

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS – SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

SARA LAHAM SONETTI

**“NINGUÉM QUER UMA PESSOA TRANS POR PERTO”: ESCOLAS COMO
ESPAÇOS PROTETIVOS OU REPRODUTIVOS DA TRANSFOBIA**

Sorocaba

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS – SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

SARA LAHAM SONETTI

**“NINGUÉM QUER UMA PESSOA TRANS POR PERTO”: ESCOLAS COMO
ESPAÇOS PROTETIVOS OU REPRODUTIVOS DA TRANSFOBIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha 2 - Educação, Comunidade e Movimentos Sociais

Orientador: Professor Doutor Marcos Roberto Vieira Garcia

Sorocaba

2020

Laham Sonetti, Sara

"Ninguém quer uma pessoa Trans por perto": escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da Transfobia / Sara Laham Sonetti -- 2020. 83f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Roberto Vieira Garcia

Banca Examinadora: Ilana Mountian, Marco Antonio Torres

Bibliografia

1. Transfobia, Saúde Mental, Educação. I. Laham Sonetti, Sara. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

SARA LAHAM SONETTI

**“NINGUÉM QUER UMA PESSOA TRANS POR PERTO”: ESCOLAS COMO
ESPAÇOS PROTETIVOS OU REPRODUTIVOS DA TRANSFOBIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba para obtenção do título de Mestre em Educação.

Sorocaba, 27 de março de 2020.

Orientador

Professor Doutor Marcos Roberto Vieira Garcia

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Examinadora

Professora Doutora Ilana Mountian

Universidade de São Paulo – USP

Examinador

Professor Doutor Marco Antônio Torres

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Dedico a todas as pessoas que experimentaram seus gêneros e suas sexualidades em seus diversos espectros, independente das normas e protocolos escritos por outras pessoas, para si. Em especial às pessoas trans que participaram deste trabalho, dedico meu carinho e agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFSCar Sorocaba pela oportunidade de fazer um mestrado em educação em uma linha tão necessária e urgente em nossos tempos atuais.

Agradeço a todos os entrevistados desta dissertação que aceitaram abrir um pouco de suas experiências e sentimentos para compor este trabalho. O resultado não seria o mesmo sem a contribuição de cada um deles.

Agradeço aos professores desta pós-graduação na UFSCar, que me ajudaram a conhecer mais sobre o campo das ciências humanas e a todos os colegas e amigos que trilharam trechos longos ou mais curtos desta jornada junto comigo, sendo fundamentais para passar por trechos que, sem as amizades, seriam mais difíceis.

Os nomes são muitos, mas agradeço especialmente a quem foi professor e orientador, Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia que, além dos conteúdos que trouxe, mostrou com o exemplo o valor da humanidade nas ações e do trato com as pessoas, esses ensinamentos nas entrelinhas são em geral os que mais nos dizem.

Não tenho como deixar de agradecer à sincronicidade de poder iniciar o mestrado sobre a questão trans no mesmo ano em que a primeira mulher trans ingressou nesta pós-graduação, passando de colega a amiga e companheira de pesquisa sobre o mesmo tema. Meu agradecimento especial então à Daniele, que por tantas vezes após as aulas sobre as questões de gênero, compartilhou conosco suas histórias e reflexões, deixando muito mais vivo o nosso aprendizado e nossa vivência.

Agradeço a todas as pessoas trans que estiveram comigo neste caminho e às mães, pais e familiares que se juntaram nesta caminhada, com o mesmo objetivo de superar a transfobia e ampliar o entendimento e amor pelas diferenças. Em especial, Inez e José, Márcia e Isaías, Gabriela e Stella, que são familiares corujas de pessoas trans que participaram de elaborações que foram importantes para mim sobre este assunto.

Agradeço *in memoriam* a João Nery que desde 2015 veio me apontando as correções quanto à visão da psiquiatria sobre as questões de gênero e muito nos ensinou sobre a importância do ativismo e comunicação em relação às transformações sociais.

Agradeço aos amigos que se tornam a família que escolhemos e aos familiares que se tornaram os amigos que escolhemos, em especial Adriana, que é amiga-irmã e suporte diário que tenho há mais de 23 anos e que muito participou das reflexões e questionamentos

acerca do assunto deste trabalho. Da mesma forma especial e existente desde que nasci, agradeço à Thais, que além de prima também é companheira e esteve comigo em momentos decisivos ao longo da escrita desta dissertação.

Agradeço à querida Helena pela revisão do texto deste trabalho e pela amizade constante, que sempre me ajudou a ressignificar as situações nebulosas, com o seu olhar amoroso.

Aos amigos queridos mais recentes, mas igualmente importantes, agradeço ao Tom, pelo carinho e companhia que resultou em almoços em forma de trabalho e trabalhos em forma de lazer. Trabalhos alguns que só se realizaram pela presença de Natália, grata surpresa que a vida me trouxe e também agradeço às suas valiosas contribuições para o tema deste mestrado e de outros trabalhos relacionados que realizamos juntos.

Agradeço à vó Adelina pelos almoços temperados com amor e pelas constantes cobranças prévias de “quando que eu ia fazer o mestrado” e olha só, esta etapa já está chegando ao fim e agora ela está me questionando sobre “quando irei fazer o doutorado”.

Agradeço à vó Jurema, por me mostrar a força que uma mulher pode ter, independente de sua idade, e quanto mais longe ela vai, mais tenho vontade de ir junto e dali continuar.

E ainda, *in memoriam* e sempre, agradeço ao meu pai pelo olhar atencioso que sempre teve sobre mim, me ajudando a colocar os significados no mundo e a me entender como alguém com potências.

Agradeço finalmente à minha mãe, que tantas vezes fez o contraponto de certezas que já tive e me lembra do poder organizador que os limites também podem ter. Estando estes aprendizados diluídos neste trabalho, que mostra que é nos paradoxos das diferenças que podemos entender mais sobre nós e sobre o outro, com o desafio de construirmos uma nova realidade coletiva.

RESUMO

SONETTI, Sara Laham. “Ninguém quer uma pessoa trans por perto”: escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa busca analisar os efeitos que a transfobia - frequentemente reproduzida nas escolas - pode ter na saúde mental de pessoas trans. A escola se mostra um espaço muito determinante na saúde mental e bem-estar dos estudantes, uma vez que é um local onde os alunos/as passam grande parte do tempo. A análise de discurso a partir de 5 entrevistas, sendo duas delas com mulheres trans e três com homens trans, mostrou que a escola pode em alguns momentos se posicionar como espaço protetivo, com medidas que visam a redução das injúrias à saúde física e mental das pessoas trans, tornando-se um ambiente acolhedor e transformador em relação ao padrão vigente hegemônico que se reproduz nas relações intrafamiliares e sociais. Predominou, porém, nas narrativas, a reprodução pelas escolas da transfobia em seu cotidiano, evidenciando o efeito nocivo do preconceito e discriminação, influenciando negativamente na saúde mental das pessoas trans e dificultando sua permanência nas escolas.

Palavras-chave: Transfobia. Saúde Mental. Educação. Cisheteronormatividade. Pessoas trans.

ABSTRACT

SONETTI, Sara Laham. “No one wants a trans person nearby”: schools as a protective or a reproductive space of transphobia. 2020 Dissertation (Master in Education) – Federal University of São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, 2020.

This research seeks to analyze the effects that transphobia frequently reproduced in schools can have on the mental health of trans people. The school proves to be a very determinant space in the mental health and well-being of students, since it is a place where students spend a great deal of time. Discourse analysis based on 5 interviews, two of them with trans women and three with trans men, showed that the school can at times position itself as a protective space, with measures aimed at reducing injuries to the physical and mental health of trans people, becoming a welcoming and transforming environment in relation to the prevailing hegemonic pattern that is reproduced in intrafamily and social relationships. However, in the narratives, the reproduction by schools of transphobia predominated in their daily lives, showing the harmful effect of prejudice and discrimination, negatively influencing the mental health of trans people and making it difficult for them to stay in schools.

Keywords: Transphobia. Mental health. Education. Cisheteronormativity. Trans people.

APRESENTAÇÃO

Sou uma pessoa que veio de uma formação na área de biológicas, fiz medicina e especialização em psiquiatria, atuando como psiquiatra desde 2015. Sempre me interessei pela área da sexualidade humana, fazendo a pós-graduação em terapia e educação sexual e agora, neste momento, finalizando o mestrado em Educação com a temática trans.

Apesar da origem da área biológica, a minha busca atual foi pela integração da visão das áreas de humanas no entendimento sobre gênero e sexualidades, no que esta pós-graduação na UFSCar foi de fundamental importância.

Entendo que quanto mais integrarmos as várias visões dos assuntos que nos atravessam, mais teremos condições de entender e lidar com eles de maneira significativa. Acredito que dentro da sexualidade não existam fórmulas para orientarmos condutas e rótulos, motivo pelo qual me abstive de trabalhar como “terapeuta sexual”, ou seja, com sexologia, preferindo me dedicar ao que diga respeito à educação e desconstrução sobre paradigmas da sexualidade em nosso mundo moderno.

Dentro da psiquiatria continuo lidando com toda a variedade temática de saúde mental, lançando mão das técnicas e pensamento médico, que envolvem análise de exames e prescrições de medicamentos. Porém, acredito que ter feito uma jornada dentro da área de humanas e a ela ter visitado desde sempre, me possibilita agregar novas considerações e reflexões sobre as questões apresentadas pelos pacientes e pelas pessoas que convivemos, e, sobretudo, me ajuda a entender e a elaborar a mim mesma, o que é um processo contínuo e infinito.

Durante este trabalho, procurei deixar o olhar médico de lado durante as entrevistas e me voltei a ouvir os relatos das pessoas que se dispuseram a contar as suas histórias e processos emocionais, com o objetivo de buscar entender as dinâmicas das relações, os aspectos sociológicos e psicológicos dos fatos relatados e sentir as transformações que estes relatos puderam causar em minha forma de entender e sentir os aspectos mencionados.

Nestes dois anos de imersão neste Mestrado em Educação posso dizer que sofri mudanças significativas na forma de ver o mundo e de me relacionar com ele. O convívio com pessoas de diversas origens e destinos, caminhando juntos por alguns trechos e separados por outros, me fez ver como é complexa esta dança do estar em conexão, tecendo juntos uma rede de saberes e afetos.

| SUMÁRIO | Página |
|--|---------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 1 |
| 2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 5 |
| 3 MULHERES TRANS NO “CISTEMA” ESCOLAR E SOCIAL | 8 |
| 4 RESUMO DA ENTREVISTA DE LILI E DISCUSSÕES | 11 |
| 4.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE LILI | 11 |
| 4.2 VIOLÊNCIAS ESCOLARES | 15 |
| 4.3 BINARISMO DE GÊNERO | 18 |
| 4.3.1 Um breve histórico e fatores culturais em torno do binarismo de gênero | 18 |
| 4.3.2 O Binarismo de gênero e a espera por um posicionamento | 20 |
| 5 RESUMO DA ENTREVISTA DE ISADORA E DISCUSSÕES | 23 |
| 5.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE ISADORA | 23 |
| 5.2 APOIO INTRA-FAMILIAR, NÍVEL EDUCACIONAL, RAÇA E CLASSE SOCIAL | 26 |
| 5.3 PASSABILIDADE E ATENUAÇÃO DA TRANSFOBIA | 29 |
| 5.4 MEDICINA E EXPRESSÕES DE GÊNERO COMO DIAGNÓSTICO | 30 |
| 6 HOMENS TRANS NO “CISTEMA” ESCOLAR E SOCIAL | 32 |
| 7 RESUMO DA ENTREVISTA DE DADO E DISCUSSÕES | 35 |
| 7.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE DADO | 35 |
| 7.2 TRANSFOBIA INSTITUCIONAL E A (DES) EDUCAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE | 38 |
| 7.3 IGREJA COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA DE SABERES E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR | 40 |
| 7.4 HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR | 44 |
| 8 RESUMO DA ENTREVISTA DE SEVERINO E DISCUSSÕES | 47 |
| 8.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE SEVERINO | 47 |
| 8.2 IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE RESISTÊNCIAS | 49 |
| 9 RESUMO DA ENTREVISTA DE JOÃO E DISCUSSÕES | 51 |
| 9.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE JOÃO | 51 |
| 9.2 CENÁRIO POLÍTICO ATUAL E A MANUTENÇÃO DA CISHETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA | 54 |
| 10 FATORES DE INJÚRIA À SAÚDE MENTAL E DISPOSITIVOS PROTETIVOS PARA PESSOAS TRANS EM AMBIENTE ESCOLAR | 57 |

| | |
|--|----|
| 10.1 DAS INJÚRIAS CONSTANTES A PESSOAS TRANS, ESTIGMA E SAÚDE MENTAL | 57 |
| 10.2 DOS MECANISMOS PROTETIVOS À SAÚDE MENTAL | 61 |
| 10.2.1 A importância do reconhecimento para o bem-estar | 61 |
| 10.2.2 Medidas e programas protetivos para a saúde mental | 65 |
| 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 72 |

1 INTRODUÇÃO

As pessoas LGBT¹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis) compõem uma população mais vulnerável socialmente por frequentemente não replicar o padrão heteronormativo vigente na sociedade atual e com isso sofrer diversas represálias, desde subliminares, até violências explícitas, físicas e emocionais.

Este padrão heteronormativo corresponde ao conceito de heteronormatividade descrito por Warner, de que o padrão normal, correto, e quase absoluto, é a heterossexualidade e considerando-se as outras formas de viver a sexualidade como marginais, patológicas, anormais, erradas ou inexistentes (WARNER, 1991).

A própria origem dos termos “homossexualidade”, “transgeneridade” se deram historicamente primeiro do que os termos que vieram a fazer seu contraponto como “heterossexualidade” e “cisgeneridade”, mostrando que há um padrão considerado neutro, normal e, portanto, sem a necessidade de ser explicado ou nomeado (MATTOS, 2016).

Neste trabalho, o termo “Trans” será utilizado como um termo genérico que pode se referir a diversas formas de expressar o gênero, que não se enquadre no molde cisgênero. “Cisgênero é um conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p21).

Ou seja, o termo Trans aqui, refere-se à definição usada por Suess (2010). que diz respeito a todas as pessoas que elegeram uma identidade ou expressão de gênero diferente da atribuída ao nascer, incluindo pessoas transexuais, transgêneros, travestis, “cross-dressers”, agêneros, multigêneros, de gênero fluído, gênero “queer” e outras autodenominações relacionadas.

As pessoas Trans continuam representando uma população marcadamente marginalizada e constantemente experienciam barreiras para seu bem-estar na sociedade contemporânea (GRANT et al., 2011). Dentro da população LGBT são, em geral, os/as que mais sofrem preconceito e discriminação, apresentando consequências disto nos diversos âmbitos da vida, como na vida escolar e laboral, dentre outros campos, tendo afetadas sua saúde mental e física (COSTA et al 2013).

¹ Utilizaremos nesse artigo o termo LGBT que engloba lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Algumas pesquisas citadas, no entanto, incluem também na sigla a letra Q (“queer”) - que abrange as pessoas de ambos os gêneros que possuem uma variedade de orientações, preferências e hábitos sexuais, ou seja, um termo neutro que possa ser utilizado por todos os adeptos desse movimento - I (“Intersexo”) - pessoas cujo corpo não é expresso por características sexuais exclusivamente masculinas ou femininas – e A (“assexual”) pessoa que não possui atração sexual nem por homens e nem por mulheres ou que não possua orientação sexual definida - às vezes acrescida do símbolo + , significando a abertura para outras possibilidades similares.

Todas as formas de discriminação e violência são um obstáculo para o direito fundamental à educação de qualidade de jovens e crianças e nenhum país consegue atingir uma educação inclusiva e de qualidade se os alunos são discriminados e sofrem violência por causa de sua verdadeira, ou aparente, orientação sexual e sua identidade de gênero (UNESCO, p.5).

Ou seja, alunos que não se enquadram na heteronormatividade, venham eles a ser LGBT ou não, sofrem já as correções e enquadramentos para que reproduzam as normas de gênero vigentes como corretas ou esperadas pelo “cistema” de ensino que é baseado em um sistema programado puramente para pessoas cisgênero.

Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado, usando-se, dentre outros, os termos transgênero, transexual, travesti, ou trans, para se referir a elas (JESUS, 2012).

Segundo Louro (1997), um dos principais espaços de (re)produção da heteronormatividade em nossa sociedade é a escola, por meio do currículo, da formação docente, e da separação dos espaços, atividades e habilidades escolares por gênero.

Esta forma de manutenção da heteronormatividade, que também é cisnormativa², em detrimento da diversidade, como sendo a única forma correta e certa de ser e agir, é algo que se repete nas escolas do mundo inteiro. Há, porém, diferenças no modo como cada país começou a lidar com este fato após as constatações do dano na saúde física e mental de alguns estudantes por conta disto. Alguns países não apresentam sequer registros sobre esse tipo de violência e efeitos na saúde mental dos indivíduos, uma vez que a pauta é tão ignorada que passa a ser considerada inexistente. A ausência de dados para um país, portanto, não indica que essa violência não exista, mas pode sugerir que os esforços políticos não tiveram espaço nesses temas e os dados sobre ele ainda não foram produzidos (UNESCO, 2017, p. 23).

Esse assédio em torno de alunos que não seguem as normas cisheteronormativas de expressão de gênero recai, inclusive, sobre alunos que não são LGBT. Na Tailândia, 24% dos estudantes, mesmo sendo heterossexuais, sofreram violência porque a sua expressão de gênero foi percebida como fora do padrão; no Canadá, 33% dos estudantes do sexo masculino foram vítimas de violência verbal relacionada à sua orientação sexual real ou

² Que leva em conta o modelo cisgênero como único modelo possível a ser considerado para as pessoas seguirem em uma sociedade, ou seja, onde a cisgeneridade é o único modelo considerado “normal”. É um termo análogo a “heteronormatividade” criado por Warner em 1991, que diz respeito à cultura centrada na orientação sexual heterossexual como o único modelo de normalidade. A cisgeneridade diz respeito à cultura centrada na expressão de gênero cisgênero como o único modelo de normalidade. Por fim, nossa cultura é ao mesmo tempo e heteronormativa, dando origem ao termo “cisheteronormativa/o” que usamos ao longo deste texto.

percebida, incluindo aqueles que não se identificam como homo ou bissexuais (UNESCO, 2015).

Há, portanto, um sofrimento inerente em não seguir rigidamente regras, em geral sexistas, de expressão de gênero no ambiente escolar, o que fica claro em outra pesquisa feita em 2013, também na Tailândia, que mostrou que 6,7% dos estudantes que foram alvo de chacotas ou intimidados por serem (ou serem percebidos como) LGBT relataram tentativa de suicídio no ano anterior à pesquisa, em comparação com 1,2% dos estudantes que não foram alvo de chacotas ou intimidados. Ainda neste estudo, descobriu-se que 22,6% dos estudantes que foram intimidados por serem (ou serem percebidos como) LGBT relataram se sentir deprimidos, ao passo que nos estudantes heterossexuais ou percebidos como tal, apenas 6% referiram se sentir assim (UNESCO, 2014).

Algumas escolas, compreendendo o sofrimento mental que o heteroterrorismo³ e a heteronormatividade podem causar nos alunos, ao minarem as possibilidades de expressão de sexualidade e gênero, criaram grupos de proteção à população LGBT, a fim de diminuir o assédio com motivação trans/homofóbica entre seus alunos. É o caso de 19 Estados e o Distrito de Columbia, nos EUA, que implementaram leis protetivas específicas para minorias sexuais e de gênero (GLSEN, 2015), que se mostraram profundamente efetivas (HATZENBUEHLER et al. 2014). Jovens que vivem em estados com legislação antiassédio LGBT reportam menor vitimização homofóbica e assédios que estudantes de escolas de estados sem essa proteção (KOSCIW et al, 2014). A presença de ambientes escolares afirmativos e protetores para a saúde mental de jovens LGBT faz com que estes, nos países com mais políticas escolares antiassédio, tenham duas vezes menos tentativas de suicídio do que em países sem essas leis protetivas (HATZANBUEHLER; KEYES, 2013).

Este preparo escolar implica na existência de profissionais capacitados a acolher situações relacionadas a esse tipo de conflito entre os alunos, oferecendo prevenção para as situações discriminatórias que possam acontecer. A base do ensino passa a ser, então, a diversidade humana e o respeito a ela, visando o bem-estar de todos. Esta medida está de acordo com a percepção de que a homo/transfobia é um problema social, um efeito da heteronormatividade vigente, e como tal, também está presente na escola, mas que a escola tem em si uma capacidade de ser um espaço institucional fundamental para a superação desta

³ Bento (2011) denomina de heteroterrorismo ao conjunto de insultos, piadas e agressões homofóbicas, constituído no e pelo discurso da patologização da experiência identitária homossexual, que fundamenta a convicção de que pessoas LGBT são inferiores.

violência, contribuindo para o desenvolvimento do respeito à diversidade e aos direitos humanos (JUNQUEIRA, 2009).

Em países em que as políticas são inclusivas e não-discriminatórias com pessoas LGBT permitindo, como por exemplo a união civil entre pessoas do mesmo sexo e tendo leis inclusivas, as taxas de sofrimentos mentais são menores (HATZENBUEHLER et al, 2010). Já o banimento da união de pessoas do mesmo sexo numa comunidade afeta negativamente a saúde mental da população LGBT (HATZENBUEHLER et al, 2009), mostrando a influência do contexto como um todo - do qual o ambiente escolar não poderia estar fora - na saúde mental do indivíduo LGBT ou assim percebido.

Viver em comunidades com alto grau de preconceito afeta, inclusive, a mortalidade da população LGBT (HATZENBUEHLER et al, 2009) e, segundo relatório do TGEU⁴ – Transgender Europe, o Brasil é o país que mais vitima pessoas LGBT+, à frente de países onde ser homossexual é crime, por exemplo. Dentro da sigla LGBT, os crimes direcionados à população trans são proporcionalmente maiores (ANTRA, 2018). A formação proporcionada pelo ambiente escolar reflete em conceitos básicos de convivência que influenciará em todo o contexto social, para além do escolar.

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), que analisou as experiências de adolescentes e jovens LGBT em ambientes educacionais brasileiros (ABLGB, 2016), mostrou que 60% dos participantes se sentiam inseguros na escola por se definirem como LGBT; 73% disseram terem sido agredidos verbalmente e 36% afirmaram ter sofrido agressões físicas e que a resposta dos profissionais das escolas foi ineficaz para impedir as agressões. Além disso, 39% dos que sofreram agressões relataram que nenhum membro da família conversou com a equipe de profissionais da escola quando o estudante sofreu agressão ou violência.

No momento atual, podemos localizar também uma ofensiva “antigênero” globalizada, com ramificações em diversos países, onde se faz apologia aos valores conservadores – em muitos casos associada aos valores cristãos -, com grupos manifestando-se contra a diversidade sexual e de gênero, o que inevitavelmente traz reflexos na forma como o tema da diversidade sexual e de gênero está sendo tratado nos ambientes escolares. No Brasil, posicionamentos moralmente conservadores têm sido tomados, com ataques públicos, verbais ou físicos a pessoas que debatem o tema da diversidade, como foi o caso ocorrido com a filósofa Judith Butler, em sua vinda a São Paulo, em 2017. Muitos governantes atuais têm agido de forma aliada a movimentos conservadores que focam

⁴ Disponível em: <https://1map.com/endtransdiscriminationorg> acesso em 13/03/2020

diretamente o ambiente escolar, como o “Escola sem Partido”, assim como estes movimentos têm influenciado em decisões legislativas referentes às reformas dos Planos Nacional e municipais de Educação, de forma articulada ao desmonte de políticas públicas voltadas à proteção de pessoas LGBT.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir o tema da transfobia no cotidiano escolar e suas consequências na saúde mental dos alunos que não se enquadram no padrão cisheteronormativo, levando em consideração cinco entrevistas realizadas com pessoas trans e documentos e relatórios mais recentes sobre o assunto, que indicam o quanto a estrutura social em que estas pessoas estão inseridas interferem diretamente em sua saúde mental e o quanto as possíveis medidas de enfrentamento à LGBTfobia⁵ podem funcionar como um fator protetivo para estudantes trans.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O pessoal é político

A aproximação do campo se deu com pessoas trans do meu cotidiano ou pessoas trans próximas a pessoas do meu cotidiano, facilitando assim a abordagem sobre os aspectos emocionais e sociais vivenciados por elas no que tangem suas expressões de gênero.

No intuito de analisar as narrativas, foi escolhido um modelo de pesquisa qualitativa, pois se trata da “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema” (MINAYO, 2013 [1994], p. 79). E estas opiniões pessoais refletem, sem dúvidas, nas possibilidades de transformações e influências sociais e políticas, assim como por elas são influenciadas.

O termo “o pessoal é político” (HANISCH, 1970) trouxe à tona o alargamento da noção de política, agora não mais restrita à política governamental, mas também à política do cotidiano (MOUNTIAN, 2014), sendo assim de fundamental importância as vivências pessoais e as ações individuais e coletivas na construção de novas realidades e reflexões.

Entrevistas

⁵ Optamos por usar LGBTfobia em trechos do texto, uma vez que este termo inclui as peculiaridades possíveis de discriminação contra cada “letra” da sigla. É, no entanto, problemático tentar separar cada uma destas modalidades de preconceito. Resumir, por exemplo, o preconceito voltado para pessoas trans no termo “transfobia” pode ser insuficiente em alguns momentos, uma vez que estas pessoas podem sofrer, para além de discriminação por sua expressão de gênero dissidente, também aquela relacionada a sua orientação sexual.

Foram realizadas cinco entrevistas com pessoas trans, sendo que três se definiram como homens trans e duas como mulheres trans. As entrevistas foram semiestruturadas e tiveram em média uma hora de duração. As questões passaram por pontos em comum das “descobertas” e vivências trans, com abertura para que a pessoa se sentisse à vontade para trazer novas questões que achasse pertinente contar, tanto em relação à temática trans, quanto relacionadas à saúde mental, que foram os temas de direcionamento das entrevistas, com especial enfoque no contexto escolar.

Cada entrevistado/a assinou um termo de consentimento ou assentimento livre e esclarecido antes das entrevistas, que foram gravadas, transcritas, discutidas e analisadas segundo a proposta de análise qualitativa do discurso.

| Pessoas entrevistadas | Identidade de gênero auto-atribuída | Orientação Sexual autoatribuída | Idade | Escola | Região onde cursou Ensino Médio | Raça/etnia autoatribuída | Data da entrevista |
|------------------------------|--|--|--------------|---------------|--|---------------------------------|---------------------------|
| 1-Lili | Mulher Trans | Heterossexual | 23 | Pública | Grande São Paulo | Branca | 27/07/2019 |
| 2-Isadora | Mulher Trans | Heterossexual | 39 | Pública | Região metropolitana de Sorocaba | Branca | 28/12/2019 |
| 3-Dado | Homem Trans | Heterossexual | 17 | Pública | Região metropolitana de Sorocaba | Pardo | 05/08/2019 |
| 4-Severino | Homem Trans | Pansexual | 14 | Pública | Região metropolitana de Sorocaba | Branco | 02/10/2019 |
| 5-João | Homem Trans | Homossexual | 18 | Pública | Região metropolitana de Sorocaba | Branco | 07/10/2019 |

A forma da análise das entrevistas foi pensada primeiramente como uma análise de conteúdo, fazendo-se uma categorização por temas em comum dos conteúdos presentes nas falas dos entrevistados, pelo método de Bardin (1977). Chegamos à conclusão de que esse método levaria a uma compreensão insuficiente da trajetória de cada entrevistado/a e dos sentidos diferentes atribuídos por eles/as em suas narrativas. O método da análise de conteúdo se mostrou, portanto, muito “engessado” para a análise de questões mais subjetivas que atravessam as narrativas e que pedem uma percepção multimodal para que se possa fazer correlações com assuntos que envolvem diversas áreas do conhecimento, como a saúde mental.

Sendo assim, o método de **análise qualitativa do discurso** se apresentou como mais apropriado para o objetivo proposto, uma vez que o mesmo permite uma visão mais ampla do discurso, propondo a busca pelos significados possíveis do que foi dito e também do que não foi - levando em conta ainda as nuances de como foi falado e por quem. Há sempre mais elementos presentes no discurso do que a própria palavra, como as subjetividades do/a entrevistado/a ou do próprio intérprete. Buscamos considerar as influências históricas e sociais articuladas no resultado linguístico, “na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia” (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Nesta proposta, após a análise de cada entrevista, extraímos o que de mais marcante nelas apareceu, para ser o elemento disparador para as múltiplas discussões sociais, culturais e históricas que circundam aquele discurso, sendo essas análises e discussões despretensiosas quanto a descobrir algo “novo” ou julgar algum fato como “certo ou errado”. Mesmo porque o observador sempre influencia nas narrativas, lembrando CAREGNATO e MUTTI (2006), que ressaltam a importância de “lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências”. Ou seja, é sempre muito improvável descolar o que “foi dito” do que “foi ouvido”. Portanto, as interpretações decorrentes de cada discurso nunca serão únicas e absolutas, além do fato de nem sempre o entrevistado ter um discurso exclusivamente seu: “o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes” (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Portanto, analisamos os discursos de uma forma geral, nem sempre detalhando o conteúdo integral de cada entrevista individualmente, uma vez que muitos pontos são trazidos em várias delas de maneira similar, ou ainda fazem parte de situações muito particulares, sendo irrelevantes enquanto acréscimo em uma discussão contextual.

A forma de apresentação do texto se dá a partir das discussões das entrevistas realizadas. Usamos nomes fictícios para representar os entrevistados. Antes da discussão de cada entrevista, é apresentado um resumo geral da mesma e neste resumo os trechos que representam falas literais dos entrevistados estão em itálico.

Nos textos de discussões subsequentes ao resumo, os trechos de citação direta foram também retirados das transcrições originais das entrevistas para compor as discussões e com isso podem apresentar algum vício de linguagem ou erro de concordância, uma vez que reproduzem a fala original do participante. Ao lado das citações, serão sempre apontados o nome do/a entrevistado/a e data da realização da entrevista.

Os tópicos de discussão se referem majoritariamente à narrativa que os precede. Porém, em alguns casos, foi necessário “resgatar” uma entrevista já discutida ou “adiantar” narrativas que ainda serão contadas e discutidas em tópicos seguintes, estando o texto todo relacionado em suas partes.

3 MULHERES TRANS NO “CISTEMA” SOCIAL E ESCOLAR

Estima-se que 13 anos de idade seja a média que travestis e mulheres transexuais sejam expulsas de casa pelos pais (ANTRA, 2019). Porém mesmo quando não foram excluídas totalmente da família e conseguem frequentar a escola, pessoas trans ainda têm uma dificuldade muito grande de permanência nelas, pois passam por diversas formas de discriminação e violências que são reproduzidas nos ambientes escolares, havendo, no Brasil, cerca de 82% de exclusão escolar dentre a população trans (ANTRA, 2018).

Mesmo com legislações como a Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e a Resolução nº 01/2018 do MEC, que garantem o uso do nome social e de banheiro conforme o gênero que a pessoa se identifique, nas escolas públicas e privadas há ainda forte resistência ao cumprimento desses direitos básicos, que se manifesta por meio de um currículo oculto⁶ que acaba inviabilizando a permanência escolar da pessoa trans, acarretando então na precariedade de formação desta população para a entrada no mercado formal de trabalho (ANTRA, 2018). Neste currículo oculto estão as mensagens passadas de forma indireta, como, por exemplo, a constante expressão de reprovação de professores diante de uma expressão de gênero que não seja cisnormativa, o movimento de funcionários, professores, coordenadores guiando o estudante a usar o banheiro referente ao sexo atribuído no nascimento ou mesmo atitudes que colocam as expressões de gênero trans como erradas, antinaturais ou pecaminosas. A simples ausência de conteúdos que abordem a temática da diversidade de gênero no currículo oficial também contribui para a disseminação desses conteúdos no currículo oculto, uma vez que deixa implícito que isso é algo que não existe ou que não deveria existir. O apagamento da possibilidade de existência de expressões de gênero trans já é um prelúdio da violência direcionada às pessoas que ocuparão esse lugar nas escolas, em sua essência cisheteronormativas:

⁶ Pode-se definir currículo oculto da escola como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização – ainda que não declarada – da função social de controle que a escolarização exerce (VALLANCE, apud GIROUX, 1986, p.71)

“A violência homofóbica e transfóbica tem um impacto significativo sobre as perspectivas de educação e de emprego dos estudantes e também em sua saúde e seu bem-estar. Ela afeta os estudantes que são alvos de violência, bem como os estudantes que são autores e espectadores dessa violência” (UNESCO, 2017, p.17).

Uma das hipóteses para se explicar as violências contra mulheres trans é a de que estas abrem mão de ocupar um lugar de privilégio em um sistema que é dominado pelo masculino, ou seja, intersecciona-se a violência direcionada ao gênero feminino com a direcionada às pessoas trans. Há ainda o “agravante” da transição se dar muitas vezes fora dos padrões cisnormativos de expressão de gênero, o que leva ao aumento ainda maior desta violência, caso não haja “passabilidade⁷”. Logo, as mulheres trans podem ser “punidas” de uma forma mais severa por ameaçarem uma lógica binária, heterossexista e machista de poder.

O mesmo raciocínio pode se aplicar a homens gays e bissexuais, que também tendem a sofrer uma violência maior do que a direcionada às mulheres lésbicas, conforme demonstra um estudo norueguês, que apontou que, entre estudantes que foram intimidados por orientação sexual, 15% são lésbicas e 48% são gays (ROLAND, 2009). Outro estudo, canadense, mostrou que 33% dos estudantes do sexo masculino sofreram assédio verbal relacionado à sua orientação sexual e sua identidade de gênero, real ou percebida, incluindo aqueles que não se identificam como homossexuais ou bissexuais (WOLFE; CHIODO, 2008). Guacira Lopes Louro fala a respeito dessa questão em seu capítulo “Heteronormatividade e Homofobia”, que consta no Relatório da UNESCO sobre Diversidade na Educação, de 2019:

“Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível” (LOURO, 2009, p. 91).

Tal hipótese, contudo, deve ser analisada de forma cuidadosa, pois quando analisamos a orientação sexual, também há possibilidades de expressões de gênero mais enquadradas na cisheteronormatividade ou mais dissidentes, sendo sempre um campo

⁷ Termo usado pela comunidade trans para se referir ao quanto um homem ou uma mulher trans “passam por” um homem ou mulher cisgênero. A ativista trans Daniela Andrade resume a passabilidade acontecendo “quando a pessoa trans é lida pela sociedade como se fosse cis” (NASCIMENTO, 2017).

delicado a “comparação de opressões”. O ataque a expressões femininas em um homem, marcado pela misoginia associada ao fato do homem estar se “rebaixando” ao adquirir tais características, não significa que lésbicas sofram menos do que gays ou homens afeminados, pois estas já estão subjugadas antes mesmo de se considerar sua orientação sexual, por serem elas mulheres. Portanto, apesar de, comparativamente, estatísticas trazerem diferentes proporções nas taxas de violências, é preciso ter um olhar crítico sobre isto quando falamos de expressão de gênero e sexualidade, por haver muitos vieses qualitativos em uma análise quantitativa. O fato de estudos colocarem as discriminações direcionadas a pessoas trans como maiores do que as direcionadas a pessoas homossexuais escondem o fato de que uma pessoa trans com maior “passabilidade” pode sofrer menos preconceito e discriminação do que um homossexual afeminado, por exemplo.

A primazia dos valores patriarcais presente em nossa sociedade acaba influenciando na percepção sobre saúde mental das pessoas, venham elas a ser cis ou não: crianças do sexo masculino que desempenham papéis considerados femininos têm mais probabilidade de serem encaminhadas aos profissionais de saúde mental por questões relacionadas a expressão de gênero do que o oposto (MÖLLER et al., 2009), mostrando o quanto essas influências heterossexistas estão agindo na percepção sobre saúde mental e em nossa expressão de gênero desde o início de nossas vidas.

Com isso, dentro da parcela de mulheres trans, em geral a violência se intensifica para as que apresentam pouca passabilidade, ou seja, que se distanciam mais da aparência de uma mulher cisgênero, deixando clara sua condição trans e estando então mais exposta ao julgamento cisheteronormativo. Por este motivo, mulheres trans que já tiveram influência da testosterona em seus corpos, como formato de ossos da face, influência na voz, distribuição e quantidade de pelos, tamanho dos pés, mãos e outras proporções corpóreas – todas consideradas mais masculinas - tendem a precisar de muito mais intervenções – no caso, médicas e fonoaudiológicas para adquirir uma expressão considerada feminina - do que os homens trans, que em geral respondem rapidamente à hormonização, adquirindo uma aparência considerada masculina com mais facilidade (HEALY, 2011). Com isso, pessoas que transicionam do masculino para o feminino geralmente têm mais dificuldade em terem passabilidade ou serem percebidas pela sociedade como sendo do gênero com que se identificam (LEV, 2004).

Isso pode fazer com que haja uma maior demora em se fazer uma transição do masculino para o feminino, uma vez que é preciso dispor tanto de recursos emocionais para lidar com as críticas sociais que se mostram mais severas direcionadas a mulheres trans - tendo que lidar constantemente com os julgamentos e forças contrárias à sua expressão -

quanto de recursos financeiros para fazer os possíveis investimentos em procedimentos médicos, estéticos, fonoaudiológicos, etc. Isso provavelmente colabora para o fato de estatisticamente mulheres trans demorarem mais em média para mudar sua expressão de gênero, nomes em documentos e iniciar a hormonização em comparação com homens trans (VOCKS et al, 2008). E com isso, só se intensifica a questão da passabilidade, uma vez que quanto mais se demora para iniciar o bloqueio ou intervenções hormonais, mais os caracteres secundários masculinos ficarão evidentes (HEALY, 2011).

O empecilho maior para se transicionar para o gênero feminino em um contexto de vida escolar, que é um ambiente extremamente normatizador, é uma das hipóteses para a dificuldade que tivemos para encontrar meninas trans que estejam inseridas em contexto escolar para nossa pesquisa, havendo, ao contrário, relativa facilidade para encontrar meninos trans nestes mesmos contextos. Mesmo transicionando em momento posterior à escola regular, porém, o estigma que existe em torno das performatividades de gênero dissidentes continua reverberando na vida da pessoa trans. Assim, o estigma que é produzido e reproduzido na escola por diversas vias, se interioriza e passa a fazer parte da autopercepção do indivíduo de forma contínua, o que poderá ser visto em tópicos seguintes, quando discutimos acerca da transfobia internalizada.

4 RESUMO DA ENTREVISTA DE LILI E DISCUSSÕES

4.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE LILI

Lili tem 23 anos e é uma mulher trans. Desde pequena se lembra de brincar com os acessórios femininos, colocar pano na cabeça para simular um cabelo comprido. Brincava muito de cabelereira com a mãe e de coisas consideradas femininas com as meninas.

Conta na entrevista que em sua escola ela expressava-se parcialmente de uma forma considerada feminina, como um menino afeminado, e seus relatos sugerem que ela sofria represálias por isso. Os conteúdos abordados em sala de aula e material, segundo ela, nunca colaboraram com o seu próprio entendimento como pessoa trans. Foi após sair da escola que encontrou mais informações sobre identidade/expressão de gênero e que também esteve mais livre para mudar sua expressão de gênero. Foi através da internet que começou a entender mais sobre transexualidade e assim se identificar; lamenta não ter acessado tudo isso antes.

Diz que desde pequena sabia que não se enquadrava nos moldes disponíveis, se sentia *diferente*, sem entender o que era. Gostava mais de brincar com as meninas e com as *coisas*

de meninas. Foi sofrendo o que chamou de *opressão masculina* de a sociedade forçar quem “é homem” a “ser homem”. E era repreendida quando fazia algo afeminado, ou deixava de performatizar trejeitos masculinos. A mãe e o irmão a questionavam quanto a sua sexualidade e na escola era chamada de *viadinho* desde muito cedo; narra que as colegas e vizinhas de sua mãe evitavam que seus filhos brincassem com ela quando pequenos, e os afastavam dela.

Lili andava sempre com as meninas na escola e ainda assim não eram muitas, pois era muito excluída das turmas, ficava em um canto. Os colegas *zoavam* muito, diz. Relata que um professor a chamou de *gay* de forma pejorativa e a sua mãe chegou a ir à escola para conversar, dizer que não podiam fazer isso. Outros professores diziam à mãe que não sabiam como proceder e ela pedia que eles não a pressionassem. Ao mesmo tempo em casa havia pressão da mesma e da família perguntando qual era a sexualidade dela, *que ela precisava se definir*. Diz que frequentemente saía da mesa chorando nos almoços de domingo e ia para o quarto.

Diz que não se identificava como homossexual, e por um tempo se considerou bissexual antes de se entender como mulher trans. No início da adolescência refere ter tido *namorinhos bobinhos de escola* com meninas, mas logo começou a ter atração por meninos e com 17 para 18 anos ficou com o primeiro menino e entendeu que se sentia atraída por meninos. Passou a se considerar a partir da *androginia*, que foi a forma, segundo ela, pela qual se sentiu mais confortável inicialmente. Depois de terminar o ensino médio, começou a pesquisar na internet e a gostar das situações em que *homens se vestiam com roupas de mulheres* e se caracterizavam mais femininos *para sentirem-se melhor consigo mesmos*.

Conta que não começou essa busca ainda estando na escola por provável medo; diz que nunca tinha tido contato com a *androginia*. Conta que sua escola era uma escola rural, e que era ainda mais *quadrada* que a da cidade. Refere que na sua escola não se falava sobre transexualidade nem nada relacionado e também não tinha muito conhecimento da internet. Por isso atrasou o início de sua transição e hoje lamenta por isso. Começou gradualmente a usar alguns acessórios mais femininos, como pulseiras ou calças mais justas coloridas, e com isso aumentou o assédio moral que sofria.

Refere que, por ter medo da sociedade, *acabou levando a sua inocência para frente* e diz que seu corpo não desenvolveu por conta disso, referindo ter o órgão genital muito pequeno. Diz que por conta dessa característica, nunca gostou de frequentar o banheiro masculino, evitava ao máximo usar o mictório para que ninguém visse. E quando frequentava, ia na cabine fechada e os meninos chutavam a porta, *querendo saber da intimidade dela*. A mãe tentou conversar com a escola para arrumarem um terceiro banheiro,

mas isso não foi feito. Em uma ocasião, Lili entrou no banheiro feminino com uma amiga apenas para acompanhá-la e levou uma repreensão da diretoria. Em um período, Lili conseguiu a concessão para usar o banheiro da sala dos professores, mas rapidamente isso foi cortado. A partir daí começou a segurar a vontade de ir ao banheiro, para usar apenas chegando em casa, pois no banheiro masculino sabia que seria sempre motivo de chacota e não respeitariam a privacidade dela. Lili ainda não se expressava como mulher trans nessa época.

Conta ainda que se sentia *a palhaça da escola inteira*, pois não era apenas uma pessoa, era todo mundo que *zoava* com ela, incluindo as meninas - tudo era motivo de chacota.

Em uma época, com 16/17 anos, chegou a se autolesionar, usava as unhas compridas para se arranhar inteira, porque não queria ir mais para aquele ambiente da escola. Diz que a sua mãe tentava defendê-la, mas que *cansou* por Lili *não tomar uma atitude*. Nessa idade a mãe falou que Lili tinha que decidir o que ela queria, que isso não dependeria mais dela, pois ela já havia feito *de tudo*. Os outros pais se sentiam incomodados com a presença da mãe dela ali a defendendo, *ela já chegava sendo julgada*. A partir daí, a mãe de Lili começou a perguntar o que ela queria e ela diz que começou *um inferno*, pois não tinha essa resposta. Diz que sente falta que na escola fosse abordado esse assunto, pois diz que não é todo mundo que nasce igual, que cada um tem a sua diversidade e que *o mundo não vive à mercê das pessoas cis/hétero*.

Cita um episódio em que fez uma carta *toda bonita e colorida* para um menino da escola, que inicialmente ficou muito feliz, *achando que era carta de uma menina cis*⁸ e quando abriu ficou furioso ao ver que era de Lili. Tentou responder com agressão, mas nesse dia a escola toda a defendeu. Ela *até achou estranho, ficou pensativa e até se achou importante*, mas diz que é porque *se ele a pegasse, ele iria matá-la*. Lili refere ter sido *zoada* por um bom tempo por ter escrito esta carta, todos sabiam que ela era apaixonada por ele, diz.

Relembra que não conseguia se concentrar direito nas aulas pois *todo mundo queria brincar com a sua sexualidade, com seus sentimentos*. Como em uma prova de matemática, que ela estava com muita dificuldade e o menino sentado ao seu lado começou a se masturbar e a mostrar que ele estava excitado, mesmo estando de calça jeans. Diz que o foco do menino era desconcentrá-la, uma vez que ele já havia feito a prova. Conta ainda de *outras “brincadeiras”*, que os meninos faziam, de *encoxá-la, também excitados*. Se Lili

⁸ Abreviação de Cisgênero, já descrito na Introdução.

denunciava a situação a algum professor a resposta era de que ela que estava provocando ou que estava se desconcentrando porque queria.

Sofreu violência física explícita *por ser "gay"*, em uma relação de poder imposta por um colega de sala, recebendo um soco no nariz, que sangrou muito e ela achou que até tivesse quebrado, porque *foi feio*, diz. Não teve nenhum acolhimento a esta situação, não havia atendimento psicológico na escola.

Relata que os meninos *héteros* tinham entre si momentos de conhecer a sexualidade um do outro, se masturbavam juntos, investigavam se já tiveram relação com as meninas. Diz que como não tinha a internet para *extravasar a sexualidade*, eles extravasavam entre si. E que ela sempre fugia dessas situações ou mentia nessas conversas, sobre já ter ficado com alguma menina.

A maioria dos colegas que ela andava na escola, hoje é LGBT. E na época não sabiam ao certo disso, mas já se percebiam entre si, *a gente só sabia que era diferente, mas não o porquê disso*.

Ao fim da entrevista retomamos um fato acontecido durante a nossa conversa. Um casal se sentou na mesa ao lado da nossa e, ao ouvir Lili dizendo que era trans, o homem ficou contrariado e a mulher fez sinal para que ele não fizesse nada. Ele então se levantou e foi embora, deixando os pedidos acabados de fazer sobre a mesa, e, na sequência, a mulher acabou seguindo o movimento do mesmo, saindo sem fazer o pagamento ao café, inclusive. Neste momento Lili comenta sobre a solidão trans, *que ninguém quer uma pessoa trans por perto, que se comportam como se fosse um vírus e como se fossem se contaminar com isso*. Fala que ninguém quer ser trans de propósito, que *quem iria querer ser trans?* Diz o quanto na família ninguém quer ter uma pessoa trans e mesmo para relacionamentos ninguém quer. E com isso, quando alguém aceita, ela *automaticamente fica à mercê da pessoa, porque é ele ou ninguém*.

4.2 VIOLÊNCIAS ESCOLARES

É notória na fala de Lili o quanto houve desde o começo resistências externas à sua expressão de gênero feminina, mesmo antes que se iniciasse uma transição propriamente dita. Cada movimento ou expressão que saísse das expressões tidas como masculinas eram questionadas, zoadas, zombadas, “corrigidas”, rechaçadas e violentadas de diversas

maneiras. Alguns estudos mostram que estudantes LGBT são mais propensos a experimentar violência na escola do que em casa ou na comunidade em que vivem (TAKÁCS, 2006). Para Carrara (2005), os espaços sociais onde há mais discriminação são justamente aqueles onde as homossexualidades são mais assumidas (escola/faculdade, família, amigos/vizinhos), o que explicaria mais relatos de discriminação nestes campos.

Se na fala de Lili aparecem alguns questionamentos acerca da dificuldade de acolhimento de familiares sobre sua expressão de gênero, podemos perceber violências bem mais explícitas e diversificadas ocorrendo no ambiente escolar. Na época em que frequentava a escola, Lili sofria assédio por sua suposta orientação sexual, uma vez que era reconhecida como menino e foi agredida ao demonstrar interesse por um menino cisgênero - estando ainda no grupo mais vulnerável ao assédio moral, quando levada em conta apenas a orientação sexual dentro da escola, segundo os estudos supracitados.

Há ainda outros estudos que mostram que pessoas LGB têm cerca de 3 vezes mais chances de sofrer intimidações na escola do que seus colegas heterossexuais, e que pessoas trans são 5 vezes mais propensas a serem intimidadas que as cis (LUCASSEN; CLARK; MOSELEN, 2014).

Estudantes que transicionaram para o gênero feminino e meninos gays foram os estudantes LGBT que sofreram os mais altos níveis de violência na escola, em pesquisa belga (CAVARIA, 2013).

O fato de não serem citadas questões de diversidade sexual e de gênero na escola, ou ainda haver uma política de medo e pânico em torno desta possível abordagem, não deixa de ser ainda uma forma de violência, em que há um apagamento das informações a respeito deste assunto. As políticas, como as que culminaram nas mudanças no último Plano Nacional de Educação, onde foram retirados os termos “gênero” e “diversidade sexual” dos documentos oficiais, compactuam com a proibição de que se discutam temas ligados a gênero e sexualidade em sala de aula. Isso, na prática, não faz com que a diversidade deixe de existir - evidentemente, dificulta sobremaneira a compreensão e elaboração do processo de se perceber como alguém com expressão de gênero dissidente por parte de estudantes e a aceitação destes/as estudantes pelos/as demais.

Professores que “quebram” esta censura e, mesmo assim, abordam os temas de sexualidade e gênero, têm sido taxados de “doutrinadores”. Estudantes, por sua vez, são tomadas/os como vítimas de um processo de doutrinação, receptáculos daquilo que docentes lhes imporiam (MATTOS, 2018), como se a educação funcionasse unicamente de forma bancária (FREIRE, 1986), onde se o assunto está no currículo e é falado, ele passa a existir, e caso contrário, ele simplesmente desaparece, deixando de existir também na realidade.

Todas as pessoas entrevistadas referiram um suposto “atraso” em seu entendimento sobre a temática trans, mas não um desaparecimento desta questão na vivência e percepção de cada uma delas/as, conforme observamos neste trecho relatado por Lili:

(...) era uma escola rural, então tudo era muito quadrado, diga-se de passagem, mais quadrado do que era na cidade. Acho que talvez por eu não ter o conhecimento da internet em si, eu não consegui fazer muito a minha transição mais cedo. Coisa que eu me arrependo até hoje por “N” motivos. (...). Na minha época, infelizmente a escola não expunha muito isso e não abordava muito isso. Era algo como se não existisse. Não tinha muita visibilidade e automaticamente isso também me ajudou a segurar e a retardar essa questão da minha transexualidade (Lili, 27/07/2019).

Quando observamos as violências que acontecem dentro do ambiente escolar, a escola não é apenas um cenário onde indivíduos as cometem e vivenciam, mas é, também, em diversas instâncias, promotora e validadora de pensamentos que culminam nas diversas formas de assédio e discriminação, no que tem sido denominado de “violência institucional”:

(...) o setor de educação como um todo pode produzir, ainda, violência homofóbica e transfóbica “implícita”, também conhecida como “simbólica” ou violência “institucional”, que consiste em políticas de educação e diretrizes que, voluntária ou involuntariamente, reforçam ou incorporam os estereótipos negativos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero, incluindo-a nos currículos e nos materiais didáticos. Isso pode resultar na exclusão de estudantes LGBTI, por exemplo, por meio de políticas de nível escolar que negam aos estudantes o direito de expressar sua identidade de gênero escolhida, e por meio de medidas como uniformes específicos de gênero e regulamentos para cabelos (UNESCO, 2017, p. 16).

Uma vez a LGBTfobia sendo reproduzida institucionalmente como “normal” e sendo legitimada pelo sistema educacional, a escola acaba autorizando a perseguição a indivíduos que não se enquadram na cisheteronormatividade, como a que foi relatada por Lili, que após ter enviado a carta ao garoto citado, vivenciou uma tentativa de agressão seguida de constantes ameaças e amedrontamentos vindos deste garoto.

Esta permissividade estabelecida em relação a atos homo⁹/transfóbicos abre brechas para fatos como os episódios de assédio sexual que Lili conta que viveu dentro da própria sala de aula e em ambiente escolar, uma vez que a violência se naturaliza ao ficar impune.

Quanto à questão do uso do banheiro, observamos que o veto ao uso do banheiro feminino deixou Lili sem opção de banheiros seguros para usar, fazendo-a “segurar” a vontade de ir ao banheiro, bebendo pouco líquido e praticamente não comendo. Estudantes trans acabam precisando frequentemente “segurar” a vontade de usar o banheiro além do seu limite natural, ou procurar outra solução, que pode incluir um terceiro banheiro, quando

⁹ Neste trabalho o termo “homofobia” inclui a lesbofobia e a bifobia, ou seja, diz respeito ao preconceito, medo e aversão pela orientação sexual.

por sorte houver, como o de pessoas deficientes. Além dos possíveis danos físicos que disto advém, como por exemplo o risco de uma mulher trans sofrer violências e abusos ao frequentar o banheiro masculino da escola - como determina a lei municipal de Sorocaba - há riscos para a saúde, como os de retenção urinária, pela tentativa de contenção dos impulsos fisiológicos, gerando possíveis danos como retenção urinária crônica, constipação intestinal, hidratação ou alimentação insuficientes (ADATTO et al, 1979, SCHMIDT, 2013). Deixar uma pessoa sem banheiro para frequentar, portanto, é uma forma de violência: o movimento contrário deveria ser praticado pela escola, para torna-se um lugar que estudantes possam frequentar com segurança e saúde.

Como diz Torres (2005), “crianças, jovens e adultos da comunidade escolar poderão se expressar como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais a partir de determinadas garantias sociais.” A falta destas garantias, como ocorre muitas vezes, propiciam ambientes que fomentam violências na escola e para além dela, desembocando no triste fato de que existem elevados índices e assassinatos de travestis e homossexuais caracterizados como crimes de ódio (MOTT, 2000).

4.3 BINARISMO DE GÊNERO

4.3.1 Um breve histórico e fatores culturais em torno do binarismo de gênero

A visão das diferenças entre homens e mulheres teve uma inflexão a partir do século XVII, época em que a ciência passou a considerar as categorias “masculina” e “feminina” como sexos biológicos opostos e incomensuráveis (LAQUEUR, 2001). Até então predominava a visão de Galeno e Aristóteles de que a mulher é um homem invertido e, portanto, menos perfeito. Desde o século XIX, o discurso médico tem se ocupado de formalizar a heteronormatividade e o binarismo decorrentes desta visão, “normatizando as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade” (LIONÇO, 2009, p. 48).

A partir do século XIX iniciaram-se as lutas pela conquista dos espaços públicos por parte das mulheres, que começam a questionar o lugar político reservado a homens e mulheres, com base na atribuição a algo de sua “natureza”. Portanto, podemos entender que muito do que chamamos de “homem” e “mulher” é uma construção social, resultado de um processo histórico de construção de masculinidades e feminilidades hegemônicas e subalternas.

Mesmo quando pensamos em identidades que parecem questionar o modelo da binariedade de gêneros, como no caso das identidades “trans”, podemos perceber que nem sempre isso implica numa ruptura com esse modelo. Uma vez que entendamos que não existem espontaneamente os gêneros “masculino” e “feminino” da forma como a sociedade atual os concebe, não existirá uma pessoa que se identifique com o outro gênero diferente do que o que lhe foi atribuído pelo sexo biológico, sem estar já vinculada e moldada a essa lógica binária de conformidade social. Ou seja, uma pessoa transexual, ao contrário do que muitos conservadores podem dizer, não é necessariamente alguém que rompe com as normas da sociedade. Pode ser alguém que as entendeu e assimilou muito bem, tomando para si que só há duas opções a seguir e que uma delas diz mais a respeito de sua identidade do que a outra que lhe foi atribuída.

Há, porém, traços em algumas culturas que consideram outras possibilidades não-binárias ou, se binárias, não fixas, como na representação de Oxumaré, orixá africano que é considerado masculino e feminino (FERREIRA, 2018) ou na Índia, que há 5.000 anos, havia o deus Ardhanarishvara que é metade homem, metade mulher e pode ser representada como uma fusão de Shiva com Parvat (FLINDERS, 2007).

No Código de Hamurabi (1770 A.C.), um conjunto de leis criadas pelo sexto rei da Suméria na Mesopotâmia, o termo “Salzikrum” (filha-homem) aparece como uma figura que caracteriza uma “mulher-homem” que poderia ter uma ou mais esposas e direitos de herança exclusivos. O Salzikrum provavelmente nunca teria filhos e, se os tivessem, por lei, eles os entregariam para adoção (RODRÍGUEZ-SHADOW, 2016).

Em alguns povos originários estadunidenses, havia pelo menos 3 e até 5 gêneros (feminino, masculino, feminino de dois espíritos, homem de dois espíritos e transgênero) (BRAYBOY, 2017); em outros povos a divisão de gênero não é algo que tenha uma função, e a linguagem não possui elementos que diferenciam gêneros, como em pelo menos 21 línguas austronésias, que inclui o rapanui, idioma falado na Ilha de Páscoa (CORBETT, 1991).

Entre os Navajos, nativos da costa da América do Norte, por exemplo, havia o termo “berdache” que eram pessoas especiais que não eram nem homens nem mulheres, mas as duas coisas juntas:

Resumidamente, um berdache pode ser definido como um homem morfológico que não cumpre o papel de homem padrão da sociedade, que possui um caráter não-masculino. Esse tipo de pessoa costuma ser estereotipada como efeminado, mas uma caracterização mais precisa é a androginia. Essa pessoa tem um status social claramente reconhecido e aceito, geralmente baseado em um lugar seguro na mitologia tribal. Os Berdaches têm papéis cerimoniais especiais em muitas religiões nativas americanas e importantes papéis econômicos em suas famílias.

Eles farão pelo menos algum trabalho considerado feminino e misturarão grande parte do comportamento, vestuário e papéis sociais de mulheres e homens. Os berdaches ganham prestígio social por suas contribuições espirituais, intelectuais ou artesanais / artísticas e por sua reputação de trabalho duro e generosidade. Eles cumprem uma função mediadora entre mulheres e homens, precisamente porque seu caráter é visto como distinto de ambos os sexos. Eles não são vistos como homens, mas também não são vistos como mulheres. Eles ocupam um papel alternativo de gênero que é uma mistura de diversos elementos (WILLIANS, 1995 p. 73, tradução nossa).

Podemos observar que a visão social de alguém que não se enquadra em uma categoria polarizada de gênero nessas tribos americanas é positiva, ou seja, há um lugar social reservado para a existência desta possibilidade, que não é tida como errada ou “fora do planejado”, mas é bem-vinda e valorizada. Quanto à parte erótica, eles tendem a fazer parcerias com homens, mas não necessariamente, podendo inclusive serem assexuados. (WILLIANS, 1995). Willians (1995) refere ainda que houve um impacto cultural considerável no encontro dos conquistadores espanhóis e missionários cristãos com esses fronteirizos ocidentais, O contato dos berdaches “entre homens” fez com que eles fossem taxados de “sodomitas”, tornando-se alvo de ataques desses colonizadores.

Entre os Ojibwa, também nativos indígenas da América do Norte, existia o termo “Niizh Manidoowag”, significando “dois espíritos” (PYLE, 2018), que hoje deram origem à adequação da sigla nos EUA para LGBTQIA2, sendo o “2” referente às pessoas de “dois espíritos” (HUNT, 2016). Entre os Lakota, havia o termo “Winkte”, que quer dizer “macho com comportamentos de fêmea” e para os Cheyenne haviam os “Hemaneh”, pessoas que eram metade homem, metade mulher (HOEBEL, 1960).

Dentro das expressões de gênero atuais que desafiam a binariedade, há as travestis, que em geral buscam uma expressão de gênero tida como feminina, porém mantendo uma ou outra característica lida como sendo do gênero masculino. Há também o caso dos/as “crossdressers”, pessoas que compartilham a experiência de se vestirem como alguém do sexo oposto ao de nascimento, sem a reivindicação do pertencimento a ele, sendo significativamente mais comum o “crossdressing” de homem-para-mulher (GARCIA, 2010). E ainda diversas outras expressões como a de *Drag-Queens* e *Drag-Kings*, com intuito de parodiar ou questionar o gênero, que, ainda que correspondam a uma possível forma binária de alternar entre expressões de gênero, questionam a necessidade integral de “escolha” e vivência definitivas do masculino ou feminino.

4.3.2 O Binarismo de gênero e a espera por um posicionamento

Mesmo com esta crítica de que a transexualidade, quando apresentada de forma binária, pode ser um produto da regulamentação cisheteronormativa estabelecida, as pessoas trans continuam afrontando esse sistema hegemônico, ao questionar as bases do que é considerado “natural”, “normal” e mesmo “biológico”. Apesar de as expressões trans ocuparem um lugar mais vulnerável nessa lógica de poder cisheteronormativa, há uma grande força em sua existência, ao compor esse questionamento da lógica dual de sexo, gênero e orientação sexual, e conforme lembra Butler:

Mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. (Judith BUTLER, 2003, p. 24)

Podemos perceber na entrevista de Lili essa cobrança para que ocupemos um desses polos binários de gênero e sexo, de uma forma “congruente”, desde que nascemos. Isso fica evidente, quando diz o quanto a sua família esperava “um posicionamento” seu, uma definição ou explicação sobre sua sexualidade, mostrando haver sempre um incômodo com sua forma de expressão, que não era vista apenas como uma característica possível que fazia parte dela, mas sim, como algo ambíguo e que demandava que uma escolha entre os gêneros fosse feita.

Tanto na entrevista de Lili quanto na de Isadora, apresentada a seguir, é trazido o quanto houve uma cobrança de que decidissem “o que elas eram, afinal”. Para além do preconceito frente a um posicionamento “trans”, havia um outro, pelo não-posicionamento, pela indefinição.

O sexo e o gênero são materializados nos corpos por normas regulatórias que são constantemente reiteradas, repetidas e ratificadas e que assumem o caráter de substância e de normalidade (BUTLER, 1993), em um processo que visa disciplinar formas de masculinidades e de feminilidades possíveis e diferentes entre si. Entretanto, há corpos que não se submetem e não aderem a essa norma, reinventando-se continuamente (BENTO, 2006).

Houve um tempo de questionamentos e buscas por parte de Lili, que relata o quanto demorou para entender sua condição como mulher trans, uma vez que em nenhum local, seja na escola ou família, o assunto foi diretamente abordado, exceto quando apareceram nas chacotas ou “correções”. Isadora também diz em sua entrevista que houve todo um processo para chegar ao seu autoentendimento como trans, mas que hoje em dia talvez não houvesse

a necessidade de transicionar, pois conheceu outras possibilidades de expressão de gênero para além de ser apenas “homem ou mulher”.

É nesta discussão que aparecem as pessoas não-binárias, ou seja, pessoas que misturam elementos que são reservados ao “gênero feminino” com elementos que são reservados ao “gênero masculino”, se tornando ininteligíveis (BUTLER, 2015) a esta sociedade, uma vez que a linguagem da sociedade atual é binária, permitindo apenas as categorias “homem” ou “mulher”. Essas formas subversivas de expressão de gênero questionam a estrutura cisheteronormativa, passando a expressão de gênero a ser um mosaico construído por diferentes masculinidades e feminilidades. Elementos podem se mesclar e o indivíduo não se encaixar nos padrões binários considerados só masculinos ou só femininos.

Este questionamento sobre a expressão de gênero não precisa se definir como binária acompanha, em paralelo e conjuntamente, a discussão levantada pelo ativismo de intersexuais, que questiona a forma binária de se entender nossos corpos biológicos, uma vez que cromossomicamente e anatomicamente os corpos não seguem apenas duas possibilidades, masculino ou feminino. Mas há um interesse na manutenção dessas diferenças criadas e propagadas em uma dicotomia masculino/feminino para caracterização do sujeito, uma vez que “a diferença sexual e a aparente verdade anatômica servem apenas para legitimar a organização política e perpetuar as relações de poder” (PRECIADO, 2008, p. 61-62).

A forma como a sociedade lida com as pessoas intersexo já mostra essa obsessão para que o sujeito assuma um formato que se encaixe em um padrão corpóreo tido como masculino ou feminino, de forma a adequar a pessoa cirurgicamente o mais próximo quanto possível a um desses dois gêneros (DREGER, 2003; FAUSTO-STERLING, 2000). O problema é que essa cirurgia é feita em idade precoce e os cirurgiões não têm como antecipar a genitália que supostamente seria adequada à identidade de gênero que a pessoa terá posteriormente. Ou seja, uma ação que se diz urgente, para evitar maiores sofrimentos à pessoa, é exatamente o que pode gerar mais sofrimento, podendo acarretar sérios problemas psicológicos (DREGER, 1998), vide o caso do conhecido ativista intersexo brasileiro Amiel¹⁰ e, ainda, o caso histórico de Alexina/Herculine, um jovem hermafrodita que viveu

¹⁰ Amiel nasceu com a genitália ambígua sendo considerado intersexo pela medicina. Os médicos acharam por bem “definir” a sua genitália e consideraram a anatomia mais adequada para ele a feminina. Logo, Amiel cresceu e foi criado como uma menina, mas em sua adolescência passou a se identificar como menino, fazendo então uma transição de gênero para o masculino. Amiel se considera então um intersexo transexual e hoje luta pelo direito à indefinição, pelo direito de não ser subjugado a uma das opções binárias, que se possibilite a oportunidade de autoidentificação em relação ao gênero e de que as intervenções sejam feitas a partir daí, se é que elas necessitem ser feitas.

no século XIX na França e inicialmente foi criada como uma mulher e posteriormente, se percebendo como homem, passou por diversas humilhações, levando-o a cometer suicídio:

A sua história foi publicada, com o prefácio escrito por Foucault onde este questiona “Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo?”. E continua, respondendo em seguida: “Com uma constância que chega às raias da teimosia, as sociedades do ocidente moderno responderam afirmativamente a essa pergunta (FOUCAULT, 1982 *apud* LOURO, 2009, p. 85).

Essa “ansiedade” médica para definir uma pessoa rapidamente como masculina ou feminina é apenas um dos exemplos concretos do pensamento binário, mas que representa diversas formas de normatização que se repetem, dificultando que se desenvolva a expressão de gênero que seria própria a cada pessoa, ainda que esta não se encaixe nas duas opções “oferecidas” atualmente.

5 RESUMO DA ENTREVISTA DE ISADORA E DISCUSSÕES

5.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE ISADORA

Isadora nos conta em sua entrevista que desde criança se percebia *diferente das outras crianças*, diz que não tinha informação de nada diferente do ser *menino ou menina*, mas que não se enquadrava em nenhuma dessas duas definições exclusivamente. Diz que, *por aproximação*, se enquadraria *no que chamam de menina*, pois conta que gostava de colocar a fralda de pano na cabeça para simular cabelo, vestia as roupas e sapatos de sua irmã mais velha e também brincava com seus brinquedos tidos como femininos escondida no quarto. Diz que queria ficar sempre com as meninas e não gostava de brincadeiras que percebia como *mais brutas*, tidas como brincadeiras de menino.

Conta que foi percebendo que as cobranças sociais, tanto em casa quanto na escola e relações sociais, eram para que ela agisse de outra forma e gostasse de outras coisas. A sua mãe a chamava para conversar para dizer que certos comportamentos não eram de menino e que ela era um menino. Lembra que em alguns momentos a mãe dizia que, se ela não parasse de fazer isso, *ela a colocaria vestida assim na rua* e, como Isadora sabia que estava fazendo algo considerado errado, ficava com medo do que poderia acontecer.

Depois de um tempo relata que seus pais viram que não teriam como impedir e foram permitindo algumas coisas, mas sempre com certo limite, como deixarem o comprimento do seu cabelo ser mais longo, mas não tanto a ponto de realmente parecer uma menina, diz Isadora.

Na escola os meninos sempre tiraram sarro dela por não querer jogar futebol ou estar junto dos meninos, conta. Faziam piadinha e ela diz que foi *administrando isso*, ora chorando, ora brigando, ou indo falar com a sua mãe e a sua irmã, que em geral acolhiam-na, *mas justificavam o que estava acontecendo como fruto do comportamento dela*. Diz que acha natural, pois os pais não tinham ideia do que era a transexualidade, pois na época supunha-se que existia apenas *menino e menina e gay e lésbica*. E quem saía disso *usufruindo de mudanças corporais, eram travestis*, conta, e diz que, em geral, estavam *ligados a uma visão estigmatizada*. Refere ter sofrido *bullying* desde o pré até o início do ensino médio, *como toda criança LGBT*.

Até a adolescência refere que tinha uma aparência *andrógena* e inicialmente achou que era um *menino gay*. Lembra-se que depois, quando percebeu que *além de se atrair por meninos também gostaria de se vestir como uma menina, achou que fosse travesti*.

Conta que com o tempo e as idas aos profissionais médicos e terapeutas dos núcleos trans que frequentou, teve contato com a definição de transexualidade e então *se identificou com ela*. E diz então que *acendeu uma luzinha: então se me vejo como menina e me atraio por meninos, eu sou heterossexual. E se eu desejo modificar o meu corpo, eu não sou travesti*. Diz que por um bom tempo ficou no conflito se era *transexual ou pseudohermafrodita*, por ter uma alteração cromossômica. Mas diz que no fundo isso não mudaria nada, que ela *seria o que ela seria* e afirma que os nomes são *denominações criadas*.

A transição foi um processo lento e Isadora diz que não foi preciso em nenhum momento comunicar a escola oficialmente do que estava acontecendo, refere ter sido um processo *natural*. Lembra-se que só pediu aos professores de maneira informal que a chamassem apenas de “*Isadora*” e depois já imprimiram a lista de chamada com o nome solicitado, para que nenhum professor falasse sem querer o nome masculino. A única conversa oficial a respeito deste assunto com alguém da escola, que Isadora se lembre, foi no final do ensino médio, quando ela estava *quase 100% menina* e a coordenadora a chamou para dizer que alguma pessoa se incomodou que ela usasse o banheiro feminino e pediu que ela procurasse usá-lo em horários de menor movimento.

Isadora refere que em alguns momentos dessa transição sofreu, sim, alguns preconceitos, mas diz ser algo esparso e que tinha seu grupo de amigos e familiares ao seu lado, e então nunca lhe pareceu algo que impossibilitasse a sua ida à escola. Mesmo porque reforça que foi uma transição lenta e que os colegas foram acompanhando o processo, que começou quando tinha 13-14 anos.

Conta que no início ela se arrumava para ir à escola e saía sem seus pais verem, pois sabia que ainda *era difícil para eles* vê-la se expressando de forma considerada feminina.

Refere que esse momento foi importante até para ela saber se é assim mesmo que queria se apresentar. Lembra-se que depois que foi ficando mais confiante e foi conversando com eles sobre o que realmente sentia, *eles perceberam que era algo que não poderiam mais controlar.*

Na escola, escolhia os papéis femininos em peças de teatro de que ia participar e, com o tempo, os próprios professores já ofereciam esses papéis a ela, conta Isadora.

Aos 14 anos, refere já ter iniciado a usar hormônios e já começar a ter formas femininas. Fez acompanhamento em diversos serviços que ainda não eram muito centralizados. Conta que passou por acompanhamento em diversos lugares distintos, como em Universidades de Rio Preto, Campinas, e hospitais em São Paulo. Refere que sua lembrança de sofrimento antes da cirurgia era o de angústia em querer modificar o seu corpo e ainda não poder, mas diz que de alguma forma sabia que esse momento iria chegar e era apenas uma questão de paciência e de dinheiro, relembra, pois as filas para fazer a cirurgia pelo sistema público eram extremamente lentas. Isadora refere que não se lembra de ter sofrido conflitos muito fortes nesse momento de espera, de forma semelhante a histórias de pessoas que conhece que tentaram se lesionar, *arrancar com as unhas* ou alguma parte do corpo. Ela diz que sabia que em algum momento *aquilo* iria sair e que por ora seu órgão genital tinha *apenas a função de eliminar a urina.*

Através das informações que foram vindo dos profissionais e também da internet, ela sabia que teria o que fazer e já não ficou mais em sofrimento por *não saber quem era.* Porém, quando chegou a idade e estava apta a fazer a cirurgia de redesignação sexual, nos conta que o serviço não a chamava pela tamanha lista de espera e, então, começou a ficar angustiada demais, até mais tarde juntar recursos próprios e dos seus pais para conseguir realizar a cirurgia de redesignação sexual por via particular, com 23 anos.

Refere que, após a cirurgia, *passou a se ver como uma mulher Cis, a se colocar no mundo como uma mulher Cis* e a ficar com medo que as pessoas descobrissem que ela era trans e fosse rejeitada. Diz que na fase final, antes da cirurgia - em que já se expressava como mulher, mas todos ainda sabiam que ela era trans - ela era muito mais segura, namorava, saía e se sentia tranquila com o fato de as pessoas saberem. Mas conta que depois da cirurgia algo aconteceu e *ela quis deixar o passado para trás* e passou a viver com uma insegurança e medo que antes não havia. A partir daí nunca contou a seus parceiros ou colegas do trabalho que era trans, refere Isadora.

Isadora diz que não tem certeza se as pessoas acham que ela é cis ou se são discretas e não comentam. Mas diz não perceber nenhum preconceito em relação a isso e refere ainda que algumas colegas demonstram considerá-la cis, com perguntas em conversas, como se

ela tem o desejo de engravidar. Conta sobre um dia em que pegou a fila de embarque preferencial no aeroporto, por conta de uma neuropatia muscular temporária e a atendente perguntou de quantos meses ela estava grávida. Por isso em geral acha que as pessoas lidam com ela como uma mulher cis, mesmo. Considera que dizer *aos quatro ventos* que é trans pode trazer problemas que ela não tem e que, no momento atual de maior conservadorismo, isso implicaria em ter que lidar com o que as pessoas vão entender disto, conta.

Isadora conta sobre como sente falta de ter tido informações sobre questões trans na escola. Diz que demorou muito nessa busca por entender *o que ela era e o que não era* e relembra o fato de que algumas mudanças físicas podem ser evitadas quanto antes se iniciem as intervenções. Isadora diz que nunca parou de estudar e atribui também a isso o fato de ser bem aceita na sociedade.

5.2 APOIO INTRAFAMILIAR, NÍVEL EDUCACIONAL, RAÇA E CLASSE SOCIAL

É sabido o quanto há um mau prognóstico em relação à saúde mental LGBT quando há conflitos familiares sérios (RUSSELL, 2003) e o quanto uma relação positiva com os pais é crucial para a saúde mental dos jovens (STEINBERG; DUNCAN, 2002). Muitos jovens LGBT têm medo de se abrirem para seus pais (POTOCZNIAK et al, 2009, SAVIN-WILLIAMS; REAM, 2003) e podem sofrer rejeição desses pais por conta de suas orientações sexuais e expressão de gênero dissidentes (D'AUGELLI et al. 1998, RYAN et al, 2009).

Isadora conta em sua entrevista o quanto os pais, apesar de terem tentando enquadrá-la nos padrões masculinos inicialmente, passaram a buscar informações através de profissionais e serviços, começando a compreender aos poucos, junto com Isadora, sobre o que se passava com ela. Ao poder confiar nesses familiares, eles passaram a fazer parte de sua rede de apoio, o que nos conta no seguinte trecho:

E aí já começaram piadinhas, e isso foi acontecendo e eu fui administrando isso como eu podia. Como que eu administrava? Chorava, contava pros meus pais, pra minha irmã, em alguns momentos de muita raiva por estar sofrendo aqueles ataques, até brigava. Não fisicamente, porque eu era uma criança miúda, por mais que eu tentasse brigar com algum menino, certamente eu iria apanhar (Isadora, 28/12/2019).

Isadora reconhece ainda que os pais também têm suas vulnerabilidades e sofrem discriminações de outros pais e da sociedade. Considera que, muitas vezes, para se protegerem e em uma tentativa de “proteção” aos seus filhos, reproduzem de antemão o

preconceito que esses filhos sofreriam, como uma tentativa de adiantar como o mundo funciona:

Os meus avós me diziam pra que eu não seguisse esse caminho, não me tornasse uma dessas pessoas, ou não sofresse esses preconceitos na escola ou em qualquer outro lugar. E eles próprios, porque os pais também sofrem os preconceitos, né, porque os outros pais falam, os outros pais condenam. Comentam: ah, aquela lá é mãe daquela bichinha, daquela sapatãozinha.... Aí os próprios pais incutem aos filhos esses pensamentos preconceituosos. E as crianças têm esses comportamentos nas escolas porque eles aprendem com os pais (Isadora, 28/12/2019).

Conley (2011) e Russell et al (2018) mostram que o nível de educação tem uma relação fraca com a aceitação dos pais referente à sexualidade dos filhos. Ou seja, pais com escolaridades mais baixas podem ter muito boa aceitação de seus filhos LGBT, não havendo uma relação direta do grau de instrução dos pais com o papel protetivo ou nocivo destes a seus filhos LGBT.

No caso de Isadora, tanto seu pai quanto sua mãe estudaram apenas até a quarta série do ensino fundamental, não sendo isto impeditivo para que buscassem informações acerca de sexualidade e gênero, nem para que ela estudasse e atingisse a pós-graduação, conforme nos relatou.

Passar a ter as informações teve um efeito terapêutico para Isadora, que diz, porém, o quanto era difícil tanto para ela quanto para seus pais poderem conversar a respeito, sem saber do que se tratava o seu gênero e sexualidade, dentro dos moldes binários:

Porque não se tinha informações e eu também não tinha condições psicológicas de sentar de frente com meus pais e perguntar para eles o que acontecia comigo (Isadora, 28/12/2019).

Este apoio e busca de informações pelos pais de Isadora é reconhecido por ela como fundamental para ela ter se estruturado emocionalmente para seguir com as próximas conquistas e, de fato, o o apoio da família tem um papel crucial na saúde mental da pessoa trans, uma vez que a rejeição parental pode aumentar a prevalência da depressão e tentativas de suicídio na população jovem LGBT (HUNT, 2012).

Expulsões familiares, que acontecem frequentemente com pessoas LGBs, se acentuam com pessoas trans e estas podem gerar consequentes efeitos negativos em sua saúde mental (RYAN et al., 2009), o que torna ainda mais fundamental que a escola faça um contraponto a este tipo de violência e possa vir a ser um ambiente que denuncie e aponte a transfobia como algo a ser combatido, oferecendo a informação como ferramenta de enfrentamento e possibilidades de rede de apoio aos alunos não-cisgênero.

Para a presente pesquisa, tive dificuldades em encontrar mulheres trans que passaram pelo ambiente escolar e todos/as os/as entrevistados/as eram brancos. Isso diz sobre a soma de dificuldades de acesso à escola de maneira regular e das dificuldades de enfrentamento de uma transição de gênero em contexto escolar, que aumentam conforme a raça/etnia não seja branca, e se agravam se não houver apoio intrafamiliar, condições sociais e educacionais favoráveis, entre outras variáveis que não façam parte do padrão hegemônico considerado.

O controle social da expressão de gênero das pessoas está relacionado ao que é chamado por Foucault (1989) de “biopoder”. O biopoder é uma tecnologia que possui um polo focado em uma anatomopolítica do corpo humano, buscando maximizar suas forças, e outro polo focado em controles reguladores gerais, uma biopolítica da população, entendendo o corpo como parte de mecanismos da vida, como natalidade, fecundidade, morbidade, longevidade, mortalidade etc.

A partir das reflexões foucaultianas sobre biopolítica, o filósofo Achille Mbembe (2019) vai conceituar o que chama de “necropolítica”, relacionando-a aos processos relativos à decisão de quem terá direito de permanecer vivo e quem deverá morrer. Mbembe faz essa reflexão em torno do racismo e das expressões de soberania, que se impõem com ferramentas militares e com o direito de matar os grupos não-hegemônicos. Com a população LGBT, isso aconteceu de forma explícita há 50 anos, em Stonewall, em que policiais armados invadiram um bar de Nova York para expulsar violentamente as pessoas LGBT ali presentes, uma vez que expressões homoafetivas eram proibidas em público. Este fato é um exemplo da “necropolítica” contra uma parcela da população considerada errada ou degradada socialmente. Podemos considerar que o contexto de Stonewall continua se repetindo nas escolas: alunos e professores continuam reproduzindo o pensamento heterossexista que deu autorização a policiais para usarem suas forças contra as pessoas LGBT. E, conforme discutido, a necropolítica se reproduz em diversos outros campos, para além daquele da sexualidade e gênero, como em hierarquizações quanto à raça, classe social, religiosidades, origem, entre outros, que colocam o “Outro” em um lugar de degrado e o “Eu” em uma posição à parte, protegida e separada de um contexto socialmente inferiorizado, conforme comenta Mountian (2019):

Nesse sentido torna-se fundamental o entendimento das construções sociais de gênero, raça, cultura, classe e sexualidade, partindo do entendimento de que essas demarcações são fluidas e variam de acordo com os contextos políticos e sociais, ou seja, de que essas categorias são socialmente construídas, e, portanto, central é a análise da fixidez histórica discursiva dessas produções. Assim, é relevante a pergunta: como alguns “outros” aparecem em suas repetições discursivas e qual a função dessas repetições? Essa produção do Outro se refere a regimes de diferença, que produz o Outro e o Eu, e são politicamente localizados e reproduzidos através da história (MOUNTIAN, 2019, P. 213).

No caso de Isadora, podemos observar que ela pôde usufruir de alguns privilégios dessa estratificação social, como ser branca e ter tido acesso à educação. Ter o apoio dos pais e familiares foi, no entanto, fundamental para conseguir manter a continuidade do seu acesso à educação, conseguir um emprego formal e fazer as cirurgias de redesignação sexual e estéticas com recursos próprios.

Portanto, existem muitas barreiras interpessoais, econômicas, culturais e políticas para um desenvolvimento contínuo e uma transição acessível (SANCHEZ et al, 2009) e o papel da escola, agindo como ambiente adverso ou protetivo, favorecendo a permanência ou a exclusão de certos sujeitos, é uma peça fundamental desta equação que resulta em futuro de vida e saúde mental mais promissores aos mesmos.

5.3 PASSABILIDADE E ATENUAÇÃO DA TRANSFOBIA

Isadora nos conta o quanto é entendida como uma mulher cisgênero aos olhos dos outros, pela performance de gênero (BUTLER, 2015) que a enquadra no gênero feminino inteligível, para isso contando com o auxílio de procedimentos estéticos e cirúrgicos que vem fazendo ao longo do tempo.

O acesso a serviços transexualizadores do SUS e a própria cirurgia de redesignação sexual ajudaram com que Isadora adquirisse uma aparência mais enquadrada na norma cisgênero, lembrando que nem sempre este acesso é algo possível e viável para todos: Isadora nos conta que para fazer a cirurgia precisou juntar recursos próprios, pois a fila do SUS estava muito grande e teria demorado demais.

Isadora conta o quanto, após a cirurgia, preferiu “apagar” sua transexualidade, passando a se enxergar e a se colocar como mulher cisgênero em seu contexto social.

Porque você dizer que você é trans aos quatro ventos, implica no entendimento ou no não entendimento das pessoas. Estamos em um momento de conservadorismo que apresenta certas dificuldades para as questões de gênero e outras. Então eu tenho muito medo de escancarar isto de vez e começar a ter alguns problemas que no momento eu não tenho (Isadora, 28/12/2019).

Isadora atribui ainda a sua passabilidade o fato de praticamente não sofrer preconceitos ou julgamentos, uma vez que a sociedade é cisheteronormativa:

...como eu mostrei um outro lado, uma coisa mais natural, mais próxima do comportamento de uma menina da minha idade, cis, eu acho que isso fez muita diferença (Isadora, 28/12/2019).

E Isadora ainda questiona se realmente tem tanta passabilidade, considerando que o fato de “não ficar contrariando as normas” e de algum jeito se esforçar para reproduzi-las a ajuda a não ser alvo de ataques:

E eu não sei dizer se eu não tenho porque existe uma passabilidade ou não tenho porque eu levo a minha vida de forma muito natural, muito próxima das normas e aí isso não incomoda as pessoas e por isso eu não sou atacada... porque eu acho que se eu ficasse contrariando as normas o tempo inteiro, talvez aí sim eu começasse a ter problemas (Isadora, 28/12/2019).

Esse mecanismo de evitação de exposição da condição trans é extremamente compreensível dentro dos moldes de funcionamento de nossa sociedade, já que, quanto menos passabilidade, ou seja, quanto mais distante de um padrão hegemônico heteronormativo, mais discriminações são sofridas (SANTOS et al 2010). Portanto, ocultar a condição trans, diminuindo a chance de sofrer transfobia, acaba sendo um mecanismo de diminuição de sofrimentos físicos e mentais.

Conforme poderemos ver na entrevista com João, essa é uma conduta adotada por homens trans também, ou seja, a ocultação da condição trans para se garantir que será chamado no pronome desejado e diminuir “confusões”, conforme João diz. Este é basicamente o artifício do armário (SEDGWICK, 2007), descrito por ele no seguinte trecho:

Geralmente eu prefiro falar pras pessoas que eu sou um homem cis, porque tem gente que não entende esse negócio de pessoas trans. E eu tenho medo de falar isso e a pessoa começar a me xingar ou então se recusar, porque eu falei para algumas pessoas e elas continuam me chamando por “ela”. E a desculpa que eles dão é basicamente ‘eu não te conheço direito ainda, não estou acostumado ainda, não sei que’. Cara, é exatamente por você não me conhecer direito que isso não é desculpa. Porque eu me apresentei como homem e você vai me chamar de homem. Você não sabia nem que eu era uma mulher antes. E sabe então tipo, isso é uma das coisas que me incomoda bastante (João, 07/10/2019).

Logo, o uso ou não do dispositivo do armário se torna uma política de proteção e o fato de adquirir certa passabilidade significa ter maior liberdade de “para quem e onde” abrir certas informações. Em ambientes mais monitorados e vigiados, como o escolar, a política do armário é fortalecida, dificultando-se o enfrentamento das normas. Tanto que é fora do ambiente escolar e de contextos mais normatizados que se formam algumas identidades trans, que trazem um cunho de contestação das estruturas cisheteronormativas, como é o caso das Travestis, “Drag-Queens”, “Drag-Kings”, “Crossdressers”, dentre outras, que basicamente só se desenvolveram por historicamente suas trajetórias terem ocorrido predominantemente fora dos contextos escolares normatizadores.

5.4 MEDICINA E EXPRESSÕES DE GÊNERO COMO DIAGNÓSTICO

“Desde cedo não concordava com os livros (...) achava que os médicos da psiquiatria convencional, oficial, não estavam certos. Eram rígidos e partiam de princípios errados.” Nise da Silveira, Manuscrito da década de 1990¹¹

Apesar de toda influência e importância do ambiente escolar na formação dos sujeitos, não podemos colocar toda responsabilidade educacional social na escola, pois há múltiplos espaços e instituições formadores e reprodutores das forças e tensões de poderes que agem na manutenção dos discursos hegemônicos. Um dos setores que, sem dúvida, formam esses discursos é o da medicina.

Pela entrevista de Isadora podemos concluir que em sua experiência o acesso à linguagem e serviços médicos a ajudou a organizar o seu entendimento sobre si e possibilitou a adequação de sua expressão de gênero para uma forma inteligível socialmente. Porém, o fato de haver um serviço especializado voltado a questões trans dá a ele poder de dizer quem é “de fato” uma pessoa trans e atribuir aos sujeitos termos como “transexual verdadeiro” e submetê-los ao chamado “teste de realidade” - que é a proposta de que se expressem no grau máximo no gênero no qual querem se enquadrar - antes de ir para “os próximos passos”, como receber a hormonização ou acesso à cirurgia. Isso caracteriza uma lógica normatizadora binária, na qual a pessoa precisa se encaixar na lógica de gênero cisheteronormativa para ter acesso às transformações corporais que favorecem sua expressão. Nesse processo, expressões de gênero múltiplas não são consideradas: a normalidade médica/psiquiátrica não inclui um gradiente de possibilidades de expressões, pois a lógica é estritamente binária.

Como a lógica é binária, há que admitir a existência de um polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser *tolerado* como desviante ou diferente – contudo, é insuportável pensar em *múltiplas* sexualidades. A ideia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão (LOURO, 2009 p. 92).

Isso caracteriza uma ação normatizadora, obrigando a pessoa a assimilar a lógica de gênero cisheteronormativa binária para ter acesso às transformações corporais que favorecem a sua expressão.

Para além dos critérios para aceitar ou não o indivíduo em seus serviços, a Medicina e, em especial, a Psiquiatria fabricam “diagnósticos” em torno de possíveis expressões de gênero, que, por serem consideradas dissidentes, logo ganham o *status* de transtorno, como é o caso do suposto “Transtorno transvêstico”, que se enquadra dentro da seção de

¹¹ Presente no livro “Nise da Silveira- Caminhos de uma psiquiatra rebelde”, MELLO, 2015, p.70.

Transtornos psiquiátricos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - DSM V. (APA, 2013), da seguinte forma:

- A. Por um período de pelo menos 6 meses, desejo sexual intenso e recorrente em se travestir, manifestado por fantasias, impulsos ou comportamentos.
 B. As fantasias, os impulsos sexuais ou comportamentos causam sofrimento ou prejuízo social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento (APA, 2013, p. 896).

Analisando-se os critérios diagnósticos do suposto Transtorno Transvéstico, podemos considerar que, com a atual conformação social, dificilmente uma quebra na lógica binária cisheteronormativa de expressão de gênero não trará sofrimento ou prejuízo social ao indivíduo, o que faz com que um número significativamente grande de pessoas trans possa ser enquadrada como portadora desse transtorno.

Feito este adendo quanto à forma como a Medicina e a Psiquiatria “ensinam” sobre o que é saudável e normal dentro da sexualidade e gênero, conseguimos entender como o ambiente escolar em um contexto universitário, frequentado majoritariamente por pessoas cisgênero, como um curso superior de Medicina, irá influenciar no entendimento da saúde mental de pessoas trans e consequentemente na fabricação da normalidade cisgênero.

6 HOMENS TRANS NO “CISTEMA” ESCOLAR E SOCIAL

Há uma escassa literatura científica a respeito dos homens trans, sempre menos favorecida que a literatura ocupada com as mulheres trans (OLIVEIRA, 2013). Até há pouco tempo, havia uma invisibilidade muito grande das identidades trans masculinas, sendo socialmente impensável a transição do feminino para o masculino (OLIVEIRA, 2013), o que faz com que “após a transição da identidade de gênero, os homens transexuais enfrentem uma série de entraves e perdas de direitos associados ao binarismo de gênero tão presente em nossa sociedade (ALMEIDA et al, 2018, p.2).”

Esta fala de Almeida, que é um autor trans, é exemplificada pelo relato do primeiro homem trans a realizar mudanças corporais no Brasil, em 1977. João W. Nery (2011) nos conta que ao transicionar de gênero, perdeu o seu diploma em psicologia, bem como todos os seus títulos de formações anteriores, em que constavam o seu nome de registro. Na época, não apenas João teve seus títulos invalidados após a sua transição, como também o médico cirurgião que realizou a sua cirurgia, Roberto Farina, teve seu título caçado após serem descobertas as cirurgias, que na época eram proibidas e consideradas como lesões corporais (CERVI, 2018).

Roberto Farina foi condenado a dois anos de reclusão após processo movido pelo CFM, porém foi absolvido posteriormente, pois a justiça entendeu que as intervenções cirúrgicas foram uma benfeitoria ao paciente que recebeu o serviço, uma vez que era uma forma de aliviar a angústia de pessoas trans. Atualmente o ambulatório de atendimentos trans da UNIFESP carrega o nome “Roberto Farina” (CERVI, 2018) como uma forma de homenagem e reconhecimento a um dos profissionais que expôs a sua carreira a favor das pessoas trans.

A inclusão de homens trans como possíveis usuários do Serviço Transexualizador do SUS¹² foi tardia, sendo ele implementado em 2008, centrando na atenção à saúde de mulheres trans e passando a incluir homens trans apenas em 2013 (ROCON et al, 2018).

Ao mesmo tempo, atualmente, há uma constante luta para que as expressões de gênero trans deixem de ser consideradas doenças no DSM e no CID, passando a ser consideradas “condições de saúde”, o que tem dado algum resultado nas novas edições destes manuais, em que essa questão tem sido abordada gradativamente de uma forma menos patologizante.¹³

Porém, mesmo havendo a despatologização da questão trans, há sempre a crítica de que tipo de transexualidade o sistema de saúde irá reconhecer, uma vez que as formas não-binárias ou diferentes dos padrões cisheteronormativos são em geral ininteligíveis, pois em nossa sociedade:

O ‘sexo’ é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2001, p. 154).

¹² Em 2008, o Ministério da Saúde instituiu o Processo Transexualizador no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) com a publicação da Portaria no 1.707, sendo somente em 2013, com a portaria 2803, que homens transexuais e travestis tiveram suas demandas por hormonioterapia e por procedimentos FTM (feminino para masculino) como mastectomia, histerectomia e neofaloplastia (mudança de sexo FTM) incorporados pelo SUS (Ministério da Saúde, 2013).

¹³ Da versão do DSM IV para a quinta e última versão do DSM atual, a questão da transexualidade deixou de ser chamada de “Transtorno de Identidade de gênero” passando a ser chamada de “Disforia de gênero”, um diagnóstico que se reduz apenas ao momento de sofrimento com a negação do corpo como ele se encontra e não mais referente à condição trans em si. E do CID 10 para o CID 11 o diagnóstico “Transexualismo” foi transferido do capítulo de doenças para o capítulo de condições de saúde e teve seu nome mudado para “Incongruência de gênero”. Por um lado, são mudanças que diminuem a patologização, mas não a eliminam, valendo lembrar que todos esses títulos se restringem à pessoa considerada transexual. Uma travesti ou “crossdresser” pode ser facilmente enquadrada em outro diagnóstico como o de transtorno transvéstico, discutido anteriormente.

A combinação de elementos e partes do corpo que não são previamente desejados ou previstos formam o que podemos considerar “corpos abjetos” (KRISTEVA, 1988), e com isso acaba havendo um direcionamento da maneira pela qual uma pessoa pode se tornar um homem trans, pois, mesmo para esta transgressão, há limites, pois “o que nos torna abjeto é aquilo que perturba uma identidade, um sistema, uma ordem. Aquilo que não respeita os lugares, os limites, as regras” (KRISTEVA, 1988, p. 11).

Logo, para além da despatologização, haverá sempre outras pautas de reivindicações, como o aumento do reconhecimento das expressões trans pela medicina, o que traz à tona toda uma discussão social do que é o gênero.

Há frequentes experiências de discriminação compostas de marcos, como a rejeição do lugar outorgado pelo binarismo de gênero baseado na leitura inicial de sua genitália, e por experiências sociais variadas de sexismo e transfobia em decorrência dessa rejeição, ainda na infância e prolongando-se na vida adulta (ALMEIDA, 2012, p.517).

Portanto, para o homens trans que se enquadra no binarismo de gênero, há uma aparente trégua dos preconceitos e discriminações (ALMEIDA, 2012). Isso, porém, favorece para que haja uma inexpressividade dos homens trans no movimento político-social “pelo fato de muitos optarem por viverem à margem desse processo para não sofrerem represálias assim como, nem revelarem a sua transmasculinidade publicamente vivendo a suposta segurança da cisgeneridade” (UCHOA, 2017).

Porém, nem todo homem trans realizará mudanças corporais ou usará acessórios para esconder (“binders”¹⁴) ou simular (“packers”¹⁵) partes do corpo, uma vez que:

A transmasculinidade é uma maneira distinta de se pensar masculinidade por existirem pessoas que, nascidas em uma identidade de gênero oposta ao seu nascimento, reivindicam um tipo de masculinidade distinta ao padrão heteronormativo cisgênero que atrela hombridade a genitálias e características corpóreas (UCHOA, 2017, p.53).

Ou seja, existem formas diversas de exercer a masculinidade, que nem sempre se enquadram nos moldes hegemônicos e, conforme temos discutido, “a diferença sexual e a aparente verdade anatômica servem apenas para legitimar a organização política (PRECIADO, 2008: 61-62) e perpetuar as relações de poder.

¹⁴ Faixa compressiva usada, em geral por homens trans, para diminuir o volume dos seios e torná-los imperceptíveis sob as roupas.

¹⁵ *Packers* são próteses fixas ou móveis podendo ser usadas para se urinar em pé, ter relações sexuais e dar volume peniano em vestimentas. (UCHOA, 2017, p.56)

Logo, abdicar de construir a masculinidade nos moldes hegemônicos, é abdicar de um lugar social de poder, trazendo consequências para o sentimento de segurança e bem-estar de muitos homens trans não-binários.

Vemos que, apesar de a população de homens trans relatar sofrer menos violência física do que a população de mulheres trans, um estudo de Kenagy e Bostwick (2005) constatou que 85% dos homens trans se sentiam inseguros em público, enquanto apenas 43% das mulheres trans apresentavam esse sentimento. E ainda, 73% dos homens trans disseram que se sentiam desconfortáveis em público versus 30% das mulheres trans (LOMBARDI et al, 2001). A diminuição do senso de segurança e conforto em público para homens trans pode estar relacionada à socialização, uma vez que estes são socializados como meninas (KATZ et al, 2002). Devido à cisheteronormatividade, homens trans são frequentemente cobrados pra que sejam homens dentro do padrão hegemônico de masculinidade, passando por vezes a reproduzir os machismos e normatividades vigentes.

7 RESUMO DA ENTREVISTA DE DADO E DISCUSSÕES

7.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE DADO

Dado tem 17 anos e se considera um menino trans. Diz que desde pequeno *nunca gostou das coisas do universo considerado feminino*, conta que colocava fogo nas bonecas que a sua mãe lhe dava e nunca gostou de brincar com as suas primas. Em sua lembrança, ninguém nunca o repreendeu por isso, nem na família, nem na escola, e, segundo ele, compreenderam facilmente sua expressão de gênero masculina. Lembra de que, quando tinha quadrilha de festa junina na escola, sempre o colocavam na fila dos meninos e que *ele ficava muito feliz com isso*. Porém mais para frente da entrevista, Dado traz a informação de que atualmente *quase bateu em seu irmão do meio* porque ele não aceita sua expressão de gênero e o chama no feminino. Diz que não se dão bem e não moram na mesma casa. Conta que seu pai é falecido, mas que todos dizem que, se ele fosse vivo, provavelmente não aceitaria a expressão masculina de Dado, *pois nunca aceitou pessoas LGBT em geral*.

Refere que desde que entrou nessa escola, já com a expressão masculina, foi *bem aceito, apesar das piadinhas sem graça eventualmente*. Logo no começo da entrevista, ele diz que quem foi perguntar a ele como que ele prefere ser chamado foi a intérprete de LIBRAS, que estava presente na sala por conta de um colega com deficiência auditiva.

Conta que na escola eventualmente a diretora errava seu nome, mas tem a percepção de que era *sem querer* e então diz que não se ofendia. Já em um episódio durante a discussão

com uma amiga, ele se ofendeu muito, pois sentiu que o ataque a sua expressão de gênero foi proposital, quando ela disse “*venha conversar que nem mulher*”.

Diz que na escola ele pôde assinar com o nome social e os colegas o chamavam pelo nome masculino. Em sua memória, na escola nunca foi abordada a questão LGBT nas aulas nem em eventos de qualquer tipo. O tema da sexualidade também foi sempre ausente, diz. Ao mesmo tempo, diz que nunca percebeu colegas serem assediados por serem LGBT. Só se lembra de um diretor que todos achavam ser gay, mas que o mesmo negava para evitar os julgamentos das pessoas. Refere ter tido uma amiga que também negava ser lésbica, com o mesmo receio de julgamento e também dizendo que “*tinha que ser cristã*”. Dado contou que sua mãe é católica, mas que ele não tem religião e que está em questionamento quanto a isso.

Em casa, Dado diz que a mãe não aceitava no início a sua expressão masculina, mas que agora aceita, porém erra os pronomes e para não errar o chama pela abreviatura de seu nome de registro. Diz que ela o chama pelo nome de registro apenas quando está brava.

Dado fala várias vezes que é uma pessoa que guarda as coisas só para ele, que é mais quieto e tímido.

Conta que perdeu a vaga na escola por ter ficado doente e ter precisado faltar. Diz que a mãe foi pessoalmente à escola justificar os motivos, mas não acataram - segundo Dado por prováveis motivos internos da escola, que tinha interesse em fechar essa turma do período noturno.

Conta que frequentava o banheiro feminino na escola, mesmo sendo reconhecido e tratado no masculino, pois a inspetora pediu isso, alegando ser para evitar confusão, já que tudo isso era “*muito novo para eles*”. Nega que algum colega tenha *encrencado* com ele quanto ao uso de banheiros.

Seu discurso sugere que na escola ele tinha muita passabilidade: conta que uma colega que conversava com ele há 6 meses se surpreendeu um dia com o fato de ele ser um menino trans, algo que para ele já era sabido por ela. Diz que era mais o pessoal da sua própria sala que sabia que ele era trans e refere não sentir diferença no tratamento dos que sabiam ou dos que não sabiam.

Relatou também alguns constrangimentos - como quando uma pessoa que já está chamando-o pelo masculino, pega seu RG por algum motivo e lê o nome de registro e então começa a se desculpar desconcertada, passando a chamá-lo de senhora, senhorita, etc. Dado diz que pensa *não, não faz isso...!* e então explica para a pessoa continuar tratando no masculino. Diz ter vontade de retificar seus documentos.

Quanto ao corpo, Dado diz que *não detesta* como está, mas que quer ter uma voz mais grossa e traços mais masculinos. Está em seus planos fazer hormonização e mastectomia, diz. Contou que antes de menstruar tem cólicas muito fortes e fica 2-3 dias muito irritado. Refere ficar *insuportável* nesse período e que tem vergonha de comprar absorventes, pedindo para a sua mãe fazê-lo. Referiu ainda que tem momentos de ficar *na bad*, mais quieto e só mexendo no celular, em um canto, sem querer falar com ninguém.

Dado diz que percebe que outros pais não aceitam seus filhos, mesmo os que não são trans, mas são gays. Por isso, diz dar muito valor ao fato de a maioria de seus familiares aceitarem. Refere que a sua mãe o reconhece já como menino e quando perguntam quantos filhos ela tem, ela diz que tem uma filha (sua irmã) e que “*o resto é tudo homem*”, já o incluindo como um filho homem.

Conta da felicidade que foi ao ser chamado pelo nome masculino em sua formatura do ensino fundamental, pois estava contando que pudessem chamá-lo pelo nome de registro. Diz que se acontecesse, ele não iria levantar, iria ficar *quieto ali*.

Diz ser importante ser chamado pelo nome masculino e que, em uma página do “facebook” sobre homens trans, recebeu a dica de que se a pessoa quer testar como é ser chamada por um nome, *deve pedir alguma bebida no Starbucks e passar o nome que deseja. Quando a bebida estiver pronta, irá ser chamada pelo nome que foi passado.*

Dado diz que demorou para chegar no nome atual e que primeiro testou outro, próximo ao seu nome de registro, mas que depois foi percebendo que não se identificava tanto assim com ele. Refere que isso gerou um mal-estar com o atual diretor de sua escola, que negou que seu nome fosse mudado nos documentos escolares, mesmo sendo de um nome masculino para outro masculino. Dado conta que a parada LGBT de uma cidade da região foi um lugar para testar seu novo nome e que foi corrigindo as pessoas que conhecia quanto ao seu novo nome masculino.

Narrou ainda sobre uma namorada que teve, que o pai dela não aceitou o namoro e precisaram então romper. Não atribui isso ao fato de ser trans, mas ao fato da menina ser muito nova para namorar, segundo o pai dela (tinha 15 anos). Dado diz que não concorda que seja tão nova assim, mas aceita o argumento. Conta que, ainda assim, frequentava a casa da menina como amigo, em churrascos e visitas.

Refere querer ser policial e que viu em uma notícia a existência de um policial trans. Isso e o fato de ter um primo que já é policial o incentivou a querer ser também.

Dado conta que, em um jogo de videogame se comunicava apenas por voz com outros jogadores e um dia alguém questionou se ele era mesmo menino, por achar sua voz muito fina. Diz que o menino pediu para que ele explicasse da forma mais simples possível

e, então, ele usou como exemplo o caso de Thammy, filho de Gretchen, para ilustrar o que ele é, e isso ajudou o colega a entender rapidamente. Dado diz do papel positivo que ele percebe que a mídia tem, quando traz este tema para discussão, lembrando a personagem Ivana, que passa a se expressar como Ivan, em uma novela da Rede Globo. Diz ainda que, para seu próprio entendimento pessoal do que é ser trans, a mídia - e em especial o *youtube* - foram fundamentais. Diz que foi assim que realmente descobriu o que era, por volta dos seus 13 anos, porque até então não entendia direito o termo “trans”. Diz que seria melhor se tivesse tido aulas de gênero e sexualidade na escola, *não apenas para ele, mas para outras pessoas*. Conta que, se não fosse a intérprete de libras perguntar sobre como gostaria de ser chamado, ele não teria tomado a iniciativa de pedir oficialmente para a escola considerar o seu nome masculino.

Conta que essa intérprete foi alguém com quem as pessoas se sentiam à vontade para falar sobre a sexualidade, que uma colega que é bissexual também se abriu com ela e que isso pode estar relacionado com o fato de essa intérprete ter sido casada por anos com outra mulher possibilitando uma abertura maior para o assunto. Dado diz que não há psicólogo em sua escola ou algum grupo de profissionais a quem os alunos possam recorrer se houver alguma questão emocional acontecendo. Diz que ele só pode recorrer aos amigos.

7.2 TRANSFOBIA INSTITUCIONAL E A (DES) EDUCAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE

Dado traz em seu discurso algumas percepções claras de transfobia em sua vida pessoal e familiar, mas, em relação à escola, parece haver um atenuamento desta percepção. Neste sentido, podemos analisar o caso do pedido da inspetora a Dado que usasse o banheiro feminino, “para não causar confusão”, pois “isso tudo era muito novo para eles”, colocando nesta fala o possível estranhamento dos outros meninos como algo normal e o fato de uma pessoa usar o banheiro conforme a sua expressão de gênero como causador de confusão:

Eu usava o [banheiro] feminino (...) foi mais um pedido da inspetora. Que ela falou que os meninos poderiam achar estranho, que era melhor eu usar o feminino pra não ter alguma confusão com os meninos porque isso tudo é novo para eles (Dado, 05/08/2019).

Podemos interpretar a ação desta inspetora como bem-intencionada e, até mesmo, movida por um desejo de “proteção” em relação a Dado. Porém, o relato sugere a cisheteronormatividade no ambiente escolar, evidenciando que a transfobia ocorre em um nível institucional.

A “violência institucional” não tem um rosto de aluno ou professor específico praticando-a, mas está embutida em todo o sistema educacional (UNESCO, 2017). Podemos observar a presença da transfobia institucional (RANCIÈRE, 1996) neste caso – onde, de antemão, é criado um espaço protegido para que eventualmente algum aluno venha a achar estranho o uso do banheiro por uma pessoa trans, que é então submetida a uma ação de tolhimento de sua expressão de gênero, obrigando-a a se restringir a espaços específicos. Na fala da inspetora, o fato de ser trans é colocado, então, como um problema a ser remanejado de local para que cause o menor impacto possível, sendo que uma possível atitude transfóbica de outros alunos aparece como normalizada, como sendo natural e compreensível.

Há a justificativa de que “tudo isso é muito novo para eles”, o que reflete a forma como as escolas em geral costumam se posicionar diante das formas de expressões de gênero que fogem do padrão cisheteronormativo, colocando-as como algo inusitado, sem informar e orientar previamente os alunos sobre o tema, para que isso deixe de ser um problema¹⁶.

Podemos perceber nas entrevistas que os profissionais que acabaram por abordar o tema da diversidade sexual são, muitas vezes, pessoas LGBTQ+¹⁷ que assumem claramente isso no contexto escolar, como o exemplo desta professora de línguas citada por Dado e, ainda, a professora de física que será citada na entrevista de João. Essas profissionais, presumidamente ao perceberem a importância de atitudes instrutivas e de acolhimento quanto à diversidade sexual e de gênero, acabaram expandindo sua ação educativa e protetiva para os alunos LGBTQ, abrindo um espaço de escuta e possibilitando ações em prol deste tema no contexto escolar. No caso de Dado, como vimos, ser inquirido por esta professora sobre como gostaria de ser chamado e de intermediar essa aceitação por parte de outros alunos e professores possibilitou algo que ele teria evitado se não tivesse esse apoio. Neste caso, ele foi visto, ouvido, validado e respeitado em sua expressão de gênero, o que foi entendido como fundamental por Dado para estar mais à vontade em seu ambiente escolar.

A cisheteronormatividade presente no ambiente escolar é a mesma que permeia demais instituições sociais, como o direito, a psiquiatria, as religiões, que funcionam como

¹⁶ Nas discussões atuais sobre pessoas trans e uso de banheiros, a proposição do uso de banheiros exclusivos por estas pessoas é fortemente criticada e vista como segregadora. A livre escolha dos banheiros é entendida como algo muito mais pertinente, uma vez que implica no respeito à autoatribuição de gênero. Além disso, ao pensarmos nas expressões de gênero como um mosaico de possibilidades, seria difícil estabelecer um critério para definir a partir de qual ponto uma pessoa é então “trans” o suficiente para se enquadrar na categoria de quem deve usar o banheiro específico.

dispositivos que fabricam as leis, as doenças/desvios, os pecados. A escola tem um papel significativo na reprodução ou na transformação dos preconceitos no campo da sexualidade e gênero, tanto ao falar quanto ao se omitir sobre determinados temas:

(...)os estudos voltados para os mecanismos sociais de produção do preconceito nas sociedades contemporâneas têm demonstrado como a opressão sofrida por gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais é o efeito da institucionalização do padrão da heterossexualidade. Desde a linguagem, os silêncios, os preceitos e os corretivos aplicados na socialização de crianças e jovens até as leis que regulamentam o casamento, as discriminações e as violências produzidas contra as/os que se afastam desse padrão concorrem na construção de corpos, sujeitos e identidades, promovendo a adequação a ele e castigando o desvio (Gênero e Diversidade na Escola, 2009, P. 165).

Portanto, a transfobia institucional não é um fenômeno apenas escolar: está imbricada na cisheteronormatividade vigente em nossa cultura, o que inclui discursos de origem cristã, os quais são referidos por Dado:

Tem tanta coisa pior, de acordo com eles, e que está na bíblia que é pecado e eles vão implicar com uma pessoa que se acha diferente, que quer demonstrar o amor dela e tudo mais, só porque é do mesmo gênero. Eu acho muito desnecessário isso (Dado, 05/08/2019).

Cabe ressaltar que a maior parte dos discursos de origem cristã reproduz a homofobia e a transfobia. Trechos da Bíblia, por exemplo, como o referente à destruição de Sodoma e Gomorra, aludem não somente a atos homossexuais de forma negativa, mas a seus praticantes como indesejáveis, conforme afirma Torres:

Já não seriam somente os atos homossexuais condenados, mas a própria pessoa em questão. Esse momento se dá com uma grande unificação do imaginário social que irá propor que existe um grupo, praticante da sodomia, que precisa ser eliminado (TORRES, 2006, p. 147).

Com isso percebemos que a transfobia institucional não é restrita ao ambiente escolar, estando presente em diversas outras instituições, como as igrejas, que acabam por participar da formação dos saberes e acerca de diversos temas.

7.3 IGREJA COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA DE SABERES E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Muitas das culturas influenciadas pelo cristianismo não reservam um espaço digno para a vivência da homossexualidade ou transgeneridade, como em outras culturas já mencionadas no capítulo sobre binarismo de gênero, que muitas vezes admiram e reservam

um posto para as pessoas que assim venham se expressar. Isso deixa a mensagem de que a trans/homossexualidade serem condições indesejáveis e que devem ser prevenidas, evitadas e quando acontecerem, corrigidas e eliminadas. Há trechos diversos bíblicos que reforçam de forma mais direta a rejeição de vivências dissidentes da cisheteronormatividade, conforme é dito em Deuteronômio 22:5, de que “A mulher não usará roupas de homem, e o homem não usará roupas de mulher, pois o Senhor, o seu Deus, tem aversão por todo aquele que assim procede” (BÍBLIA, 1993, p. 237). Outro trecho incita a violência contra pessoas que praticam atos homoeróticos - ou pelo menos assim o é interpretado por grupos que se munem destes para agredir pessoas que vivam relações fora da hetero/cisnormatividade – consta em Levítico 20:13: “Quando também um homem se deitar com outro homem, como se fosse mulher, ambos fizeram abominação; certamente morrerão; o seu sangue será sobre eles” (BÍBLIA, 1993, p.164).

O preconceito cristão com as relações homossexuais ou vivências diversas de gênero se baseia no preceito de que Deus teria criado “o varão e a fêmea” para povoarem a terra, de onde se infere que toda relação, mesmo entre homem e mulher, deva se restringir ao intuito reprodutivo (LEERS e TRANSFERETTI, 2002; MOSER, 2001) Porém, apesar desta raiz inicial, outros fatos que contrariam esta suposta premissa, como a anticoncepção e a relação entre casais heterossexuais estéreis não são tão questionadas e perseguidas culturalmente como a questão homossexual e trans.

Devido ao recente crescimento do conservadorismo de base cristã em nosso país, é necessário trazer um olhar crítico sobre a instauração oficial de ensino religioso nas escolas. Com o crescimento da bancada evangélica nos legislativos, o “ensino religioso” tende cada vez mais a ser equivalente ao “ensino cristão”, o que pode implicar na reprodução da heteronormatividade e homo/transfobia na escola. A oposição crescente à abordagem da diversidade sobre gênero e sexualidade nas escolas aparece como consequência deste movimento, que se estabelece também como um *backlash* frente ao avanço no campo das conquistas de direitos por parte da população LGBT.

Cabe ressaltar que o ensino religioso específico vai contra a premissa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

(...) ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BNCC, 2016, p. 34-35).

As tentativas de discussão do tema da diversidade sexual e de gênero na esfera escolar e em outros espaços institucionais têm sido chamadas pelo movimento conservador de “Ideologia de Gênero”, sintagma criado a partir de influência direta do Vaticano e que veio a influenciar diretamente o contexto escolar (JUNQUEIRA, 2018). Com isso, as relações de gênero também são afetadas, não sendo apenas a diversidade sexual o alvo de ataque religioso, mas todo e qualquer questionamento à estrutura patriarcal que envolve a cisheteronormatividade, como as relações de poder homem-mulher e os atributos de gênero atribuídos a cada um, que acabam sendo ameaçados com a eminência das expressões de gênero trans.

(...) o sintagma emergiu, adquiriu centralidade em um projeto de poder que busca reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas e salvaguardar sua influência sociopolítica. Na esteira desse processo, a cena pública de dezenas de países tem sido ocupada por movimentos que investem na capacidade de mobilização da ordem moral, na naturalização das relações de gênero, na rejeição da crítica feminista e dos direitos sexuais, valendo-se inclusive da promoção de pânico moral. Em nome da defesa da “família natural”, atacam políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação e outros direitos fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 449).

Neste intuito, formaram-se movimentos antigênero ao redor do mundo todo, a partir de um discurso reproduzido fortemente nas instituições religiosas e afins, que constroem e alimentam o pânico moral (COHEN, 1972, 2011), por meio de estratégias políticas em defesa dos “bons” costumes e da “família tradicional”. Assim, a defesa da primazia do modelo de “família natural” na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos escolares e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não ideológica” ou a uma “escola sem gênero” (SELMÍ, 2015).

É neste contexto que nasce no Brasil o movimento “Escola sem Partido” que parte do pressuposto que a desconstrução da homo/transfobia pertenceria a uma ideologia ou partido específico. Este movimento foi também uma reação a uma iniciativa do governo para introduzir o debate a respeito da diversidade nas escolas, denominada “Escola sem homofobia”.

A hegemonia da noção de “ideologia de gênero” se estabelece no Brasil a partir de 2011, ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união entre pessoas do mesmo sexo tinha o mesmo status do casamento heterossexual. No mesmo mês da decisão do Supremo, ganhou notoriedade nacional a polêmica sobre o material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pelos conservadores de “kit gay”, que seria distribuído em seis mil escolas públicas, mas que, depois de forte oposição, foi vetado pela presidente Dilma Rousseff (MISKOLCI, 2017, p.738).

Em meio a alguns avanços políticos e jurídicos, como o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo, a homo/transfobia permanece como aceitável em

contextos religiosos. A autorização para a proibição de cerimônia de um casamento homossexual em uma determinada igreja e a pregação contrária às práticas homoeróticas em seu interior, por exemplo, continuam respaldadas juridicamente, como podemos observar na decisão do STF referente à criminalização da homofobia, que se deu depois de um processo de votação que ocorreu entre fevereiro e junho de 2019 no STF. Conforme o ministro do STF, Alexandre Moraes, o Congresso sempre ofereceu proteção penal a grupos sociais vulneráveis, como, por exemplo, a idosos, portadores de deficiência, mulheres, crianças e adolescentes. Por isso, não deveria haver diferença para com LGBTs (BARIFOUSE, 2019). A criminalização da homofobia considera:

- 1."praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito" em razão da orientação sexual da pessoa poderá ser considerado crime;
- 2.a pena será de um a três anos, além de multa;
- 3.se houver divulgação ampla de ato homofóbico em meios de comunicação, como publicação em rede social, a pena será de dois a cinco anos, além de multa;
4. a aplicação da pena de racismo valerá até o Congresso Nacional aprovar uma lei sobre o tema (OLIVEIRA e BÁRBIERI, 2019).

Há, porém, um espaço onde essa lei não se aplica totalmente: as igrejas estão liberadas a criticarem as práticas homossexuais em seus cultos, embora não possam incitar discursos homofóbicos:

- não será criminalizado:** dizer em templo religioso que é contra relações homossexuais;
- será criminalizado:** incitar ou induzir em templo religioso a discriminação ou o preconceito (OLIVEIRA e BÁRBIERI, 2019).

Considerando a dimensão da área de alcance dos discursos religiosos e a influência que eles têm sobre a formação de opinião das pessoas e valores sociais, esta permissão para a crítica à homossexualidade dentro da Igreja pode manter aberta uma janela para que as práticas de condenação do homoerotismo continuem ocorrendo nestes espaços e formem opiniões que serão posteriormente aplicadas fora daquele espaço, como em decisões políticas.

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2012) a religião gera um “universo simbólico”, cumprindo a função política de garantir a dominação de uma classe sobre a outra, de um gênero sobre o outro, sendo também capaz de gerar a “violência simbólica”.

Portanto, esta proteção institucional em relação às igrejas para condenação de práticas e expressões sexuais, pode levar ao extravasamento desses princípios trans/homofóbicos para outros poderes institucionais, que de fato é o que vemos acontecer, quando são fomentadas leis, materiais didáticos, manuais diagnósticos e outros direcionadores dos comportamentos sociais baseados em diretrizes religiosas. Na prática,

nenhuma dessas instituições é de fato laica, nem mesmo o Estado, como deveria garantir a constituição, uma vez que dentro de praticamente todas as casas legislativas há o símbolo de uma cruz no plenário, deixando clara a origem das influências sobre os dogmas que ali serão seguidos e que influenciarão as nossas vidas, sejamos cristãos ou não.

Ao mesmo tempo, podemos observar que há sempre a presença de movimentos de resistência em instituições de base conservadora, que possibilitam a reflexão sobre o respeito, inclusão e normatização da diversidade sexual e de gênero em algum grau. Isso poderá ser observado na próxima entrevista – em que Severino aponta sua igreja como um lugar de educação extraescolar, com debates sobre sexualidade envolvendo a presença de vários profissionais convidados, proporcionando para ele um espaço acolhedor e informativo para o tema, de forma alternativa a sua escola, que nunca havia abordado o tema até então. Podemos perceber, assim, a presença de ações e iniciativas que fogem à lógica cisheteronormativa também em instituições classicamente reprodutoras da norma vigente, iniciativas estas que em geral funcionam como pontos de apoio para as pessoas LGBTQ+ em suas trajetórias de vida.

Neste contexto vale ressaltar que para algumas pessoas LGBTQ a Igreja Católica pode funcionar como local de acolhimento. Torres (2005) discute, contudo, que a moral católica propõe a tolerância, o que é diferente ainda da aceitação:

Mesmo diante de um alargamento do universal moral sexual católico, através da incorporação da tolerância aos homossexuais, não está garantida a aceitação dos homossexuais como se aceitam os heterossexuais no discurso católico. No caso da tolerância aos homossexuais, no discurso católico, podemos observar o contrário. Ocorrem novas articulações que, ao invés de incluir as pessoas homossexuais, têm articulado novas formas de restrição a essas pessoas (TORRES, 2005, p.161).

Portanto, existem movimentos paradoxais das Igrejas que, mesmo dentro de um discurso estruturalmente homofóbico, podem exercer ações de “acolhimento” e inclusão, como ainda o fazem as igrejas chamadas inclusivas.¹⁸

7.4 HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

¹⁸Termo que se origina da Comunidade Metropolitana (ICM), denominação norte-americana criada em 1968 pelo Reverendo Troy Perry e que se constituía como uma igreja com engajamento político. Sua missão religiosa está relacionada à promoção da "justiça social", cuja agenda incluía: 1) denunciar a homofobia da tradição cristã; 2) promover a criação de espaços em que os homossexuais pudessem exercer uma vida religiosa em conformidade com a sua orientação sexual; 3) produzir ou divulgar uma teologia que prega a igualdade entre pessoas homossexuais e heterossexuais (NATIVIDADE, 2010, p.107).

Na norma binária cisheteronormativa que norteia os valores de nossa cultura, que é fortemente influenciada pelos valores cristãos supracitados, está incluída a noção de que todo indivíduo será heterossexual, que se estende inclusive a pessoas trans, já havendo uma prerrogativa de que ele deverá se atrair pelo gênero oposto, para haver alguma coerência reconhecida socialmente:

Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos (LOURO, 2009, p.90).

A prerrogativa da heterossexualidade compulsória (RICH, 1980) também está presente na lógica em que a escola está inserida, reproduzindo a heterossexualidade como um preceito básico e com isso também, produzindo-a. A heterossexualidade compulsória se reproduz como uma modalidade de preconceito, que frequentemente é denominado de heterossexismo e que é, segundo Masiero (2014), “a ideologia que outorga o monopólio da normalidade à heterossexualidade, fomentando o desdém em relação àqueles que se afastam do modelo de referência (MASIERO, 2014, P. 28)”. O heterossexismo é o que embasa o fato de a maioria das aparições sobre o tema da sexualidade, casamento, formações de família e afins, nos discursos em sala de aula, girarem em torno do casal cis e heterossexual como referência, havendo um pressuposto de que um exemplo fora deste não representa o “natural”.

Bento (2011) se refere ao mecanismo de reforço da anormalidade de algumas expressões de gênero e sexualidade que não se encaixam na lógica heterossexual como heteroterrorismo, que, para além do desdém, é o conjunto de insultos, piadas e agressões homofóbicas que são constituídos pelo discurso da patologização da experiência identitária homossexual, que fundamenta a convicção de que pessoas LGBT são inferiores. (BENTO, 2011). O heteroterrorismo pôde ser percebido anteriormente na fala de Lili, que descreveu a reação exaltada que um colega da escola teve ao descobrir que “outro garoto” havia feito uma carta de admiração a ele, o que o motivou a tentar agredir Lili fisicamente e a proferir vários insultos e ameaças verbais a ela.

Espera-se que estudantes, mesmo que sejam trans, incorporem os parâmetros da heterossexualidade: a partir do momento que se expressem de forma masculina ou feminina, devem se atrair afetiva e sexualmente pelo gênero oposto, seguindo-se a lógica binária. Isso,

porém, nem sempre se reproduz nas vivências das pessoas trans. Dos três homens trans entrevistados, apenas na narrativa de Dado observamos vivências exclusivamente heterossexuais, enquanto João e Severino relataram vivências tanto com homens quanto com mulheres. Isso é ilustrado pela cena descrita posteriormente na entrevista de João, que contará que sua professora questionou a certeza da sua “masculinidade”, já que ele também se interessava por meninos:

eu tinha falado pra ela que eu estava namorando menino na época. E ela me falou assim: “Ah, você tem certeza que você é um homem trans?”. E eu falei: “Sim ué, por que?”. Ela falou assim: “Aaah, eu acho que você não se descobriu ainda, eu acho que você é uma menininha...”. Eu falei assim: “Mas por que que eu sou uma menina?”. E ela falou assim: “Aah um dia você vai entender também...”. E eu falei: “Mas eu posso ser um homem trans e ser gay”. Daí ela falou assim: “Aah eu acho que você ainda é uma menininha, você tem que pensar mais sobre isso, você tem que se descobrir” (João, 07/10/2019).

Esses entrevistados mostram o quanto a heterossexualidade compulsória é presente também em seu imaginário. João e Severino, que aparecerão nas próximas entrevistas, relataram a mesma aflição ao terem um garoto hetero ou uma menina lésbica interessados/as por eles, uma vez que imaginam que, se essas pessoas se atraem pelo gênero feminino e estão atraídas por eles, que se expressam como homens, estariam atraídas exclusivamente pelas características femininas de seus corpos. Severino nos fala sobre isso no seguinte trecho:

Já fiquei com garotas que se diziam lésbicas. Só que eu sou um garoto trans e elas sabiam. E elas pediram pra ficar comigo. Querendo ou não isso é um pouco transfóbico porque se você é lésbica e fica com um menino... tipo... sabe... não dá pra entender. Meio que elas ficavam comigo só porque eu tinha o corpo feminino. E sei lá, isso é um pouco desconfortante pensar sobre isso. Tanto que isso vem também por parte de alguns garotos que se dizem héteros. Daí sei lá, me sinto um pouco desconfortante de saber que as pessoas só estão atraídas pelo seu corpo e não por você em si (Severino, 02/10/2019).

E João repete a mesma questão:

Eu tenho medo de alguns meninos namorarem comigo só por eu ser um homem trans. Porque eu ainda iria ter o corpo de menina e isso me deixa muito inseguro quanto a isso. E garotas, tipo, eu sei que algumas são hétero. E isso me deixa inseguro também, porque eu não sei tipo como elas reagiriam a mim, sabe. Isso é meio difícil pra mim (João, 07/10/2019).

A insegurança quanto aos motivos que estão levando uma pessoa a se interessar por eles sugerem uma prerrogativa de rigidez quanto à orientação sexual do interessado (a), o que não deixa de ser um componente da heterossexualidade compulsória, que em si traz uma concepção binária. Severino, por exemplo, considera transfóbico que uma menina lésbica se interesse por ele, já que ele é um homem trans, supondo o desejo como fixo e constante e

como sendo exercido segundo a lógica de atração exclusiva por um dos gêneros. Pessoas com orientações sexuais não-heterossexuais podem reproduzir tacitamente a heteronormatividade, conforme mostra Louro (2009):

(...) a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/ gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p.89).

O binarismo de gêneros, conforme já discutido, não é universal; por isso, a cisheteronormatividade e a heterossexualidade compulsória também não o são. Algumas culturas, como vimos, colocam a pessoa que mistura características dos dois gêneros como alguém que possui um talento especial, como os chamados “*two-spirit people*” pelos indígenas nativos americanos (Indigenous Wellness Research Institute, 2012). Há ainda pessoas de um terceiro gênero em tribos indígenas da costa do Panamá, constituído por pessoas tidas como homens ao nascer, mas que não se identificam como homens nem tampouco como mulheres, passando a mesclar elementos considerados masculinos e femininos. (DIAS, 2018). Algumas dessas tribos, como os Guna, do Panamá, não seguem os moldes de casamento, de relacionamentos e trocas da forma heteronormativa e institucional. Os Guna associam uma forma de vida complexa baseada na amizade que pode acontecer através do não enquadramento nas normas de gênero e sexualidade de algumas pessoas, ou seja, há um espaço e função atribuídos para o que chamamos de homossexualidade e “transgeneridade” (DIAS, 2018). Estas formas divergentes de organizar e entender os lugares dos gêneros e relacionamentos sexuais remete ao questionamento feito por Foucault a respeito de “que relações podem ser, através da homossexualidade, estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas?” (FOUCAULT, 1981, p.38).

A escola também é palco de aprendizados para além do currículo formal e, nesses termos, a heterossexualidade compulsória acaba sendo questionada, pois há brincadeiras, como as citadas por Lili em sua entrevista, que desafiam a heteronormatividade, como contatos físicos, flertes, aproximações sexualizadas entre pessoas do mesmo sexo, que muitas vezes não se identificarão como LGBT, mas tiveram nesse contexto a oportunidade de experienciar relações que em outros contextos não seriam possíveis. Ou seja, se o

ambiente escolar produz transfobia, também produz vivências e aprendizados fora da norma cisheteronormativa. Experiências e aprendizados acerca de diversidade sexual também acontecem na escola, passando, porém, por vias que não são as planejadas e monitoradas pelo sistema formal de ensino.

8 RESUMO DA ENTREVISTA DE SEVERINO E DISCUSSÕES

8.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE SEVERINO

Severino está no primeiro ano do ensino médio, tem 15 anos e se considera um menino trans. Lembra-se de que começou a se expressar de forma masculina desde os 12 anos, a partir do uso de vestimentas mais largas.

Na primeira escola em que começou a se expressar como menino, refere ter sofrido preconceito, tanto de alunos quanto professores. Lembra que, na chamada, a professora dava ênfase no final do seu nome, que era feminino, para contrapor ao nome masculino que estava sendo disseminado por alguns. Acha que essa professora chamava a atenção dele em meio a algum assunto, apenas para citar o seu nome de registro. Severino pediu para os professores com quem ele tinha proximidade para o chamarem pelo nome masculino na hora da chamada e diz que a escola não permitiu esta mudança, mesmo com ele levando a legislação até eles. Neste caso, ele diz que tentou sem auxílio de sua mãe e que *nem chegaram a ler o pedido*. Segundo ele, a maioria dos professores o chamam no masculino, bem como a maioria dos alunos também.

Severino nos conta que alguns professores o chamaram para conversar, dizendo que isso era apenas uma fase, vieram *explicando sobre adolescência e tudo mais*. Alguns colegas da sala o chamavam de “*Transformer*” e diziam que se o vissem no banheiro masculino iriam bater nele (não falavam diretamente, mas pediam para algumas amigas dizerem a ele).

Conta que, em casa, sua família ainda o chama pelo nome feminino, mas diz que acha que é pelo costume, uma vez que refere que a mãe já aceita e que, quando lembra, usa seu nome social.

Na escola refere usar o banheiro para pessoas com deficiência, *porque não é masculino nem feminino*. Diz que quando não tem esta opção, prefere usar o banheiro feminino. Severino diz não saber explicar como se sente usando o banheiro feminino, que *não é tão desconfortante, mas também não é o que gostaria*, e que, ao mesmo tempo, tem medo de ir ao banheiro masculino, de o xingarem, o expulsarem e que isso *iria machucá-lo*.

Conta que a maior parte da resistência em tratá-lo no masculino vem da madrasta e que o pai resistiu um pouco no início, mas que agora está “*indo bem até*”. Na convivência com as pessoas, quando conhece alguém novo, já diz que é um menino trans e o aceitam normalmente.

Quanto a mudanças corporais, Severino diz que o que o incomoda são os seios e usa um *top* que os apertam e disfarçam sua presença. Diz que usa menos o “binder”, por poder *fazer mal*. Quanto a usar hormônios, diz estar pesando os prós e os contras e sente que dá para viver sem os efeitos que eles trariam e que, inclusive, nem gosta de alguns deles, como o aumento de pelos.

Severino diz que tem mais contato com pessoas jovens e que estas têm a cabeça mais aberta em relação à questão trans, dizendo perceber essa diferença grande conforme a geração.

Conta que na sua primeira escola, a primeira vez que a professora o chamou de Severino, quando tinha por volta de 14 anos, ele ficou muito feliz. Até então ninguém, além dos seus amigos, o chamava assim.

Severino fala do quanto deveria haver mais debates e discussões sobre este tema na escola. Comenta que dificilmente os professores falam assuntos que tenham relação com a questão trans na escola, e que nas raras vezes que conversam algo sobre diversidade sexual, é sobre *gays ou lésbicas*. Diz que quando alguém o conhece e sabe que ele é trans, logo vem fazer muitas perguntas, por ser um tema pouco discutido em geral. Conta de uma viagem de formatura em que um colega de sala, até então *uma menina*, se descobriu trans após algumas conversas com ele.

Refere que gosta de ir a eventos com temas ligados à sexualidade e contou sobre um que o marcou e foi organizado pela igreja, com a presença de um biólogo e outros profissionais, reforçando o quanto os jovens, também dentro da igreja, estão tendo uma aceitação maior que do que os adultos.

Conta que haverá a primeira parada LGBT em um município próximo a Sorocaba e que isso já é um avanço, pois diz ser algo importante para conscientizar e mostrar que estão ali.

Diz que a primeira vez que falou sobre ser trans foi para seus amigos virtuais e que a internet o ajudou muito a entender sobre as questões trans, por meio de vídeos e *quiz para saber se você é trans*.

Severino acha que quando era criança era um pouco *homofóbico*, pois achava que ser gay era errado e que eles iam para o inferno. Diz que não tinha muito conhecimento sobre mulheres lésbicas e que esse pensamento era voltado aos homens gays.

Lembra-se de que, quando era criança, gostava de brincar só com meninos e orava para Deus toda noite para que acordasse com o corpo de um menino. Diz que não tinha noção do que era isso, ele só queria.

Quanto a sua orientação sexual atualmente, diz que desde que a pessoa reconheça que ele é um menino, ele pode se relacionar com meninos ou meninas. Conta que já gostou de um menino gay e se sentiu mal com o fato de meninas lésbicas ou meninos héteros se interessarem por ele, pois afinal estariam interessados no seu corpo, diz, e não na sua expressão masculina.

8.2 IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE RESISTÊNCIAS

*“Ano passado eu morri, mas este ano eu não morro...”
Trecho da música “Sujeito de Sorte”, de Belchior, utilizado na música “Amar Elos”,
de Emicida, que faz alusão a várias violências sociais, entre elas a transfóbica.*

As identidades trans são também identidades políticas. Siglas como LGBT+, LGBTQIA+, LGBTQI2+ representam grupos de pessoas que buscam por visibilidade e direitos, em diferentes partes do mundo. Podemos dizer que as siglas talvez falem mais sobre suas lutas do que sobre as características de pessoas, uma vez que uma mesma pessoa pode se enquadrar em mais de uma letra, ou ainda em nenhuma propriamente, mesmo fazendo parte do movimento, por não se enquadrar na cisheteronormatividade.

Essas lutas têm se mostrado fundamentais para que novas linguagens sejam criadas e para a disputa da hegemonia no campo dos discursos jurídicos, médicos, religiosos e midiáticos, além da transformação da realidade cotidiana, por meio de diversas outras ações.

Como relembra Louro (2009), os movimentos organizados das chamadas minorias sexuais têm conseguido, nas últimas décadas, expressivos avanços no campo midiático ou mesmo jurídico, com alguns efeitos também no campo da educação (LOURO, 2009, P. 90).

Por mais que movimentos sociais lutem pelo direito à diversidade e consigam muitas conquistas no campo progressista, esses direitos precisam ser constantemente renegociados, reforçados e reivindicados, uma vez que com a maré conservadora, elas podem ser derrubadas, anuladas ou invalidadas, como foi o caso do veto citado ao programa “Brasil sem homofobia”. Como discutido anteriormente, a cisheteronormatividade se reafirma em diversos campos para se perpetuar, cabendo aos movimentos sociais o enfrentamento permanente, em atuações diversas, para que sua hegemonia possa ser contestada.

Para além das conquistas advindas dos movimentos sociais, é importante ressaltar que eles proporcionam também uma rede de apoio aos seus integrantes, uma vez que conecta

peças com vivências em comum, em prol de uma ação coletiva (TESTA et al 2014). Descobriram que a conexão com outros indivíduos que se identificam com a temática questão trans era notavelmente importante para os homens e mulheres trans, e Singh e McKleroy (2011) observaram que fazer parte do ativismo social colaborava para a possibilidade de enfrentamento das dificuldades que as pessoas trans em geral estão expostas.

No Brasil, as “Paradas do orgulho LGBT” são as que possuem maior visibilidade nacional, existindo em São Paulo desde 1997 quando ainda era chamada de “Parada do Orgulho Gay”, atuando com a reivindicação de direitos das “minorias sexuais”, bem como de sua visibilidade (CANABARRO, 2013). No caso do movimento Trans, um coletivo que tem sido referência é a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), que tem procurado produzir dados sobre a violência direcionada às pessoas trans.

A Parada LGBT é trazida de forma espontânea nas narrativas de Severino e Dado, que relatam sua importância para eles. Severino aponta o efeito de conscientização e reconhecimento da existência deles, quando diz:

(...) aliás vai ter a primeira parada LGBT aqui em Xxxxx¹⁹, então acho que já é um grande avanço. Querendo ou não a parada já é algo para conscientizar e mostrar que existimos e estamos ali, sabe (Severino, 02/10/2019)?

Já Dado diz o quanto a parada foi um espaço para expressão e uso de seu novo nome social, quando o havia recém escolhido:

Eu voltando da parada, uma amiga minha do lado falou assim: ‘Ah o Dado mandou um oi pra você.’ Para uma outra amiga. Aí minha amiga: ‘Quem é Dado!? Aí depois que ela sacou que era eu, porque ela me chama só de “Xxxx” (Dado, 05/08/2020).

Várias pesquisas têm apontado também que a conexão positiva a uma comunidade de apoio e um senso de conexão social podem ser fontes particularmente importantes de bem-estar para os membros da comunidade trans (BARIOLA et al., 2015; FROST; MEYER 2012; SANCHEZ; VILAIN, 2009, TESTA et al., 2014).

9 RESUMO DA ENTREVISTA DE JOÃO E DISCUSSÕES

9.1 RESUMO DA ENTREVISTA DE JOÃO

¹⁹ Optamos por omitir os nomes de municípios da região de Sorocaba pelo fato de serem de menor porte, o que porventura pode facilitar a identificação das pessoas entrevistadas

João é um menino trans de 18 anos e diz que, desde pequeno, sempre achou que *tinha algo fora de lugar*. Com 11 anos de idade pensou que deveria ter algo *errado*, mas diz que não sabia nada sobre questões trans e *ignorou*. Ao mesmo tempo, comenta que *não tem como ignorar uma coisa dessas* e que em meados dos seus 15 anos começou a se sentir mal quando se referiam a ele como uma garota. Diz que não aceitava muito bem, mas não imaginava ainda que era trans, mesmo na época tendo uma amiga trans. Entre os 15 e os 17 anos, esse incômodo aumentou demais, refere. E então começou a pensar na possibilidade de ser trans, e que se ignorasse isso novamente, esse incômodo não passaria. Diz então que *se aceitou* e depois da sua festa de formatura, resolveu *sair do armário* para seus amigos, contando a eles sobre isto.

João conta que a internet fez parte desse processo de amadurecimento sobre o que ele era e que tinha alguns amigos que falavam sobre *disforia*²⁰. Considera que sempre teve isso, que nunca gostou de ter seios. Relembra que um dos episódios que mais o incomodou foi justamente em sua festa de formatura, em que a mãe pediu para a costureira fazer um vestido que marcava bem o busto e isso o incomodou muito, por aparecer demais suas formas femininas. Disse para a mãe que iria vestir três tops para não aparecer, momento em que a mãe perguntou: *Você quer ser menino?* Ele então pensou, *nossa é agora...*, mas na hora respondeu apenas *não sei*. João afirma que esta situação, no entanto, o levou a querer se definir para os amigos como sendo um menino. Diz que, mesmo antes desta clareza, já tinha planos para fazer uma mastectomia pelo incômodo com os seios. Completa dizendo: *além do mais olha minha carinha*, sugerindo que seu rosto remete a uma aparência feminina, o que também o incomoda. João diz que mesmo se expressando de forma masculina, é considerado uma menina em muitas situações.

Conta que fica inseguro se alguém se interessa por ele, sobre como esta pessoa irá reagir ao saber que ele é um menino trans. Ou, ainda, se preocupa se alguém iria namorá-lo por ter um corpo feminino e não por sua expressão de gênero masculina. Por isso, diz que fica inseguro em namorar meninas que são hétero, sem saber como elas reagiriam a ele. Atualmente conta que se considera um homem gay, pois gosta mais de meninos, em uma proporção que refere que *em uma escala de 100% gosta 70% de meninos*.

Diz que o questionamento sobre ser menino ou menina volta a cada *x anos* e que ficou chateado quando viu que não é algo que acontece com todos. Conta que queria que não houvesse *meninos e meninas*. Se lembra que, quando criança, não gostava da maioria

²⁰ A disforia de gênero é um diagnóstico psiquiátrico criticado pelo movimento pela despatologização trans. Corresponde ao desconforto e sofrimento com o corpo designado como de um gênero ao qual o indivíduo não se reconhece, e passa a rejeitar partes desse corpo, desejando muitas vezes a sua modificação.

dos brinquedos considerados femininos, mas adorava brincar de carrinho com o irmão e também era *louco pelo “little poney”*, tendo uma coleção inteira deles. Lembra que em alguns momentos a mãe vinha lhe dizer que algum brinquedo não era *coisa de menina* e que *ele fazia um escândalo pois queria brincar, era criança*.

Conta que na escola evita usar o banheiro, mas que na semana anterior teve que usar. Quando isso acontece, escolhe um horário em que vai pouca gente e usa o banheiro masculino. Porém diz ter muito medo que vejam seu *rosto angelical* e digam que seu banheiro não é ali. Então conta que usa o cabelo no rosto, coloca o capuz e sai correndo para a porta o quanto antes. Quando sai pela porta, vai andando normalmente, para ninguém perceber ele estava angustiado para sair logo dali. Diz que rejeita entrar no banheiro feminino pois, *se estiver ali, vão considerá-lo uma menina e ele não quer isso*. Diz que quando alguma amiga vai, ele fica no lado de fora, encostado no pilar esperando.

João conta que na escola a única professora que já abordou a temática LGBT é a de física, por ela ser LGBT também. Diz que na ETEC que cursa atualmente, por ser maior de idade, conseguiu mudar seu nome oficialmente para o masculino, mas que na escola anterior os pais teriam que autorizar. Como, no entanto, durante a escola era uma época em que ele não tinha certeza sobre como se sentia, não chegou a fazer nenhuma tentativa quanto à mudança de nome.

João nos conta que em casa ainda é chamado pelo nome de registro, pois não comunicou oficialmente aos seus pais sobre ser trans. Diz que pretende contar quando for morar em outra casa.

Conta que recentemente uma amiga foi em sua casa ajudá-lo a se arrumar *totalmente bonito*, com uma expressão marcadamente masculina. Quando passaram pela sala para sair, a mãe disse: *mas você vai sair assim?*, inquirindo por que ele não se vestia como sua amiga, de forma feminina. E ele respondeu apenas que não queria, ao passo que a mãe comentou *“nossa, você está um completo menino!”*. João olhou então para sua amiga com um sorriso e disse que, sem saber, sua mãe acabara de validá-lo como um menino. Diz que ainda pensou em perguntar: *um menino bonito?*, mas sabia *que iria apanhar e ficou quieto*.

Conta de episódios como o de um dia que foi tomar vacina e a enfermeira perguntou aos seus pais: *“qual a idade dele?”* E que ficou muito feliz, por ter sido visto como menino, ao mesmo tempo em que ficou ansioso, por perceber um ar de reprovação dos pais, que depois disso debateram sobre o ocorrido. Eles disseram que João não sabia se comportar em público, que precisariam sair para comprar roupas mais femininas para ele e que, quando dissessem a João que ele era homem, ele precisaria dizer que não, e que era mulher. Ao irem comprar roupas, ele foi no setor masculino e houve conflito, pois os pais falaram que

só comprariam roupas se fossem de menina. João diz que não tem receio de se expressar no masculino perto dos pais, mas que *dói* quando eles o xingam e que isso o desencoraja a contar para eles.

Relatou que, em uma aula de educação física, o professor pediu para fazerem uma fila de meninos e outras de meninas e que João ficou no meio, em um tom de brincadeira, mas incomodado com a situação. Diz que nesta época se identificava como *gênero-fluido* e por isso iria ficar no meio. Após algum tempo, refere que achou que esse termo não o contemplava, uma vez que ficava muito incomodado se em algum momento era visto como menina.

Já na ETEC, João conta que em uma apresentação inicial dos alunos, uma menina questionou diretamente por que o nome dele era “João” e não o de registro. Todos riram e ele disse que isso *dói muito*. Depois deste episódio, uma professora pediu que ele explicasse para a turma da sala sobre sua condição e como gostaria de ser chamado. Diz que gostou da atitude dessa professora, apesar de achar que pessoalmente ela não o validava enquanto menino, pois, ao saber que ele gostava de um menino, questionou se ele tinha certeza de que era um homem trans e que achava que ele era “uma menininha”, que tinha que pensar mais sobre isso e se descobrir.

João relata que falta muita informação nas escolas, que o tema da diversidade sexual e de gênero deveria ser trabalhado, mas *não apenas sobre ser gay, bi ou trans*, e, sim, sobre por exemplo, *que um homem trans pode gostar de outro homem*.

9.2 CENÁRIO POLÍTICO ATUAL E A MANUTENÇÃO DA CISHETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA

Atualmente, está vigente no Brasil um Plano Nacional de Educação (2014-2024) que retirou de seu texto toda e qualquer menção à palavra “gênero”, “diversidade”, “sexualidade”, passando a não incluir temas relativos ao respeito à diversidade sexual em suas metas para este decênio na educação. Os Planos Estaduais e Municipais seguiram majoritariamente na mesma linha, retirando os temas relativos à sexualidade e ao gênero de seus conteúdos.

O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação (PNE, 2014), influenciando diretamente nos conteúdos, que serão abordados no ambiente escolar como um todo. Supostamente deveria basear seu texto em um documento anterior, originado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) (KLEIN, 2015), mas, no caso, o texto anterior continha referências diretas aos

termos: diversidade, desrespeito, diferenças, discriminação, homofobia, identidade de gênero, igualdade, intolerância, justiça, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia, entre outros (CONAE, 2013), que foram todos ignorados pelo PNE atual vigente.

Durante o processo de tramitação do texto do PNE para ser aprovado na Câmara dos Deputados, o trecho “são diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi barrado e trocado por “...erradicação de todas as formas de discriminação” (RIBEIRO, 2015), promovendo um apagamento das lutas e estudos específicos das condições de vulnerabilidade no atual sistema hegemônico. Nesse processo, ficou clara a influência crescente de parlamentares religiosos na Câmara dos Deputados e dos discursos religiosos como um todo, disseminando termos como “ideologia de gênero” e produzindo movimentos como o “Escola sem Partido”, já discutidos anteriormente.

Com tais mudanças, há sem dúvidas um reforço no padrão hegemônico já estabelecido, pois os currículos, tanto o formal quanto o oculto, estão repletos de manifestações de valores, crenças e preconceitos que reproduzem a “alienação, desapossamento e hierarquias opressivas” (JUNQUEIRA, 2010 p. 211). A imposição heteronormativa em geral não é percebida, já que ela foi se naturalizando na sociedade pela repetição ao longo dos séculos (MISKOLCI, 2011).

Portanto a manutenção da cisheteronormatividade na escola não é apenas um fenômeno aleatório de predominância de certa característica em um meio, pois ela se faz em detrimento das outras variações de expressão de gênero e sexualidades, e na inferiorização de outras formas de relacionamentos e formações de família que não a “família tradicional brasileira”.

Algumas falas de nossos entrevistados ilustram que em suas escolas não foram abordadas nos conteúdos das aulas ou em outras programações o assunto das possibilidades de vivências diversas de gênero e sexualidade, como conta Lili neste trecho:

Acho que isso deveria ser mais do que abordado nas escolas, eu acho que deveria ser falado, porque não é tudo mundo que nasce igual a todo mundo. Eu acho que as pessoas têm a diversidade delas e a individualidade delas e o mundo não vive só a mercê de pessoas hetero/cisgênero né (Lili, 27/07/2019).

Na entrevista de João, em seu relato de que a única professora que abordava questões de diversidade sexual era a professora de física, deixa claro que esse discurso não era muito bem recebido por alguns alunos:

A professora que mais falava sobre isso era a de física porque ela é LGBT (...) Tanto que tinha alguns alunos que não gostavam dela justamente por ela falar sobre essas coisas na sala. E já tiveram vários conflitos por causa disso e tal. (...) ela era a única que falava sobre isso e eu ficava tipo feliz por isso. Porque eu queria que mais pessoas falassem, sabe. (...) Era só essa professora de física que falava meio que fora da aula, era só isso. (...) Falavam que ela queria doutrinar, botar as coisas na cabeça do aluno. Falavam essas coisas (João, 07/10/2019).

Esse tipo de julgamento, por parte de alguns alunos, sobre a abordagem do tema de diversidade em sala de aula também não é aleatório, uma vez que estamos em um momento político em que está sendo estimulado que alunos gravem e denunciem os professores que abordem este tema, pauta do movimento “Escola sem Partido”, que nega o direito universal da informação sobre o tema de gênero e sexualidade.

Há o avanço conservador baseado no fundamentalismo cristão que fica claro também no poder Executivo. A ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, tem uma proposta de criação entre a “família e a escola”:

O canal está sendo formatado entre os ministérios da Educação e dos Direitos Humanos. Vai ser anunciado em breve. O que queremos é somente o cumprimento da lei. O Brasil é signatário do Pacto de São José da Costa Rica. Lá está dizendo que a escola não pode ensinar nada que atente contra a moral, a religião e a ética da família (GOMES, 2019).

A fala é problemática por, entre outros motivos, colocar a religião como algo singular e único, marcando a hegemonia do Cristianismo nos conteúdos escolares permitidos ou não. Evidencia também um modelo único de família, baseada na família heterossexual, cisgênero e de acordo com a moral cristã. Tal canal entre escola e família segue uma norma binária e heteronormativa, o que foi representado pela fala da ministra que, ao assumir o posto atual, afirmou, comemorando, que “agora iniciamos uma nova era, em que menino veste azul e menina veste rosa!”²¹ (PAINS, 2019).

É importante ressaltar que a ameaça aos professores para que não abordem os temas relacionados ao gênero e sexualidade é um desrespeito quanto a autonomia dos mesmos, que se soma às demais modalidades de desvalorização já existentes desses profissionais, colocando-se, portanto, contra aos próprios princípios do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 p.13) de “valorização dos profissionais da educação”, ao retirar sua autonomia, e de “valorização da diversidade e redução das desigualdades”, ao impedir as discussões sobre gênero e sexualidades não-hegemônicas. No atual cenário de monitoramento do que está sendo abordado em sala de

²¹ Esta fala faz alusão às discussões de gênero e sexualidade que vêm acontecendo em diversos grupos e estudos como os “queers” e os feministas, que vêm questionando como as relações de poder atravessam as definições de “como deve ser um homem ou uma mulher. Para Souza (2014), a campanha contra o que denominam “ideologia de gênero” tem como objetivo criar o “pânico moral” contra o gênero e o feminismo, ao discutir sobre o tema da sexualidade, tão visado por setores conservadores da sociedade.

aula, não são apenas os temas de gênero e sexualidade que não conseguem ser explorados, mas muitas questões relacionadas a direitos humanos, uma vez, que no atual cenário brasileiro, a categoria “humano” não tem incluído as populações indígenas, negras, LGBT, de mulheres, de idosos, dentre outras. A cada dia, discriminações de todos os tipos são reproduzidas e movimentos políticos de redução de direitos têm sido observados, sob a benção da cruz, que está presente nas paredes do Congressos e legislativos estaduais e municipais.

Outro ponto que deve ser mencionado é que, ao promoverem o apagamento de tais temáticas nas escolas, essas iniciativas também deixam de lado discussões cruciais sobre as intersecções de outros marcadores sociais da diferença nas análises sobre gênero e sexualidades, tais como raça, classe, geração, regionalidade, religião. A diversidade nos espaços escolares cada vez mais precisa ser visibilizada e pensada a partir de referenciais não sexistas, mas também antirracistas e não elitistas (MATTOS, 2018, p.578).

Porém, há também um movimento paradoxal no cenário político brasileiro, que, mesmo com o aumento do conservadorismo no momento atual, apresenta ondas de discussões progressistas manifestando seus resultados agora, como a própria regulamentação para a mudança de nome e gênero em cartório para pessoas trans, que aconteceu em 2016, facilitando para que o nome e gênero não precisem mais de um longo processo judicial em órgãos diferentes para serem modificados nos principais documentos. E ainda a já citada criminalização da homofobia, que foi aprovada em junho de 2019.

Essas conquistas amortecem o poder lesivo que a maré conservadora pode trazer ou/ou manter para o imaginário do que é uma pessoa trans nas escolas, pois, ao permitir a mudança de nome e a união com o parceiro de escolha, permite-se ser lembrado em todos os ambientes que os direitos humanos são para todos os humanos, tenham eles a orientação sexual e gênero que for.

Entretanto, os movimentos conservadores ainda se mantêm fazendo alarde em torno do tema de gênero e sexualidade, como censurar e denunciar palestras e falas sobre o assunto em ambiente escolar. Essa condenação ao tema é *per se* um reforçador de estigmas em torno da realidade da diversidade e conseqüentemente em torno das pessoas LGBT. Isso propicia efeitos significativos na saúde mental dos estudantes, o que será debatido no próximo capítulo sobre Saúde Mental.

10 FATORES DE INJÚRIA À SAÚDE MENTAL E DISPOSITIVOS PROTETIVOS PARA PESSOAS TRANS EM AMBIENTE ESCOLAR

10.1 DAS INJÚRIAS CONSTANTES A PESSOAS TRANS: ESTIGMA E SAÚDE MENTAL

As violências e diversas situações de preconceito mencionadas ao longo deste texto, praticadas contra as pessoas trans, estão diretamente relacionadas à saúde mental das mesmas, uma vez que é passada constantemente a mensagem de que há algo errado com essa pessoa, de que há menor valia na transgeneridade comparada à cisgeneridade.

Percebemos, portanto, que o eventual adoecimento mental da pessoa trans não se deve a um aspecto individual puramente, mas sim a uma questão social sistêmica, uma vez que o sistema cisgênero é que apresenta aspectos adoecedores, ao ter o preconceito e discriminação com o que não é cisgênero como base.

É nesta linha que o último relatório da ONU (ONU, 2019) aborda situações sociais que são compulsoriamente adoecedoras, por deixarem grupos de indivíduos vulneráveis em relação a sua saúde mental. O relatório tem um ponto de vista geral, que engloba fatores como a desigualdade social, apontando como a exclusão social e precariedade laboral afetam negativamente a saúde mental dos indivíduos sujeitos a eles. Incluídas nesta análise, estão as questões LGBTs e as formas de “terapia” sugeridas a ela, que o relatório assim menciona:

Proteger a saúde mental requer a adoção das medidas necessárias para evitar a interferência de terceiros. Práticas prejudiciais como “terapia de conversão” para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais, centros privados ou “acampamentos” usando religião em vez de ciência para tratar a dependência de drogas ou lutas mentais, e a enorme influência das empresas farmacêuticas na disseminação de informações tendenciosas sobre questões de saúde mental (ver A / 72/137), todas exigem uma **ação positiva e protetora** do Estado. (ONU, 2019, p. 5, grifo nosso, tradução própria)

Neste contexto, vale lembrar a crítica feita por Garcia (2009), de que, historicamente, a violência homo/transfóbica na escola tem sido estudada a partir da categoria “*bullying*”, como sendo um fenômeno apenas individual ou grupal, quando na verdade reflete uma estrutura social de relações de poder e controle, que ao permear as relações, direciona julgamentos e ações individuais no contexto geral e também escolar.

Portanto essa estrutura “macro”, que vai além de um olhar individual sobre outro indivíduo, gera um estigma (GOFFMAN, 1963) em torno das expressões trans, que é compartilhado pelas sociedades ocidentais. Para Goffman (1963), o estigma é conceitualizado pela sociedade com base no que constitui “diferença” ou “desvio”, e que é aplicado através de regras e sanções, resultando no que ele descreveu como uma espécie de “identidade deteriorada” para a pessoa em questão.

Logo, havendo um estigma em torno das expressões trans, a sociedade tende a reproduzir uma desvalorização em torno das sexualidades e gêneros dissidentes da cisheteronormatividade, o que inclui as próprias pessoas trans, que internalizam esses (des)valores sociais de que as identidades trans seriam “identidades deterioradas”, gerando

muitas vezes comportamentos ambivalentes. Isso pode se manifestar entre pessoas trans de várias maneiras, como ao negarem e atacarem o grupo do qual fazem parte ou ao desvalorizarem características em si e em outros, que tenham a ver com esse estigma. Esta interiorização do estigma gera o que chamamos de transfobia internalizada, em linha com o conceito de “homofobia internalizada”, descrito por Malyon (1982). Por meio da homofobia internalizada, homossexuais interiorizam a violência homofóbica, reprimindo-a ou deslocando-a aos outros ou a si mesmos, podem vir a desenvolver quadros depressivos ou atitudes autodestrutivas (TOLEDO; PINAFI, 2012). Tal efeito parece se dar de forma parecida nas pessoas trans, ao interiorizarem o estigma.

Vale ressaltar que essa interiorização do estigma, que geraria a transfobia internalizada, não é um processo voluntário, onde há escolha ou culpa do indivíduo, mas é um resultado da socialização, que envia mensagens negativas constantemente ao que “desvia” dos padrões vigentes, socialização esta que acontece em grande parte dentro no ambiente escolar.

As escolas brasileiras são em geral bastante conservadoras, e discutem muito pouco temas relacionados a gênero e sexualidades (VIANNA, UNBEHAUM; 2016; CARVALHO, 2001), reproduzindo com frequência, assim, preconceitos embutidos em nossa cultura que é heterossexista²², colaborando para a manutenção do estigma em torno das pessoas LGBT.

Junqueira (2012) chama, no cotidiano escolar, de “pedagogia do insulto” aos atos discriminatórios que têm transformado a escola em um dos lugares mais nocivos para pessoas LGBT. A pedagogia do insulto é:

[...] uma série de tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais que têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos que, de maneira dinâmica e variada, podem se identificar ou ser identificados/as como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBT) ou outras categorizações semelhantes, análogas ou equivalentes (JUNQUEIRA, 2012, p. 212-213).

Especificamente em relação a pessoas trans, observa-se que esses insultos e abusos são frequentemente direcionados a elas quando são obrigadas a usarem o banheiro de acordo com o gênero que lhes foi designado ao nascerem (PATEL, 2017, SCHMIDT, 2013), situação em que podem passar por diversos constrangimentos e violências, conforme nos conta Lili em sua fala:

²² “Heterossexismo é a ideologia que outorga o monopólio da normalidade à heterossexualidade, fomentando o desdém em relação àqueles que se afastam do modelo de referência” (MASIERO, 2014, P. 28).

E eu, para ir ao banheiro, tinha que esperar o banheiro estar vazio, para poder usar, porque sempre acabavam tentando chutar a porta, querendo saber da minha intimidade. Sendo que eu já sabia, eu já estava constrangida porque eu sabia que tinha algo diferenciado em mim e eu não sabia o que era. (...) Então automaticamente depois eu comecei a segurar, pra poder usar o banheiro em casa, porque eu não conseguia me sentir confortável no banheiro masculino, porque eu sabia que seria motivo de chacota e que não iam respeitar a minha privacidade de modo algum (Lili, 27/07/2019).

Portanto, regras, diretrizes e leis que fomentem a proibição de que a pessoa use o banheiro conforme o gênero que se identifique, além de todas as pressuposições morais sobre elas que estão incluídas nesta proibição, expõem as pessoas trans a potenciais riscos à saúde física, além do sofrimento mental assim vivenciado.

O fato concreto de não haver um local seguro e adequado para que uma pessoa trans possa realizar as suas necessidades fisiológicas no ambiente escolar deixa clara a realidade simbólica de que não há espaço para que essas pessoas ali coexistam, enquanto se expressarem de forma dissidente ao padrão cisheteronormativo. Estes fatores compulsoriamente excludentes reforçam e perpetuam o estigma em torno das expressões trans, sendo em si promotores de danos emocionais constantes e de injúrias à saúde mental das pessoas trans ou assim percebidas.

Outra forma de reforço do estigma em torno das vivências e expressões LGBT que pode ser percebido é quando há alarde em torno de possíveis abordagens dessas questões em sala de aula ou em palestras específicas a respeito de sexualidade e gênero, deixando claro que o assunto não é considerado natural ou cabível para ser discutido em ambiente escolar. Isso reforça o fato de a escola muitas vezes funcionar como um ambiente hostil à saúde mental de pessoas LGBT. No caso citado da questão do uso dos banheiros por pessoas trans, a solução construtiva seria justamente o aprendizado sobre a diversidade, que a escola poderia propor, promovendo iniciativas educativas a respeito de diversidade e gênero, ou seja, com ações completamente opostas à censura e pânico em torno deste assunto, como tem acontecido no cenário político atual, já discutido previamente.

Nos relatos dados nas entrevistas desta pesquisa, foram comuns a associação entre questões relacionadas às pessoas trans e as de outras pessoas estigmatizadas, como quando Severino nos contou que o banheiro disponibilizado para que ele fizesse uso era um adaptado para pessoas com deficiência por não ser dividido por gêneros e ter menor circulação de pessoas. Dado diz que foi graças à intérprete de Libras presente em sua sala que a sua expressão de gênero foi reconhecida, uma vez que ela provavelmente já estava sensibilizada a trabalhar com questões em geral invisibilizadas, o que fez com que visse para além do estigma e ajudou para que ele fosse visto como realmente gostaria.

Porém, apesar de as situações estigmatizadas se cruzarem, podemos perceber que há diferenças no modo como a escola lidou com ambos os estigmas. No caso da deficiência física, Dado conta que houve um movimento da escola em se adaptar à pessoa com deficiência, construindo uma rampa para permitir acessibilidade a uma aluna cadeirante, ou ainda colocando a intérprete de libras para acompanhar uma aluna com deficiência auditiva. E no caso do banheiro citado por Severino, houve um banheiro preparado para a acessibilidade das pessoas cadeirantes. Em relação às pessoas trans, como vimos, houve um movimento inverso, de resistência em abordar o tema com os demais alunos para preparar o ambiente para que estas estivessem em segurança no mesmo espaço. Entre os estigmatizados, estudantes trans tendem a ser moralmente julgados, o que, dentro das divisões de estigma que Goffman (1963, p.38) cita, se enquadraria no que é entendido como “defeito de caráter individual” - e não como “abominações do corpo”, como eram entendidas as pessoas com deficiência - sendo, portanto, as pessoas trans dignas de medidas punitivas e/ou corretivas. Tal fato pode muitas vezes propiciar para que a pessoa estigmatizada busque o isolamento ou inferiorização, podendo fazer escolhas que estejam aquém ou além de suas capacidades e vontades, por uma fidelidade inconsciente aos valores sociais a ela atribuídos. E é assim que, tanto a homofobia quanto a transfobia, quando internalizadas, podem influenciar na saúde mental, aumentando o risco de sofrimento mental, ideação suicida, uso prejudicial de substâncias psicoativas e outras atitudes danosas à vida entre pessoas LGBT (HARDIN, 2000).

É importante ressaltar que a política do armário (SEDGWICK, 2007), onde as pessoas podem mostrar ou esconder ser LGBT, não as protege dos efeitos do estigma, pois sua internalização ressoará em sua saúde mental. O mesmo ocorre com a pessoa que não se identifica como LGBT - sendo, por exemplo, heterossexual e cisgênero - mas não corresponde à expressão de gênero a ela atribuída, ficando vulnerável, portanto, aos efeitos do estigma social em torno de uma expressão de gênero dissidente.

10.2 DOS MECANISMOS PROTETIVOS À SAÚDE MENTAL

10.2.1 A importância do reconhecimento para o Bem-Estar

O ser humano, sendo um ser relacional, necessita de confirmações como validação da sua existência. Berger e Luckmann (1966) fazem uma análise do que eles chamam de “processos de legitimação pelos universos simbólicos”, onde as realidades subjetivas dos indivíduos podem se encontrar na realidade objetiva, por meio dos símbolos, organizados pela linguagem. Neste sentido podemos resgatar o impacto descrito por Dado, ao ouvir seu

nome escolhido ao ser chamado pelo atendente do “Starbucks”: sua realidade - subjetiva até então, que é a identificação com o novo nome - passou naquele momento a ser expressa na realidade objetiva, por meio de um símbolo expresso externamente.

Berger e Luckmann (1966) falam ainda sobre a socialização primária e as socializações secundárias, sendo que:

A socialização primária é, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1966, p. 175).

Logo, a socialização primária é entendida pelo indivíduo como a realidade do que é o mundo, tomando o indivíduo para si os valores ali reconhecidos em sua família e contexto inicial de vida. As socializações secundárias se dão nas mudanças de contextos, quando o indivíduo percebe que a forma de ver o mundo de sua família de origem não é a única forma possível: “a socialização secundária é a interiorização de ‘sub-mundos’ institucionais ou baseados em instituições” (BERGER; LUCKMANN, 1966, p. 184).

Podemos perceber em muitas histórias de pessoas trans que estas foram socializadas primariamente como pertencendo a um gênero, mas ao longo de suas vidas se descobriram pertencentes a outro gênero e então as suas relações secundárias (escola, igreja, trabalho...) não conseguiram simplesmente serem desdobramentos da primária, uma vez que a primária precisará ser “reformada”, ou seja, há uma negação dessa estrutura da socialização primária como molde para as próximas socializações, havendo então o que Berger e Luckmann (1966) chamam de ressocialização (ou alternância):

Na socialização secundária o presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado, existindo a tendência a minimizar as transformações realmente ocorridas. Dito de outra maneira, a realidade básica para a ressocialização é o presente, para a socialização secundária é o passado (BERGER; LUCKMANN, 1966, p.215).

Por isso, a ressocialização é comparável à socialização primária, sendo muitas vezes necessário que indivíduo se afaste das pessoas que fizeram parte de fato de sua primeira socialização, para concretizar como realidade objetiva sua nova socialização, que precisa do “outro significativo” que a confirme. Ou seja, a nova realidade precisa ser reconhecida e legitimada por um outro, e ao mesmo tempo é necessário um “desmantelar, desintegrar a precedente estrutura nômica da realidade subjetiva” anterior (BERGER; LUCKMANN, 1966, p.208).

No caso de uma nova expressão de gênero, para se encontrar legitimidade na realidade objetiva, é fundamental que um “outro significativo” a reconheça, usando o nome e pronome adequados e que assim considere a pessoa. Muitas vezes, pessoas que participaram da primeira socialização negam essa alternância, fazendo-se necessário o afastamento da pessoa trans deste núcleo familiar ou pessoas, até se consolidar a sua identidade em núcleos que o reconheçam.

Com a ausência do reconhecimento de um “outro significativo” não é impossível que ocorra a ressocialização (alternância), porém haverá dificuldade na manutenção da realidade:

Seria um erro admitir que somente os outros significativos servem para manter a realidade subjetiva. Mas os outros significativos ocupam uma posição central na economia da conservação da realidade. São particularmente importantes para a progressiva confirmação daquele elemento crucial da realidade que chamamos identidade. Para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é, os indivíduos necessitam não somente a confirmação implícita desta identidade, que mesmo os contatos diários casuais poderiam fornecer, mas a confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos outros significantes para ele (BERGER; LUCKMANN, 1966, p.199).

Berger e Luckmann citam a conversão religiosa como exemplo da ressocialização, se referindo à história bíblica de Saulo, que se converteu cristão e passou a ser chamado então de Paulo. Reforçam que “ter uma experiência de conversão não é nada demais. A coisa importante é ser capaz de conservá-la levando-a a sério, mantendo o sentimento de sua plausibilidade.” (BERGER; LUCKMANN, 1966, p.209) Relembrem o quanto, para essa realidade ser plausível e permanecer, é importante a comunidade, o “outro significativo” .

Em outras palavras, Saulo podia ter-se tornado Paulo na solidão do êxtase religioso, mas só teria podido *permanecer* Paulo no contexto da comunidade cristã que o reconheceu como tal e confirmou o novo ser em que ele agora localizou sua identidade. Esta relação entre conversão e comunidade não é um fenômeno particularmente cristão (...) (BERGER; LUCKMANN, 1966, p. 209).

Em comparação com a questão trans, esta “conversão” seria de um gênero designado para outra expressão de gênero, e o reconhecimento social faz-se peça importante para permanência e plausibilidade desta nova realidade. Ou seja, fica clara a importância do reconhecimento do nome social nos ambientes de convívio das pessoas trans, bem como os outros símbolos que reforcem seu gênero, como o uso do banheiro, vestimentas, acessórios designados a seu gênero.

Há um alerta feito por Berger e Luckmann de que muitas vezes é necessária uma segregação para consolidação da nova realidade, com novos outros significativos, para então voltar a se conviver com estranhos, “embora os estranhos que costumavam ser

biograficamente significativos sejam ainda perigosos. São os críticos que diriam: *Larga isso, Saulo*" (BERGER; LUCKMANN, 1966, p. 210).

Em nossa descrição da importância dos meios e movimentos sociais LGBT para a pessoa trans, este pode ser um dos papéis ocupados por estes grupos, com a presença de outros significativos que validarão esta ressocialização, exercendo, portanto, um fator protetivo à saúde mental da pessoa, na transformação de uma realidade subjetiva em uma realidade objetiva através do olhar desses outros.

Da mesma forma, é comparativamente ofensivo ou destruturante para a pessoa trans ser chamada pelo antigo nome de registro, por exemplo, uma vez que há todo um esforço da reconstrução da identidade, que precisa ser reafirmado o tempo todo em detrimento de uma primeira socialização que, em muitos momentos, será reafirmada por meio de pessoas que insistam nos elementos do passado, funcionando como as pessoas que diriam "Larga isso, Saulo" no exemplo anedótico de Berger e Luckmann. Este fato é reforçado por estudos que evidenciam que, em ambientes que permitem e respeitam o uso do nome social para as pessoas trans, a saúde mental das mesmas é significativamente melhor do que naqueles onde não se respeita (RUSSELL et al, 2018).

Em nossas entrevistas alguns exemplos assim foram dados, como no caso de Severino, que nos conta que a professora o chamava pelo nome de registro com ênfase no final do nome, para deixar claro que é um nome feminino, além de pronunciar o seu nome com uma frequência alta, como se quisesse reafirmar que ele era "uma menina". João também nos diz que a professora, que supostamente já estava reconhecendo sua nova expressão de gênero, lhe disse um dia que isso era uma fase e ele ainda iria descobrir que era "uma menininha". Ou seja, transformar uma realidade subjetiva deles em uma realidade objetiva se torna um esforço contínuo, que nem sempre encontra "outros significativos" que colaboram para a plausibilidade e permanência desta realidade, dessa ressocialização empreendida.

Um momento de conflito no processo de ressocialização citado por dois entrevistados foi a formatura, uma vez que é um momento em que o núcleo familiar - que participou ativamente da socialização primária do indivíduo - se encontra com os colegas e professores da escola, que por muitas vezes participaram do processo de ressocialização.

João nos disse que a sua mãe fez um vestido que marcava bem a região dos seus seios para ele usar em sua formatura, sendo um momento em que a sua mãe perguntou diretamente a ele se ele queria ser menino, uma vez que ele pediu para usar tops por baixo para disfarçar o volume das mamas. Sua mãe - central em sua socialização primária - estava colocando os seus valores para permanência desta realidade objetiva na apresentação social do filho em

sua festa de formatura e ele negou esta permanência, uma vez que a sua realidade subjetiva era outra e se adequou para que a realidade objetiva que deseja ficasse um pouco mais plausível, atenuando as suas formas femininas, passando após esse desconforto a assumir de uma forma mais direta a seus amigos sobre ser trans.

Dado também nos diz que o momento da formatura foi muito tenso, enquanto ele tinha dúvidas se iriam chamá-lo pelo nome social ou o de registro. Falou que se o chamassem pelo nome de registro ele iria ficar quieto e fingir que não era com ele, mas teve a feliz surpresa de o chamarem pelo nome social, incluindo seu sobrenome e, então, ficou aliviado. Neste caso, sua expressão de gênero vivida na escola, em sua ressocialização, foi reconhecida, mesmo estando presente o núcleo familiar, que fez parte da socialização primária, o que tem muita relação com o fato de este núcleo familiar ter acatado desde muito cedo a expressão de gênero de Dado, havendo já uma flexibilização quanto a este tema em sua primeira socialização.

Severino também faz ainda uma alusão à formatura, mas no caso, falou sobre a viagem de formatura ter sido o local em que um amigo se descobriu trans ao ver e conversar com ele, um garoto trans. Em sua entrevista, fica claro o efeito acolhedor que Severino exerce no meio escolar e também fora dele, pelo simples fato de ser uma pessoa trans e assim se colocar, deixando outras pessoas trans confortáveis em falar a respeito, favorecendo com que elas assim se reconheçam, bem como tirando dúvidas de pessoas em geral, que acabam tendo abertura para conversar a respeito do assunto com ele. Em outras palavras, ele se torna um “outro significativo” para os demais.

Apesar do ambiente escolar frequentemente reproduzir os valores heterossexistas em seu cotidiano, pode haver agravantes que os reforcem oficialmente, como é o caso da lei nº 11.185²³ que está ativa em Sorocaba e instaura a proibição do uso do banheiro em escolas conforme a identidade de gênero. Sorocaba é a cidade central da região das cidades dos entrevistados para esta pesquisa e, embora seja a sede de uma região metropolitana e esteja localizada próxima a São Paulo, se configura como um local de intensa propagação de discursos e práticas homo/transfóbicas (GARCIA et al, 2015). Leis como esta vão no sentido contrário às medidas protetivas à saúde mental, sendo em si mesmas, medidas de dano e injúria às pessoas trans, ao deixá-las sem acesso possível a banheiro algum, uma vez que o

²³Em Sorocaba há uma lei vigente de nº 11.185 de 28 de setembro de 2015 que proíbe o estudante de usar o banheiro conforme o gênero com o qual se identifique em escolas públicas ou privadas. Disponível em: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e0a05d7040f28b45464&keywords=11185> Acesso em 13 de março de 2020.

banheiro do gênero que se expressam está proibido de ser usado e o banheiro do gênero designado costuma ser um local de risco.

10.2.2 Medidas e programas protetivos para a saúde mental

Perante este quadro constante de injúria à saúde mental das pessoas LGBT em ambiente escolar, fica nítida a necessidade de programas protetivos que atuem dentro das escolas, para que sejam trabalhadas a conscientização dos alunos e funcionários a respeito das diversidades de gênero e sexualidade e, também, para que medidas sejam tomadas em casos de exposição da pessoa LGBT a violências e discriminações referentes a sua condição sexual ou expressão de gênero.

A escola, sendo um espaço de grande importância e influência na formação dos sujeitos, tem o dever de ser um ambiente saudável e minimamente acolhedor para que pessoas LGBT possam estar seguras e mentalmente saudáveis para conseguir aprender e se desenvolver. Isso não significa a criação de um grupo especial ou privilegiado, mas, sim, a garantia de condições mínimas para oferecer um pouco mais da dignidade e qualidade de vida a pessoas que não se enquadram no padrão hegemônico de sexualidade e gênero.

Como bem afirmou o relator do último relatório da ONU sobre saúde mental, Dainius Pūras, a justiça social e medidas de combate à desigualdade seriam muito mais eficazes para cuidar da saúde mental do ser humano contemporâneo do que interpretar o adoecimento apenas como um fenômeno individual, argumentando que "... esta seria a melhor 'vacina' contra as doenças mentais e seria muito melhor do que o uso excessivo de medicação psicotrópica" (RYCE-OXLEY, 2019).

Ressalta-se também que, para além de ganhos diretos para a saúde mental, ao oferecer segurança, dignidade e respeito e com isso paz para permanecer na escola, as políticas e programas protetivos específicos à população LGBT tem o poder de influenciar em outros pontos, que indiretamente também são pilares da saúde mental. No caso das pessoas trans, ao possibilitarem a maior permanência da pessoa na escola, estas políticas e programas terão impactos significativos sobre sua vida futura, ao aumentarem sua possibilidade de conseguirem um emprego formal e trilharem por uma trajetória mais propícia a uma vida digna e mais segura, em um país em que a expectativa de vida para uma pessoa transexual é em média de 35 anos (ANTRA, 2018), metade da média geral brasileira (IBGE, 2019).

Em revisão bibliográfica feita, entramos em contato com alguns programas e políticas sobre diversidade nas escolas que já foram feitos, visando melhorar a qualidade do

ambiente para todos. No cenário internacional, nas últimas três décadas, foram implementadas em larga escala programas “antibullying” em escolas em níveis nacional e regional - inicialmente nos países nórdicos (ROLAND et al., 2010; OLWEUS; ROLAND, 1983) e, posteriormente, em outros lugares (FARRINGTON e TTOFI, 2009; SMITH et al., 1999). Em Malta, o Ministério da Educação e Emprego publicou a Política Escolar sobre Estudantes Trans e Intersexo em junho de 2015. Essa política permite que os estudantes se apresentem, sejam tratados, escolham instalações – como banheiros – e usem uniformes que correspondam a seu gênero. A política também inclui recomendações para sua implementação nas escolas (MOEE, 2015, p. 24).

Na Nova Zelândia, o Ministério da Educação publicou, em 2015, um guia completo para a educação em sexualidade, que afirma que os procedimentos *antibullying* escolar devem abordar diretamente o assédio moral relacionado à orientação sexual e à expressão de gênero, além de oferecer orientações (NEW ZEALAND, 2015).

Na África do Sul, o Departamento de Educação Básica desenvolveu uma “Carta da escola contra o *bullying* homofóbico” em 2015 e espera que as escolas elaborem os próprios códigos de conduta específicos para os estudantes para abordar o *bullying*, incluindo o assédio homofóbico (UNESCO, 2015).

Na Suécia, o Ato de Discriminação de 2009 proíbe explicitamente a discriminação com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero na educação, além de obrigar pré-escolas, escolas e universidades a tomar medidas proativas contra a violência (SWEDEN, 2010).

Há diversos outros exemplos de políticas e medidas, chamadas em geral de “antibullying”, com focos específicos à questão LGBTfóbica, como foi o caso do projeto “*Safe to learn*”²⁴ desenvolvido e aplicado nas escolas públicas do Reino Unido e expandido posteriormente para outros países.

A metanálise de Farrington e Ttofi (2009) acerca de 44 programas antibullying, entre 1983 e 2009, mostrou que, em geral, os programas antibullying nas escolas foram bem-sucedidos na redução de episódios de bullying (em média, entre 20% e 23%) e vitimização (em média, entre 17% e 20%). A metanálise de Merrell et al. (2008) pesquisa sobre intervenções antibullying entre 1980 e 2004, e que incluiu dados de 15.000 estudantes na Europa e na América do Norte, indicou que os programas de intervenção antibullying nas escolas podem produzir resultados positivos, apesar de modestos.

²⁴ Disponível em https://dera.ioe.ac.uk/8125/7/SAFE%20TO%20LEARN_Redacted.pdf acesso em 12/03/2020.

Estudos específicos do bullying homofóbico (BIRKETT et al., 2009; MAYOCK et al., 2009; ROLAND; AUESTAD, 2009) mostram que a descoberta de que certos grupos de pessoas estão mais "em risco" de serem mais intimidados do que outros indica que é provável que o preconceito exerça influência nos padrões de comportamento de bullying (MINTON, 2012) e, conforme argumentado em outros estudos, o preconceito foi insuficientemente atendido no projeto de tais programas (MINTON, 2012; MISHNA et al., 2009; WALTON, 2006).

Por isso as medidas protetivas devem atentar também à educação sexual e trabalho acerca dos preconceitos e não apenas a projetos que modulem os comportamentos dos estudantes de forma genérica, conforme concluíram Birkett et al. (2009), que mostraram que as escolas têm capacidade para diminuir os resultados negativos para pessoas LGB, ao criarem ambientes de aceitação para a diversidade, resultando na diminuição do assédio homofóbico.

O'Higgins-Norman constatou que, no conteúdo das aulas sobre educação para relacionamentos e sexualidade na República da Irlanda, havia uma "(...) ausência de qualquer ensino sobre orientação sexual, o que contribuía para o assédio homofóbico entre estudantes nas escolas irlandesas" (O'HIGGINS-NORMAN, 2008, p. 69). Outro estudo com 1.100 pessoas LGBT na República da Irlanda mostrou que 58% relataram a existência de assédio homofóbico em suas escolas, e 5% haviam realmente abandonado a escola mais cedo por causa do assédio homofóbico (MAYOCK et al., 2009).

No cenário brasileiro o levantamento feito por Vianna e Unbehaum (2016) aponta uma escassez de práticas educativas e abordagens relacionadas a gênero e sexualidade na educação básica no país (VIANNA, C., UNBEHAUM, S, 2016).

Tivemos em nosso país o Programa "Brasil sem homofobia", de 2004, organizado numa articulação entre o Governo Federal e a sociedade civil e que teve como um dos objetivos a busca de transformações nos processos educacionais referentes à diversidade sexual:

A principal estratégia educacional definida pelo programa Brasil sem Homofobia era apoiar o desenvolvimento e a implementação de cursos e oficinas para professores de escolas estaduais sobre o respeito à diversidade sexual e a prevenção da homofobia. Eles ofereceram teoria e informações sobre gênero e preconceito sexual, discriminação, homofobia e seus efeitos sobre a cidadania e os direitos humanos. A política via as escolas como um local estratégico essencial para a promoção da transformação social e cultural. Essa linha de trabalho estava sob a responsabilidade da SECADI, no Ministério da Educação. Foi estabelecido um fundo para o qual universidades, organizações não-governamentais (ONGs) e instituições poderiam solicitar subsídios para desenvolver os cursos (MOUNTIAN, 2014, p. 9).

O programa, apesar de ter um discurso muito relevante, teve algumas barreiras para funcionar na prática, como a ausência de uma estratégia de implementação coerente e de longo prazo; conservadorismo moral e falta de clareza conceitual e ausência de diretrizes claras (MOUNTIAN, 2014).

Vale ressaltar a importância de que esses programas sejam feitos em diálogo dos movimentos sociais LGBT com a comunidade escolar - professores, funcionários e alunos - a fim de que realmente os assuntos abordados contemplem as demandas desta causa. Do contrário, podem ser apenas mais um conteúdo transmitido de forma bancária (FREIRE, 1975), ou seja, com um currículo rígido definido, passado de forma retórica e impositiva de professores para alunos, sem a possibilidade da continuação da construção do saber. Portanto, esta educação sexual inclusiva almejada não deve cair no erro de, ao se contrapor ao currículo rígido conservador, repetir a característica de oferecer o conhecimento como algo pronto, uma via de mão única, o que ocorre quando afirmamos que professoras/es e adultos, de maneira geral, precisam “levar informação” para os alunos jovens, como se estes não possuíssem suas próprias reflexões e teorizações sobre a temática (MATTOS, 2017).

Neste contexto, SCOTE (2017) aponta a importância da participação dos movimentos sociais e militâncias dentro do contexto escolar, onde, além de um efeito protetivo em fazer parte de um movimento social, as pessoas trans, ao se unirem para perpetuar e fortalecer esses movimentos dentro do ambiente escolar, colaboram para que o assunto da diversidade seja incorporado nos conteúdos abordados:

O exercício da militância no contexto universitário surge como um imperativo na construção das políticas inclusivas para esse segmento no interior destas, uma vez que permite a transição de uma política feita —pelo/a outro/a em uma política construída —com o/a outro/a. A participação das pessoas trans é essencial na construção de ações que ampliem a visibilidade e debates sobre questões relacionadas a população LGBT (SCOTE, 2017, p.126).

Ao ser construída de forma dialógica, a educação sexual em prol da diversidade atua como um fator protetivo em relação à saúde mental de pessoas LGBT ou assim reconhecidas, uma vez que oferece um ambiente construído já com pilares conscientes a respeito do tema da inclusão e aceitação da diversidade. O ambiente escolar pode fazer, então, um contraponto aos demais ambientes hostis em que o aluno convive, como é muitas vezes o caso do próprio núcleo familiar da pessoa LGBT, que pode se mostrar danoso à sua saúde mental quando impregnado de mensagens negativas a respeito da sexualidade e gênero do estudante. A escola pode funcionar como um local de desconstrução do pensamento preconceituoso e homo/transfóbico, possibilitando tanto o acolhimento direto à pessoa

LGBT, com a resignificação dos conceitos e valores negativos passados, quanto fornecendo a oportunidade de reformulação da visão heterossexista que estudantes não-LGBTs possam já ter incorporado, possibilitando a prevenção de futuros atos de violência e preconceito homo/transfóbica.

Aliados aos movimentos compostos pelos próprios estudantes LGBT, podem surgir movimentos formados por alunos em geral, em prol do acolhimento e proteção dos estudantes LGBT, algo que se mostrou eficaz como fator protetivo à saúde mental dos estudantes LGBT no caso dos *GSA (Gay-Straight Alliance)*, clubes formados nas escolas dos EUA e Canadá por estudantes LGBT ou não, que visam reduzir o preconceito e o assédio dentro o ambiente escolar (GOODENOW et al. 2006). Alunos/as que frequentam escolas que apresentam recursos de suporte a questões de identidade de gênero e orientação sexual relatam sentir-se mais seguros e são menos propensos a relatar sintomas depressivos, uso prejudicial de substâncias psicoativas e pensamentos e comportamentos suicidas em comparação com alunos de escolas sem esses recursos (GOODENOW et al 2006, HATZENBUEHLER et al. 2014, POTEAT et al 2012). Os benefícios de programas do tipo também são vistos posteriormente, já fora do ambiente escolar. Toomey e colegas (2011) descobriram que jovens que frequentavam escolas com grupos protetivos “*GSAs*” sentiam maior segurança e também relataram melhor saúde psicológica durante a idade adulta jovem. Além disso, essas experiências com os *GSAs* diminuíram alguns dos efeitos negativos da vitimização LGBT e no bem-estar na vida adulta (TOOMEY et al, 2018).

Podemos concluir que a comunicação a respeito do tema de gênero e sexualidade, tanto entre pares quanto entre pessoas com outros pontos de vista, se mostra uma ferramenta importante no acolhimento, sendo em si uma medida protetiva fundamental. Esta discussão está de acordo com a reflexão de Berger e Luckmann (1966) que afirmam que:

O veículo mais importante da conservação da realidade é a conversa. Pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva (BERGER; LUCKMANN, 1966, p.202).

Ou seja, com o advento da comunicação entre duas ou mais pessoas, a conversa possibilita que se nivelem as realidades subjetivas dos envolvidos, de forma a se construir uma realidade objetiva em conjunto, com o intuito de que a mesma seja inteligível a todos os envolvidos que estejam dispostos a este mesmo objetivo.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Berger e Luckmann (1966) afirmaram, os indivíduos muitas vezes podem ocultar ou esquecer coisas em seus relatos quando passam por processos significativos em suas socializações, como na já descrita ressocialização ou alternância, passando a dar novos significados a fatos passados, de forma que encaixem em sua realidade atual de forma coerente. Sendo assim, muitas vezes, quando uma história é relatada, “o indivíduo pode fabricar acontecimentos e inseri-los nos lugares adequados, sempre que forem necessários para harmonizar o passado lembrado com o passado reinterpretado” (BERGER; LUCKMAN, 1966, p.212).

Logicamente isto não acontece de forma proposital, não se tratando, portanto, de “má-fé”, uma vez que o indivíduo “subjetivamente não está mentindo a respeito do passado, mas fazendo-o harmonizar-se com a verdade, que necessariamente abrange tanto o presente quanto o passado.” (BERGER, LUCKMANN, 1966, p.212)

Dito isso, pode-se perceber que a riqueza dos conteúdos das entrevistas como composição deste trabalho vai além da veracidade ou lógica dos discursos, expandindo-se para o significado que essas lembranças têm para o aspecto emocional do indivíduo e, ainda, a conexão que estas falas puderam fazer com os assuntos discutidos, que permeiam de forma direta ou indireta a vida dos entrevistados.

Percebemos que dentro das diversas forças influenciadoras da vida psíquica das pessoas existem paradoxos e contradições. Uma mesma instituição pode ser interpretada por aspectos pessoais e particularidades sociais de cada um, podendo ter consequências diferentes para cada pessoa. A saúde mental das pessoas deve ser levada em consideração para a organização das normas, condutas, e conseqüentemente na elaboração dos currículos escolares e seus programas. A repetição compulsória da transfobia deve ser interrompida por meio de processos, como abertura para uma educação para a diversidade de gênero e sexualidade e instauração de medidas protetivas como o apoio psicológico e grupos de acolhimento e apoio a pessoas que sofram assédio e preconceito por conta de sua orientação sexual e/ou gênero.

Vimos a importância do olhar do outro para o senso de reconhecimento e delimitação da identidade do indivíduo, fator este que se reproduz em diversos desdobramentos dentro da escola. Podemos pensar, por exemplo, na importância de se trabalhar com exemplos no cotidiano escolar que incluam pessoas de diversas sexualidades e gêneros, mostrando não apenas às pessoas LGBTQs, mas a todos os estudantes, o quanto é comum haverem pessoas que não são heterossexuais e cisgênero compondo a história e o ambiente. Uma educação para a diversidade é necessária não apenas para as pessoas LGBTQ, mas a todas, uma vez que potencialmente diminuirá a chance de pessoas cis e heterossexuais virem a ter atitudes

transfóbicas no futuro. Para além dos ambientes escolares, a educação para a diversidade pode ser construída em diversos âmbitos de comunicação e trocas, compondo o que chamamos de educação informal ou extraescolar, que gera muitos aprendizados e redes importantes para a saúde mental coletiva.

O ambiente escolar deve, portanto, ser um espaço que permita a incorporação e potencialização de saberes desenvolvidos muitas vezes fora dele próprio. Conforme nos lembra Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p.79), não estando a escola, portanto, isolada do mundo ou afastada das diversas possibilidades humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABLGB. (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>> acesso em: 29 mar. 2019.

ADATTO, K.; DOEBELE, K. G.; GALLAND, L.; GRANOWETTER L. Behavioral Factors and Urinary Tract Infection. **JAMA**.1979;241(23):2525–2526.

ALMEIDA, G. Homens trans: novos matizes na aquarela das masculinidades. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, n.2, 2012.

ALMEIDA, G., SOUZA, B.M., SANTOS, M.C.B. Reflexões sobre o acesso de homens transexuais a direitos sociais e civis. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - XVI ENPESS**, UFES, Vitória – ES, 2018.

ANTRA. **Dossiê Assassinatos e violências contra Travestis e Transexuais no Brasil em 2018**. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/12/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contrapessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 18/10/2020.

ANTRA. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

APA - **American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)** (5th ed.). Washington, DC: Author, 2013

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARIFOUSE, R. “**STF aprova a criminalização da homofobia**”, BBC, 12/02/2019, Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924> Acesso em 18 out 2020.

BARIOLA, E., LYONS, A., LEONARD, W., PITTS, M., BADCOCK, P., COUCH, M. (2015). Demographic and psychosocial factors associated with psychological distress and resilience among transgender individuals. **American Journal of Public Health**, 105, 2108–2116. doi:10.2105/AJPH.2015.302763

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

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BERGER, P. L. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1966.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada Católica: antigo e novo testamentos**. Tradução pelo Centro Bíblico Católico. Ed. 90ª Editora Ave Maria, São Paulo-SP, 1993.

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**, abril de 2016, disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/25453684/bncc-2-versao-revista> acesso em 18 out 2020.

BIRKETT, M., ESPELAGE, D.L. and KOENIG, B. (2009), “LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes”, **Journal of Youth and Adolescence**, Vol. 38 No. 7, pp. 989-1000.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAYBOY, D., “Two Spirits, One Heart, Five Genders: For European settlers the Original Peoples way of life was perplexing, including the the Two Spirits tradition.” **Indian Country Today. Web.** September 7, 2017. Disponível em: https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/two-spirits-one-heart-five-genders-9UH_xnbfVEWQHwKjNn0rQQ Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

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

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 236p. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**, 1 ed – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

CANABARRO, R., **HISTÓRIA E DIREITOS SEXUAIS NO BRASIL: O MOVIMENTO LGBT E A DISCUSSÃO SOBRE A CIDADANIA Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional** (2013) – ISSN 2318-6208

CAREGNATO, R.C.A., MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CARRARA, S.; RAMOS, S.; SIMÕES, J.; FACCHINI, R. Política, direitos, violência e homossexualidade. **Pesquisa 9a Parada do Orgulho GLBT** - São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CARVALHO, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**, 9(2). Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>> Acesso em: 12/04/2019.

ÇAVARIA. National report on homophobic attitudes and stereotypes among young people in Belgium. NISO Project, 2013.

CERVI, T. A. N. **Homens de verdade: a efetivação do acesso à saúde de homens trans e a criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Assistência à Pessoa Trans Prof. Roberto Farina UNIFESP**. São Paulo: UNIFESP, 2018.

COHEN, S. (1972). **Folk devils and moral panics**. London: MacGibbon & Kee.

COHEN, S. (2011). Whose side were we on? The undeclared politics of moral panic theory. **Crime, Media, Culture, Thousand Oaks**, 7(3), 237-243.

CONLEY, C.L. Learning about a child's gay or lesbian sexual orientation: parental concerns about societal rejection, loss of loved ones, and child well being. **J Homosex**. 2011;58(8):1022–1040

CORBETT, GREVILLE G. (1991). **Gender**. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-32939-2.

COSTA, A.B., PERONI, R.O., BANDEIRA, D.R., NARDI, H.C., Homophobia or Sexism? A systematic review of prejudice against nonheterosexual orientation in Brazil. **Int J Psychol**. 2013;48(5):900-9.

D'AUGELLI, A.R., HERSHVERGER, S.L., PILKINGTON, N.W. Lesbian, gay, and bisexual youth and their families: disclosure of sexual orientation and its consequences. **Am. J. Orthopsychiatry**. 1998; 68:361–71. [PubMed: 9686289]

DIAS, M.D. O parentesco transviado, exemplo guna (Panamá) **Sexualidad, Salud y Sociedad** - Revista Latinoamericana ISSN 1984-6487, n. 29 - agosto 2018 - pp.25-51

DREGER, A. 'Ambiguous Sex' or Ambivalent Medicine?. **The Hastings Center Report**, v. 28, n. 3, p. 24-35, maio/junho, 1998.

DREGER, A. **Hermaphrodites and the Medical Invention of Sex**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

FARRINGTON, D.P., TFOFI, M.M. (2009), School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization, **Campbell Systematic Reviews**, Oslo.

FAUSTO-STERLING, A. “The Five Sexes: Why Male and Female Are Not Enough.” **The Sciences** 33, no. 2 (July 2000): 20–25.

FERREIRA, E.D., SILVA, H.M.S., SANTANA, M. “Oxumaré também mora aqui!”: olhar de crianças de terreiro sobre a festa de São Bartolomeu. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 47 - 70, Jan./Jun. 2018.

FLINDERS, C.L. Beyond male and female: mystics forget paths that transcend gender.” **Science & Spirit**, vol. 18, nº 4, 2007, p.42+.

FOUCAULT, M. “**De l’amitié comme mode de vie**” (Da amizade como forma de vida). Entretien avec R. de Ceccaty, J. Danet et J. Le Bitoux. *Gai Pied* n. 25 pp. 38-39, abril 1981 [Dits et Ecrits tome IV texte n. 293].

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1975. 224p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FROST, D. M., MEYER, I. H. (2012). Measuring community connectedness among diverse sexual minority populations. **Journal of Sex Research**, 49, 36–49. doi:10.1080/00224499.2011.565427

GARCIA, M.R.V., LEITE, K.C., MENDONÇA, V.M. Discriminação e violência homofóbica segundo os participantes da 6ª parada do orgulho LGBT de Sorocaba- SP: subsídios para (re) pensar as práticas educativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

GARCIA, M.R.V. Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. **IX Congresso Nacional de Psicologia educacional ABRAPEE**. 2009. ISSN 1981-2566 Disponível em: <https://bit.ly/2U4G97C> Acesso em 27 mar. 2019.

GARCIA, M. R. V. “De Sapos e Princesas”: A construção de uma Identidade trans em um clube para Crossdressers. Sexualidade, **Salud y Sociedad**, Revista Latinoamericana, n. 4, p. 80-104, 2010.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação (para além das teorias da reprodução)** Petrópolis, Vozes, 1986.

GLSEN (Gay Lesbian Straight Educ. Netw) State Maps. GLSEN; New York: 2015. Disponível em: [http:// www.glsen.org/article/state-maps](http://www.glsen.org/article/state-maps) acesso em 18 out 2020.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC 1963 [2004]. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/tousp2009/sEpQVmt9zgo>>. Acesso em: 26 set. 2014.

GOMES, L. Canal para denunciar professor é anunciado. **JBR**, 2019 Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado/> acesso em 09 de fev de 2020.

GOODENOW, C., SZALACHA, L., WESTHEIMER, K. School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. **Psychol. Sch.** 2006; 43:573–89.

GRANT, J. M., MOTTET, L. A., TANIS, J., HARRISON, J., HERMAN, J. L., KEISLING, M. **Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey** 33 (2011), disponível em: http://www.thetaskforce.org/downloads/reports/reports/ntds_full.pdf, acesso em 18 out 2020.

HANISCH, C. The Personal is Policial. **Notes from the Second Year: Women's Liberation**, 1970.

HARDIN, K., N. **Autoestima para homossexuais. Um guia para o amor próprio.** São Paulo: UNESP, 2000.

HATZENBUEHLER, M.L, KEYES, K.M., HASIN, D.S. State-level policies and psychiatric morbidity in lesbian, gay, and bisexual population. **Am J Public Health.** 2009 Dec;99 (12):2275-81

HATZENBUEHLER, M.L, MCLAUGHLIN, K.A., KEYES, K.M., HASIN, D.S. The impact of institutional discrimination on psychiatric disorders in lesbian, gay, and bisexual populations: a prospective study. **Am J Public Health.** 2010 Mar;100(3):452-9

HATZENBUEHLER, M.L, KEYES, K.M. Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. **J. Adolesc. Health.** 2013; 53:S21–26. [PubMed: 23790196]

HATZENBUEHLER, M.L, BIRKETT, M., VAN WAGENEN, A., MEYER, IH. Protective school climates and reduced risk for suicide ideation in sexual minority youths. **Am. J. Public Health.** 2014; 104:279–86. [PubMed: 24328634]

HEALY, K.Z. **Internalized Transphobia, Minority Stress, and Collective Self-Esteem** The Ohio State University June 2011.

HOEBEL, E.A., **The Cheyennes; Indians of the Great Plains.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

HUNT, J. Why the gay and transgender population experiences higher rates of substance abuse. **Center for American Progress.** 09 mar. 2012 Disponível em: https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/03/pdf/lgbt_substance_abuse.pdf Acesso em 24 mar. 2019

HUNT, S. An Introduction to the Health of Two-Spirit People: Historical, contemporary and emergent issues , 2016 **National Collaborating Centre for Aboriginal Health (NCCA)**

IBGE, **Expectativa de vida dos brasileiros aumenta para 76,3 anos em 2018** (2019)- Censo 2020. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/26103-expectativa-de-vida-dos-brasileiros-aumenta-para-76-3-anos-em-2018.html> acesso em 18 out 2020.

Indigenous Wellness Research Institute. **As They Are: Two-Spirit People in the Modern World**, Youtube, 06/04/2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AYGxZL870ZE&t=2s> Acesso: 18 de out 2020.

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

JUNQUEIRA, R. D. (2009). “**Aqui não temos gays nem lésbicas**”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. Bagoas, Natal, 3(4), 171-189.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MILSKOLCI, R. (Org.). **Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos).

JUNQUEIRA, R. D. (2018) A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica - reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502.

KATZ, J., JOINER, T. E., KWON, P. (2002). Membership in a devaluated social group and emotional well-being: Developing a model of personal self-esteem, collective self-esteem, and group socialization. **Sex Roles**, 47, 419-431.

KENAGY, G., BOSTWICK, W. (2005). Health and social service needs of transgender people in Chicago. **International Journal of Transgenderism**, 8, 57-66. doi:10.1300/J485v08n02_06

KLEIN, R., **Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação Coisas do Gênero**, São Leopoldo v.1 n. 2, p. 145-156. ago.-dez. 2015 Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero>> acesso em out 2020.

KOSCIW, J.G.; GREYTAK, E.A.; PALMER, N.A.; BOESEN, M.J. The 2013 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation’s Schools. **GLSEN**; New York: 2014.

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Trad. Maria Aparecida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1988. (Coleção Signos)

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro, 2001.

- LEERS, B., TRANSFERETTI, J. **Homossexuais e a Ética Cristã**, Campinas, Editora Átomo, 2002.
- LEV, A. (2004). **Transgender emergence : Therapeutic guidelines for working with gender-variant people and their families**. New York: The Haworth Clinical Practice Press.
- LIONÇO, T. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no processo transexualizador do SUS: avanços e impasses. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 43-63, 2009.
- LOMBARDI, E. L., WILCHINS, R. A., PRIESTING, D., MALOUF, D. (2001). Gender violence: Transgender experiences with violence and discrimination. **Journal of Homosexuality**, 42, 89-101.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas Brasília**, 2009 capítulo Heteronormatividade e Homofobia p. 85-93.
- LUCASSEN, M. F. G.; CLARK, T. C.; MOSELEN, E. **Youth'12: the health and wellbeing of secondary school students in New Zealand; results for young people attracted to the same sex or both sexes**. Auckland: The University of Auckland, 2014.
- MALYON, A. K. (1982). Psychotherapeutic implications of internalized homophobia in gay men. **Journal of Homosexuality**, 7, 59-69.
- MASIERO, C. M. **Movimento LGBT e a Homofobia: novas perspectivas de políticas sociais e criminais**. Porto Alegre: Criação Humana, 2014. 168p
- MATTOS, A.R.; CIDADE, M.L.R. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Periodicus**, n. 5, v. 1 p. 132-153. maio-out. 2016.
- MATTOS, A. R. (2017). Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola. Em Ferrari, A. & Castro, R. P. de (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas: Pontes Editores.
- MATTOS, A. R. (2018) Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, 18(43), p. 573-586.
- MAYOCK, P., BRYAN, A., CARR, N., KITCHING, K. (2009), Supporting LGBT Lives: A Study of the Mental Health and Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People, **GLEN and BeLonG To**, Dublin.
- MBEMBE, A. (2018). **Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições
- MELLO, L.C. **Nise da Silveira – caminhos de uma psiquiatra rebelde**. 2 ed. Rio de Janeiro – RJ, 2015.
- MERRELL, K.W., GUERLDNER, B.A., ROSS, S.W.; ISAVA, D.M. (2008), “How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research”, **School Psychology Quarterly**, Vol. 23 No. 1, pp. 26-42.

Ministério da Saúde (BR). Portaria n. 2.803/GM de 19 de novembro de 2013 Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial União** 19 Nov. 2013.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. [1994]. Vozes, 2013.

MINTON, S.J. (2012), “Alterophobic bullying and pro-conformist aggression in a survey of upper secondary school students in Ireland”, **Journal of Aggression, Conflict and Peace Research**, Vol. 4 No. 2, pp. 86-95.

MISHNA, F., NEWMAN, P.A., DALEY, A., SOLOMON, S. (2009), “Bullying of lesbian and gay youth: a qualitative investigation”, **British Journal of Social Work**, Vol. 39 No. 8, pp. 1598-614.

MISKOLCI, R. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, L. A. F. de; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. de (Org.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 47-68.

MISKOLCI, R., CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MOEE. **Trans, Gender Variant and Intersex Students in Schools: Policy**. Valetta, Malta: Ministry of Education and Employment, 2015. p. 24.

MÖLLER, B., SCHREIER, H., LI, A., & ROMER, G. (2009). Gender identity disorder in children and adolescents. **Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care**, 39(5), 117-143. doi:10.1016/j.cppeds.2009.02.001

MOSER, A. **O enigma da esfinge: A sexualidade**. Petrópolis, Vozes, 2001.

MOTT, L. **Violação dos Direitos Humanos e Assassinato de Homossexuais no Brasil**. Salvador, Grupo Gay da Bahia, 2000.

MOUNTIAN, I. (2014). “Análise de discurso e pesquisa feminista: algumas considerações sobre metodologia e ética em pesquisa”, p. 165-192. Em Lima, A.F. e Lara Junior, N. (2014). **Metodologias de pesquisa em psicologia social crítica**. Porto Alegre: Editora Sulina

MOUNTIAN, I. (2019) Relações Fetichizadas: A produção do Outro nas relações coloniais **Teoría y Crítica de la Psicología** 13 (2019), 205-220. <http://www.teocripsi.com/ojs/> (ISSN: 2116-3480).

NASCIMENTO, V., **O que você precisa saber sobre passabilidade**, publicado dia 20 de Fevereiro de 2017 no site BuzzFeed. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/br/victornascimento/o-que-e-passabilidade-e-porque-as-pessoas-precisam-saber-mais> Acesso em 30 de jan de 2020.

NATIVIDADE, M. Uma Homossexualidade santificada? Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 30(2): 90-121, 2010.

NERY, J.W. **Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos depois**, São Paulo: Leya, 2011. 336p

NEW ZEALAND. **Ministry of Education. Sexuality Education: a guide for principals, boards of trustees, and teachers**. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, 2015.

O'HIGGINS-NORMAN, J.O. **Homophobic Bullying in Irish Secondary Education** (Irish Research) Academica Press; New ed. Edição (1 setembro 2008)

OLIVEIRA, A.L.G, **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN2179-510X

OLIVEIRA, M., BÁRBIERI, L.F. STF permite criminalização da homofobia e da transfobia, **GI**, 13/06/2019, disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/06/13/stf-permite-criminalizacao-da-homofobia-e-da-transfobia.ghtml> acesso em out de 2020.

ONU. **Relatório “Right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health”**, 2019, disponível em: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/41/34 acesso em 10 de março de 2020.

OLWEUS, D.; ROLAND, E. 1983 **Mobbing (Bullying)**, Kirkeog Undervisnings departmentet, Oslo.

PAINS, C. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. **O globo**-2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024> acesso em 09/02/2020

PATEL, N. Violent Cistems: trans experiences of bathroom space, **Empowering woman for gender equity**, vol.31, issue 1: considering intersectionality in Africa, 20 set 2017.

PNE, 2014 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

POTOCZNAK, D., CROSBIE-BURNETT, M., SALTZBURG, N. Experiences regarding coming out to parents among African American, Hispanic, and white gay, lesbian, bisexual, transgender, and questioning adolescents. **J. Gay Lesbian Soc. Serv.** 2009; 21:189–205.

PRECIADO, B., **Testo Yonqui**, Madrid: ed. Espasa, 2008.

POTEAT, V.P., SINCLAIR, K.O., DIGIOVANNI, C.D., KOENIG, B.W., RUSSELL, S.T. Gay-straight alliances are associated with student health: a multi-school comparison of LGBTQ and heterosexual youth. **J. Res. Adolesc.** 2012; 23:319–30.

PYLE, K, **Naming and Claiming: Recovering Ojibwe and Plains Cree Two-Spirit Language**, TSQ (2018) 5 (4): 574–588.

RANCIÈRE, J. O Dissenso. In: NOVAES, A. (org) **A crise da razão**. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1996, p. 367-382.

RIBEIRO, R.J. Não existe ideologia de gênero no MEC, diz ministro. **Centro do professorado paulista**. 31 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.cpp.org.br/index.php/listanoticias/item/4412-nao-existe-ideologia-de-genero-no-mec-afirma-ministro#>>. Acesso em 31 jul. 2015.

RICH, A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence, *Signs*, Vol. 5, No. 4, **Women: Sex and Sexuality**. (Summer, 1980), pp. 631-660.

ROCON, P.C., SODRÉ, F., ZAMBONI, J., RODRIGUES, A., ROSEIRO, M.C.F.B. **¿Qué esperan las personas trans del Sistema Brasileño de Salud?**. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(64):43-53.

RODRÍGUEZ-SHADOW, M.J, “La evolución de la sexualidad humana, una visión desde una antropología crítica”, **III Encuentro Nacional de Escritor@s sobre Disidencia Sexual e Identidades Sexo-Genéricas**, 19 octubre 2006.

RYCE-OXLEY, M. Austerity and inequality fuelling mental illness, says top UN envoy. **The Guardian**. 24/06/2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2019/jun/24/austerity-and-inequality-fuelling-mental-illness-says-top-un-envoy> Acesso em 18 out 2020.

ROLAND, E.; AUESTAD G. **Seksuell orientering og mobbing**. Stavanger: Senter for Atferdsforskning, 2009.

ROLAND, E., BRU, E., MIDTHASSEL, U.V., VAALAND, G.S. 2010, “The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying”, **Social Psychology of Education**, Vol. 13 No. 1, pp. 41-55.

RUSSELL, S.T. Sexual minority youth and suicide risk. **Am. Behav. Sci.** 2003; 46:1241–57.

RUSSELL, S. T.; POLLITT, A.M.; LI, G.; GROSSMAN, A. H. **J Adolesc Health**. 2018 Oct;63(4):503-505. doi: 10.1016/j.jadohealth.2018.02.003. Epub 2018 Mar. 30.

RYAN, C., HUEBNER, D., DIAZ, R.M., SANCHEZ, J. Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults. **Pediatrics**. 2009; 123:346–52. [PubMed: 19117902]

SANCHEZ, F., VILAIN, E. (2009). Collective self-esteem as a coping resource for male-to-female transsexuals. **Journal of Counseling Psychology**, 56, 202–209. doi:10.1037/a0014573

SANCHEZ, N. F., SANCHEZ, J. P., DANOFF, A. (2009). Health care utilization, barriers to care, and hormone usage among male-to-female transgender persons in New York City. **American Journal of Public Health**, 99(4), 713–719.

SANTOS, E. C.; CALVETTI, P. U.; ROCHA, K. B.; MOURA, A.; BARBOSA, L. H.; HERMEL, J. Percepção de usuários gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, transexuais e travestis, do Sistema Único de Saúde. **Interam J Psychol**. 2010; 44(2):235-45.

SAVIN-WILLIAMS, R.C., REAM, G.L. Suicide attempts among sexual-minority male youth. **J. Clin. Child Adolesc. Psychol**. 2003; 32:509–22. [PubMed: 14710459]

SEDGWICK, E.K., 2007 – Epistemologia do armário **cadernos pagu** (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SCHMIDT, D. A. Bathroom Bias: Making the Case for Trans Rights under Disability Law. 20 Mich. **J. Gender & L.**, 2013.

SCOTE, F.D. **Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior.** Dissertação de mestrado, UFSCar Sorocaba, 2017.

SELMI, G. (2015). Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola. **AG About Gender**, Genova, 4(7), 263-268.

SINGHT, A. A., MCKLEROY, V. S. (2011). **Just getting out of bed is a revolutionary act.** **Traumatology**, 17(2), 34–44. doi:10.1177/1534765610369261

SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUSI, D., CATALANO R.F, SLEE, P. (Eds) 1999, **The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective**, Routledge, London.

SOUZA, S. D. (2014). “Não à ideologia de gênero!”. A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, Campinas, 28(2), 188-204, jul.-dez.

STEINBERG, L., DUNCAN, P. Work group IV: increasing the capacity of parents, families, and adults living with adolescents to improve adolescent health outcomes. **J. Adolesc. Health**. 2002; 31:261–63. [PubMed: 12470923]

SUESS, A. Análisis del panorama discursivo alrededor de la despatologización trans: procesos de transformación de los marcos interpretativos en diferentes campos sociales. In: MISSÉ, M.; COLL-PLANAS, G. (Org.). **El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad.** Barcelona; Madrid: EGALES, 2010. p. 29-54.

SWEDEN. Government. CoE’s follow-up to recommendation CM/Rec(2010)05, 2010. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Others_issues/LGBT/Questionnaire/LGBT_Sweden.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

TAKÁCS, J. **Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe.** Brussels: ILGA Europe, IGLYO, 2006.

TESTA, R., JIMENEZ, C., RANKIN, S. (2014). Risk and resilience during transgender identity development: The effects of awareness and engagement with other transgender people on affect. **Journal of Gay & Lesbian Mental Health**, 18, 31–46. doi:10.1080/19359705.2013.805177

TOLEDO, L. G., PINAFI, T.. A clínica psicológica e o público LGBT. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 137-163, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2019.

TOOMEY, R. B., SYVERTSEN, A. K. e SHRAMKO, Transgender Adolescent Suicide Behavior. **Pediatrics** 2018; 142; DOI: 10.1542/peds.2017-4218 originally published online September 11, 2018.

TORRES, M. A. **Os significados da homossexualidade no discurso da Igreja Católica Romana pós Concílio Vaticano II: padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica** /Marco Antônio Torres. 2005.

TORRES, M. A. Os Significados da Homossexualidade no Discurso Moral-religioso da Igreja Católica em Condições Históricas e Contextuais Específicas. **Revista de Estudos da Religião** No 1 / 2006 / pp. 142-152 ISSN 1677-1222

UCHOA, L.F.P. Transmasculinidade e os desafios cotidianos, **Revista Educação**, v.12, n.1. 2017 (ESP).

UNESCO. **Bullying targeting secondary school students who are or are perceived to be transgender or same-sex attracted: types, prevalence, impact, motivation and preventive measures in 5 provinces of Thailand.** Bangkok: Mahidol University, Plan International Thailand, UNESCO Bangkok Office, 2014.

UNESCO. **Asia-Pacific consultation on school bullying based on sexual orientation and gender identity/expression: meeting report.** Bangkok, Thailand, 2015.

UNESCO. **Relatório Jogo Aberto**, Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, Place Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Representação da UNESCO no Brasil, 2017.

VIANNA, C., UNBEHAUM, S. (2016). Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. Em C. Vianna e cols. (Orgs.) **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.** São Paulo: Ação Educativa, Cladem., Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas.

VOCKS, S., STAHN, C., LOENSER, K., LEGENBAUER, T. (2008). Eating and body image disturbances in male-to-female and female-to-male transsexuals. **Archives of Sexual Behavior**, 38, 364-377. doi:10.1007/s10508-008-9424-z

WALTON, G. (2006), “H-cubed: a primer on bullying and sexuality diversity for educators”, **Professional Development Perspectives**, Vol. 6 No. 2, pp. 13-20.

WARNER, M.; Introduction: Fear of a Queer Planet Author(s): Michael Warner Source: **Social Text**, No. 29 (1991), pp. 3-17 Published by: Duke University Press

WILLIAMS, W.L., The berdache tradition: Excerpted from Walter L. Williams' **The spirit and the flesh**, 1995, ed. S.n., ISBN-10: 2280160498

WOLFE, D. A.; CHIODO, D. **Sexual harassment and related behaviours reported among youth from grade 9 to grade 11.** CAMH Centre for Prevention Science, 2008.