufba.br/viewissue.php?id=19](http://www.cadernocrh.ufba.br/viewissue.php?id=19)
- Prado, M. A. M. & Junqueira R. L. (2011). Homofobia, hierarquização e humilhação social. In G. Venturi, & V. Bokany. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. (pp. 51-72). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

- Prado, M. A. M. (2002, junho). Da Mobilidade Social à Constituição da Identidade Política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, 8 (11), 59-71. Recuperado em 08 de agosto de 2009, de [www.periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/.../131](http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/.../131)
- Prado, M. A. M. , Moutian, I. , Machado, F. V. ; Santos, L. C. (2010, julho). Los movimientos LGTB y la lucha por la democratización de las jerarquias sexuales en Brasil. *Revista Digital Universitaria*, 11(7), 68. Recuperado em 10 de agosto de 2010, de [www.revista.unam.mx/vol.11/num7/art68/art68.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.11/num7/art68/art68.pdf)
- Prado, M. A. M., & Machado, F. V. (2008). *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. (p. 144). São Paulo: Editora Cortez.
- Prado, M. A. M., Rocha, L. T. & Martins, D. A. (2009). O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas: Estudos gays, gêneros e sexualidades*, 3(4), 209-232. Recuperado em 15 de julho de 2011, de [www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04bagoas04.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04bagoas04.pdf)
- Prado, M. A. M., Machado, F. V., Carmona, A. . (2009, novembro). Luta pela formalização e tradução da igualdade nas fronteiras indefinidas do estado contemporâneo: radicalização e/ou neutralização do conflito democrático?. *Interface: a journal for and about social movements*, 1(2), 134-165. Recuperado em 11 maio de 2010, de [www.interfacejournal.net/2010/02/interface-issue-2-civil-society-vs-social-movements](http://www.interfacejournal.net/2010/02/interface-issue-2-civil-society-vs-social-movements)
- Prado, M. A. M., Rodrigues, C., & Machado, F. V. (2006). *Participação, política e homossexualidade: 8ª Parada do Orgulho GLBTT de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte.
- Ramires, L. (2011). Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In G. Venturi, & V. Bokany. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. (pp. 131-140). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Ranke-Heinemann, U. (1999). *Eunucos pelo Reino de Deus*. (P. Fróes, trad.). São Paulo: Rosa dos Tempos.
- Reidel, M. (2010). *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Marina Reidel*. [Digital áudio em MP3]. Aracaju/SE. Referência no corpo da tese: Marina Reidel.
- Richards, J. (1993). *Sexo, desvio e danação: As Minorias na Idade Média*. (M. A. E. da Rocha & R. Aguiar, trads.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Rios, J. R. (2009). Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In R. D. Junqueira. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. (pp. 53-83). Brasília: Ministério da Educação, UNESCO.
- Rios, R. R. (2006, julho a dezembro). Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, 12(26), 71-100.
- Rodrigues, A. (2012, 28 de junho). Registradas 6.809 denúncias de violações aos direitos humanos de homossexuais em 2011. *Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação*. Recuperado em 03 de julho de 2012, de [www.agenciabrasil.ebc.com.br](http://www.agenciabrasil.ebc.com.br)
- Rodrigues, A. (2012a, 28 de junho). Para CFP, proposta de cura revela que sociedade ainda vê homossexualidade como doença. *Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação*. Recuperado em 10 de julho de 2012, de [www.agenciabrasil.ebc.com.br](http://www.agenciabrasil.ebc.com.br)

- Rubin, G., & Butler, J. (2003). Tráfico sexual - entrevista. *Cadernos Pagu*, (21), 157-209, doi: 10.1590/S0104-83332003000200008. Recuperado em 21 de setembro de 2008, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Sales, A. (2010) *Entrevista de pesquisa concedida a Marco Antonio Torres por Adriana Sales*. [Digital áudio em MP3]. Aracaju/SE. Referência no corpo da tese: Adriana Sales.
- Santos, B. S. (2002, outubro). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280. Recuperado em 7 de julho de 2008, de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)
- Santos, B. S. (2006). Subjetividade, cidadania e emancipação. In B. S. Santos. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. (pp. 235-280). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2010). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Para um novo senso comum, v. 4)
- Santos, D. B. C. dos. (2010). *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Sears, J. (Ed.). (2004). *Gay, Lesbian, and transgender issues in education: programs, policies, and practices*. (p. 209). New York: Haworth Press.
- Sears, J. (Ed.). (2009). *Growing older: the millennial LGBTs*. (p. 264). New York: Haworth Press.
- Seffner, F. (2011). Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade. In G. Venturi, & V. Bokany. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. (pp. 131-140). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Silva, H. R. S. (2007). *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Simpson, K. (2011). Travestis: entre a atração e a aversão. In G. Venturi, & V. Bokany. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. (pp. 109-118). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Smigay, K. E. von. (2002). Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. *Psicologia em Revista*, 8(11), 32-46. Recuperado em 21 de novembro, de [http://www.pucminas.br/imagadb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041214154032.pdf](http://www.pucminas.br/imagadb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154032.pdf)
- Sposito, M. P. (2004). A instituição escolar e a violência. In J. S. Carvalho, (Org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. (pp. 161-189). Petrópolis: Vozes.
- Tonelli, M. J. F. (2006). Homofobia em contextos jovens urbanos: contribuições dos estudos de gênero. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(2), 31-38. Recuperado em 21 de novembro de 2007, de [www.pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n2/v7n2a05.pdf](http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n2/v7n2a05.pdf)
- Torres, M. A. (2004). Por uma nova discussão da homossexualidade no campo religioso. In: *Congresso de Psicólogos/as CRB, 1, Juiz de Fora, Anais Desafios contemporâneos à vida religiosa*. (pp. 115-124). Rio de Janeiro: Edições CRB.
- Torres, M. A. (2005). *Os significados da homossexualidade no discurso da igreja católica romana pós-concílio vaticano II: padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.



- Torres, M. A. (2006). Os significados da homossexualidade no discurso moral-religioso da igreja católica em condições históricas e contextuais específicas. *Revista de Estudos da Religião*, (1), 142-152. Recuperado em 18 de abril de 2008, de [http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2006/p\\_torres.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2006/p_torres.pdf)
- Torres, M. A. (2009). A experiência de alguns padres homossexuais na Igreja Católica. In A. C. Isaia, (Org.). *Crenças, Sacralidades e Religiosidades. Entre o consentido e o marginal*. (pp. 197-214) Florianópolis: Insular.
- Torres, M. A. (2010). *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. (Vol. 1). (p. 72). Belo Horizonte: Autêntica.
- Transexual do DF lança e-book "Orientações sobre Identidade de Gênero" (2012, 12 de abril). *Elos: Grupo LGBT do Distrito Federal*. Recuperado em 28 de junho de 2012, de [www.eloslgbt.org.br/2012/04/conheca-o-e-book-orientacoes-sobre.html](http://www.eloslgbt.org.br/2012/04/conheca-o-e-book-orientacoes-sobre.html)
- Trevisan, J. S. (2002). *Devassos no Paraíso. A Homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. (5a ed.), Rio de Janeiro: São Paulo: Record.
- Vainfas, R. (1997). *Trópico dos Pecados: Moral, Sexualidade e Inquisição no Brasil*. (p. 363). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Veiga, C. G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 90-103. Recuperado em 01 de fevereiro de 2007, de [www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21\\_09\\_CYNTHIA\\_GREIVE\\_VEIGA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_09_CYNTHIA_GREIVE_VEIGA.pdf)
- Veiga, C. G. (2005). Pensando com Elias as relações entre sociologia e História da Educação. In L. M. de F. Filho, (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. (pp. 139-166). Belo Horizonte: Autêntica.
- Venturi, & V. Bokany (2011). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Weeks, J. (2010). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (T. T. da Silva, trad.). (3a ed.) (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9, 460-482, doi: 10.1590/S0104-026X2001000200008. Recuperado em 21 de novembro de 2007, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Wouters, C. (2009). Mudanças nos regimes de costumes e moções: da disciplinarização à informalização. In A. Gebara, & C. Wouters, (Orgs.). *O controle das emoções*. (pp. 91-118) João Pessoa: Editora da UFPB.

**ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO ENTRE PESQUISADOR E ENTREVISTADA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
**Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Doutorado em Psicologia**

TERMO DE COMPROMISSO ENTRE PESQUISADOR E ENTREVISTADO.

Projeto de pesquisa: Dinâmicas Psicossociais da Homofobia: Gênero, Identidade e Heteronormatividade.

Coordenador: Marco Aurélio Máximo Prado

Projeto de Doutorado: A emergência de professoras trans e a ascensão dos direitos LGBT na contemporaneidade

Autor: Marco Antonio Torres

Por este instrumento fica acordado entre pesquisador e entrevistado/a que os dados construídos na entrevista serão utilizados na pesquisa.

A gravação em áudio se dará nos momentos em que o entrevistado assim o permitir.

Tal entrevista é concedida de forma voluntária, com fins estritamente de pesquisa, inclusive para sua possível publicação, ficando isento de ônus de qualquer espécie pesquisador e entrevistado/a.

Assinam abaixo o entrevistado consentindo o uso dos dados na forma prevista neste contrato e o pesquisador comprometendo observar o acordo.

Entrevistado/a: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Marco Antonio Torres.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Av. Antonio Carlos, 6.627 - FAFICH 4º Andar - Sala 4.005 - CEP 31.270-901 –  
 Telefax: (031) 499-5042:\\www.fafich.ufmg.br\~mestpsi

## ANEXO II - QUESTÕES OBSERVADAS NAS ENTREVISTAS

A) Identificação. Orientação sexual e identidade de gênero (como o sujeito se define sexualmente).

Nome: autodenominação.

Família (região do país, zona rural ou urbana e escolaridade dos pais).

Dinâmica da escola atualmente e na história escolar.

Vida pessoal (processo transexualizador, como é a vida, as possibilidades e limites).

B) Como se deu o ingresso na educação, processo de entrada, tempo de pertença e trajetória nos contextos educacionais instituição.

C) Vida social (amigos e atividades dentro (pessoas e eventos a quem está ligado devido à função de educadora) e fora (pessoas e eventos a quem está ligado devido à participação em outros grupos, associações e/ou movimentos LGBT).

E) Perspectivas na educação (projetos que o sujeito prevê para sua vida).

F) Cor (autodefinição) e idade.

G) Aprofundar sobre a orientação sexual e identidade de gênero (como o sujeito se define sexualmente, conflitos, etc.).

H) Percepção sobre outras transexuais e/ou travestis na educação.

I) Conhecimento e opinião sobre movimento/s LGBT.