

NICOLE, EDUCAÇÃO E PRECARIEDADE DA VIDA *TRANS*

FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA

Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba/MS). Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Sede). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>.

Email: fernando.ufms@hotmail.com.

ELIANE ROSE MAIO

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Sede). Pós-doutorado e Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, FCLAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9280-9864>. Email: elianerosemaio@yahoo.com.br.

RESUMO

O objetivo central deste artigo é problematizar o processo de transição de gênero de uma mulher *trans*, Nicole, durante a educação básica. Para concretizar esse fim, parte-se dos resultados alcançados por uma pesquisa de doutorado em Educação, realizada junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2019. Utilizou-se o método arqueológico foucaultiano com o enfoque da pesquisa pós-crítica em educação de caráter qualitativo, com coleta de memórias por meio de entrevista narrativa. Buscou-se investigar, assim, a percepção sobre a escola como um espaço de precariedade ou responsabilidade ética pela vida transfeminina de Nicole. A partir das dificuldades enfrentadas por ela ao longo da transição de gênero durante o período de escolarização básica, pode-se concluir que, a despeito do tratamento feminino formalizado na escola, a cisheteronormatividade continua formando corpos.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Trans. Educação.

NICOLE, THE EDUCATION AND PRECARIOUSNESS OF THE *TRANS* LIFE

ABSTRACT

The central objective of this article is to problematize the gender transition process of a trans woman, Nicole, during her basic education. To achieve this end, we return to the results achieved by a doctoral research in Education, carried out at the State University of Maringa (SUM), in 2019. The methodological approach was anchored in post-critical research in education with the Foucault archaeological method, a qualitative research with collected memories through a narrative interview, which sought to investigate the perception of the school as a precarious or supportive production space for Nicole's transfeminine life. In order to understand the difficulties faced by Nicole throughout her gender transition at school, we conclude that, despite the female treatment formalized at school, cisheteronormativity continues to form bodies.

Keywords: Gender identity. Trans. Education.

NICOLE, EDUCACIÓN Y PRECARIEDAD DE LA VIDA *TRANS*

RESUMEN

El objetivo central de este artículo es problematizar el proceso de transición de género de una mujer *trans*, Nicole, durante la educación básica. Para lograr este fin, volvemos a los resultados alcanzados por una investigación doctoral en Educación, realizada en la Universidad Estatal de Maringá (UEM), en 2019. El enfoque metodológico se basó en la investigación poscrítica en educación con el uso del método arqueológico de Foucault, llevado a cabo con un carácter cualitativo de recolecta de recuerdos a través de una entrevista narrativa. Se intentó investigar la percepción de la escuela como un espacio de producción precaria o responsable para la vida

transfeminina de Nicole. Por medio de las dificultades enfrentadas por Nicole para experimentar la transición de género en la escuela, se puede concluir que, aunque el tratamiento femenino se formalize en la escuela, la cisheteronormatividad continúa formando cuerpos.

Palabras clave: Identidad de género. Trans. Educación.

ITINERÁRIO INTRODUTÓRIO

As problematizações expressas neste texto materializam parte de uma tese de doutorado, **Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis**, defendida em março de 2019, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo central da referida pesquisa foi problematizar a experiência de transição de gênero no ambiente escolar vivida por quatro mulheres *trans*: Angélica, Gabrielly, Luna e Nicole (nomes sociais). Destas, as três primeiras residentes no Oeste Paulista e a última residente no leste sul-mato-grossense.

As informações deste artigo, por sua vez, referem-se às experiências de transição de gênero de Nicole nos processos de escolarização da educação básica no leste sul-mato-grossense no que tange às possibilidades e dificuldades encontradas por ela para permanecer na escola. Tais informações foram buscadas como um apoio para qualificar, num olhar filosófico-educacional, a diferença vivida por Nicole como uma vida possível no interior de um ambiente que reproduz conteúdo fortemente moral.

Nos últimos anos, a investigação científica sobre corpos *trans* em vários processos educacionais (níveis, modalidades, etapas, etc.) tem aumentado. O crescimento se dá, por um lado, a partir da militância do lugar de fala e, como reflexo disso, por outro, em relação às disputas políticas por projetos societários mais equânimes para pessoas dissidentes. Elas, por sua vez, considerando que é impossível apagar a existência *trans* dos espaços, reclamam com o protagonismo novas formas de atenção em diferentes políticas públicas.

A educação, no caso das *trans*, é uma forma de reclamar melhores atenções no que concerne à formação política como uma forma de realizar um despregamento da apreensão do corpo e da existência a partir de molduras cisheteronormativas que só têm contribuído para intensificar ainda mais as manifestações da Lgbtfobia. A isso, acrescenta-se também a educação como um processo que amplia a capacidade de sobrevivência no contexto de uma sociedade ultraneoliberal que descaracteriza a relevância da educação para a formação política.

É com engajamento nesse cenário que se toma por base, na presente investigação, o seguinte questionamento: como a escola e a educação foi para Nicole parte de um projeto existenciável ou de vida possível?

Silva e Maio (2016; 2019) demonstraram em dois estudos acerca do estado da arte da produção de programas brasileiros de pós-graduação em educação, num primeiro momento e, sul-mato-grossense consecutivamente, o avanço significativo na região sul do país de estudos sobre tal temática e a apreensão nula do assunto na região sul-mato-grossense. Destacam a necessidade de problematizar os processos de transição de identidade de gênero no ambiente escolar como uma forma de minar as práticas de violação dos direitos educacionais que privam pessoas *trans* (SILVA e MAIO 2016; 2019).

Apesar de uma década de avanços significativos no campo da temática *trans* em diferentes áreas (saúde, direito, ciências sociais etc.), importa reconhecer que somente nos últimos cinco anos as demandas pertencentes a experiência *trans* nas escolas têm sido enunciadas a partir do lugar de fala da intelectualidade *trans*, como bem pontuou Santos (2017).

MÉTODO

Metodologicamente a abordagem adotada para a investigação foi a pesquisa pós-crítica em educação. O uso dessa abordagem permite questionar e problematizar experiências de vida a partir da presença de marcadores sociais da identidade e da diferença. Lê-se identidade, no caso do que se pretende entender, como os aspectos ‘naturais’ do gênero e da sexualidade normatizadas segundo o órgão genital ao nascer; o que remete a entender que as formas existenciais que transgridam a norma se encontram no contexto da diferença.

Este estudo parte da ideia de diferença vivida pela mulher *trans* na escola para problematizar a sua presença no interior dos processos educacionais. O foco central da pesquisa pós-crítica, na concepção de Meyer e Paraíso (2014), é emitir um posicionamento teórico-metodológico e ético-político que desconstrua verdades e contribua para colocar a dinamicidade dos instrumentos eleitos por um determinado grupo para explicar a realidade e querer forçar outros a enquadrar-se nela.

Abordar a pesquisa sob o viés pós-crítico possibilita causar estranhamento na verdade, movimentando-se com o afastamento de definições rígidas (essências, convicções, sentidos) que se afirmam verdade universal. É uma viagem científica que oportuniza o deslocamento de práticas escolares que disciplina verdades universalizantes sobre sexo, gênero e sexualidade como um dado natural, biológico ou religioso.

Meyer e Paraíso (2014, p. 22-23) acrescentam que a abordagem pós-crítica pode ser lida como a “a alegria do zigzaguear” que coloca o/a pesquisador/a diante de “[...] um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a

criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação”. Justifica-se o uso de tal abordagem, porque se acredita que a condição das *trans* por si só é uma forma de materializar a ineficiência da verdade predominante acerca da biologização dos gêneros e das sexualidades.

No terreno da pesquisa pós-crítica em educação, uma multiplicidade de desdobramentos teóricos, metodológicos e técnicos podem ser usados. A que mais descreve a viabilidade do estudo apresentado foi o método arqueológico foucaultiano por se propor a acessar o discurso. Na concepção de Foucault (1972), na *Arqueologia do Saber*, o discurso é incompleto, aberto e possui opacidade que propõe ao/à arqueólogo/a conhecer relações entre o simples e o complexo no efeito de sentido, pois “[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens, é preciso expulsá-los da sombra onde reinam” (FOUCAULT, 1972, p. 24).

O acesso às memórias de Nicole oportunizou encontrar sentidos sobre como funciona a apreensão do corpo-existência normalizado a partir do tratamento diferente que o seu recebeu. Também oportunizou conhecer a regularidade discursiva sobre *trans* que paira nas relações sociais e reflete no ambiente escolar. A arqueologia permite, então, confrontar regimes de verdades; compreender as condições de produção do discurso; o conjunto de elementos dispersos nos acontecimentos que confere sentido ao que se diz, permitindo ou não dizer sobre o assunto *trans*.

Na perspectiva de Foucault (1972, p. 56), adentrar ao campo de estudos e conversar com os sujeitos demonstra “[...] por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”.

É válido ponderar que a instrumentalidade ética¹ da pesquisa com seres humanos foi devidamente tomada. A pesquisa foi submetida à apreciação de Comitê de Ética, a Plataforma Brasil e, somente após o deferimento se abordou o movimento social para que indicasse o acesso às possíveis participantes. O movimento social contatado, na região do leste sul-mato-grossense, indicou três participantes; apenas uma resolveu participar, as demais não participaram com a justificativa de que não teriam vivido situações dramáticas na escola que pudessem auxiliar na pesquisa.

¹ O Comitê de ética em pesquisa com seres humanos aprovou sob o Parecer n. 2.930.375.

Ao/à arqueólogo/a restou produzir instrumento roteiriço de questões pertinentes ao estudo ora pleiteado para apresentação de resultado junto à tese. Nesse sentido, pensou-se no encontro para colher as memórias, problematizando: a) reconhecimento da identidade de gênero transfeminina, por meio do uso do nome social e do banheiro feminino; b) a relação com os/as outros/as (professor/a, diretor/a, colegas de sala, pessoas) da escola.

Os discursos acessados nas memórias de Nicole decorreram de dois encontros. Neles, foi possível reconhecer que Nicole destacou dois momentos do seu processo de escolarização no leste sul-mato-grossense. Um referente à equivalência idade-série que ocorreu, em 2013, não concluída por uma série de fatores, e o outro, um período mais recente, no ano de 2018, quando a entrevista com Nicole aconteceu – nesse ponto a retomada dos estudos tinha acontecido há um ano. Explorou-se o processo de transição realizada na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS).

Deleuze (2005) apresenta que Foucault construiu em torno do método arqueológico a figura de um novo arquivista cuja ocupação é o uso dos enunciados. Assim

os enunciados de Foucault são como sonhos: cada um tem seu objeto próprio ou se é rigoroso e estruturado, pois se trata do enunciado no ponto de partida para colher os efeitos de sentido lançados pelo sujeito.[...] os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 2005, p. 20, grifos do autor).

Para Deleuze (2005), a característica do enunciado é que ele pode ser repetido, já as frases podem ser recomeçadas, reevocadas e reatualizadas. Para que o enunciado tenha essa condição de repetição, o autor considera que é preciso “[...] o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com o meio instituído [...]” (DELEUZE, 2005, p. 22). A arqueologia, com isso, nos permite a busca pelo ato em que o enunciado apresenta regularidade.

Diante disso, nos dois encontros com Nicole, utilizou-se o recurso da entrevista narrativa para acessar os discursos e conhecer a arqueologia do seu saber transfeminino nos processos educacionais. Andrade (2014) propõe que a entrevista narrativa como uma técnica de coleta de dados sob a abordagem de perspectivas pós-estruturalistas possibilita captar sensações, desejos, sentimentos e expressões que podem parecer impreciso, não confiáveis ou sem cientificidade. Contudo, apresentam uma riqueza de detalhes que propiciam alcançar o objetivo proposto pela pesquisa se a opção for acessar os sentidos dos sujeitos. Buscam-se, com

isso, “[...] memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências” (ANDRADE, 2014, p. 176).

DESDOBRAMENTOS (TRANS)EDUCACIONAIS DE NICOLE

Quem é Nicole?

É necessário que Nicole se apresente. Porém, antes disso, expõe-se o que é transexualidade, travestilidade e transgeneridade, que estão abarcadas no termo *trans*. Santos (2017) reconhece que, entre as personificações *trans* do gênero feminino, existem diferenças; portanto, é preciso afirmar demandas específicas para cada grupo. Reconhecer isso impede a confusão das demandas de cada grupo.

No processo de produção da minha dissertação de mestrado, tive a oportunidade de observar como se estabelece essa hierarquia nas posições de sujeito pela sua aproximação com o “padrão” ocidental contemporâneo de feminilidade. Travestis e transexuais que, nos seus processos de fabricação, se afastam do padrão de feminilidade ao raspar os pelos do rosto com lâminas de barbear, por exemplo, são escrutinadas por narrativas comuns como: “[n]ossa, essa aí [Jennifer] não tem muita prática em se produzir, pois nem de longe parece uma ‘Amapô’” (SANTOS, 2017, p. 17).

Politicamente, reconhece-se que as demandas podem ser diferenciadas, mas na leitura proposta neste estudo, entende-se que as demandas reivindicadas por pessoas travestis, transexuais e transgêneras estão referenciadas na luta pelo reconhecimento da identidade de gênero. Reserva-se o exercício de ler-se para Nicole, porque a questão de continuar ou não com o pênis (cuja redesignação é comumente utilizada para diferenciar as identidades *trans* entre si) para a leitura que se pretende realizar não altera a busca pela apreensão do corpo da mulher *trans* como possível de ser reconhecida no gênero feminino. Independente se o processo de feminilidade tem um tom mais feminino ou não, observa-se que a questão maior é o reconhecimento da identidade de gênero feminino pela própria pessoa.

Aceita-se, de início, que não é papel da autoria deste texto fazer a apresentação da interlocutora principal da pesquisa, a Nicole. Nicole, assim em 2018, usou seu espaço de fala e se caracterizou: “Tenho 19 anos, sou profissional autônoma. Cristã, acredito em Deus, mas não sou religiosa. Sou transexual. Curso o 3º ano do Ensino Médio” (SILVA, 2019, p. 131).

Ao observar Nicole se apresentar à primeira vista, pareceu que ela buscava por palavras que representassem o sentido de dimensões existenciais que conseguissem caracterizar “quem ela é” a partir de elementos que o/a pesquisador/a tinha para si como próprio/a de um universo

de referência de normalidade. Nicole menciona um conjunto de instituições que podem localizar seu corpo como dotada de uma existência transgressora, mas que consegue se impor nos limites estabelecidos para uma vida ‘normal’.

Ao ser questionada para se apresentar, Nicole fez um exercício de tentar se dizer a partir do que apreendeu como parte de uma moldura de normalidade para explicar-se possível. Ela reconhece sua diferença, mas, ao colocar-se no jogo das relações de poder-saber para se explicar, ela o tenta fazer com práticas pertencentes ao enquadramento de normalidade da concepção biologizante e naturalista de gênero como vinculado ao sexo.

É um exercício interessante de autocompreensão realizado também por Lanz (2014), em sua pesquisa de Mestrado em Sociologia, apresentada à Universidade Federal do Paraná (UFPR): o **Corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. No início de sua dissertação, Lanz (2014) se permite destacar as primeiras palavras de sua dissertação com a exposição de memórias de arquivos pessoais de seu processo de reconhecimento no gênero feminino.

Lanz (2014) enfatiza que seu objetivo está bem longe de uma etnografia pessoal: pretende apenas demonstrar o ponto de início e o de chegada. Caracterizando sua experiência como de armário uma vez que não encontrava respaldo social para definir o que vivia, a pesquisadora descreve que

passar tanto tempo no armário foi como estar confinada num vácuo de espaço e de tempo, inteiramente desempoderada, sem enxergar nenhuma chance ou esperança de algum dia conseguir expressar livremente a pessoa que eu realmente sentia ser (LANZ, 2014, p. 11).

Trazer a experiência existencial pode parecer esvaziada de cientificidade; afinal, a ciência elitizou-se sob a lógica da suposta imparcialidade ou neutralidade axiológica. Lanz (2014) apresenta seu objetivo com o prólogo de sua história de transição de gênero, de modo a evidenciar que a condição transgênero já a aterrorizou muito e, hoje, não mais: “Meu estudo tem, sim, uma forte ligação com questões políticas e morais relacionadas à vida das pessoas transgêneras, na sociedade e na época em que vivo” (LANZ, 2014, p. 15). Isso justifica o fato de a pesquisadora não querer ignorar sua história.

O prólogo de Lanz (2014) leva a pensar que todos os processos formativos de cunho formal (educação escolar) e também informal (na família) dimensionaram a sua existência para a cisheteromasculinidade. A partir de sua enunciação, é notório que diferentes instituições sociais realizam um esforço institucional-profissionalizado de formação do gênero na

perspectiva do fundacionalismo biológico. Nesse caso, pessoas com o sexo de macho serão formadas no contexto limitado de práticas sociais do gênero masculino; o mesmo ocorre, por sua vez, com a pessoa do sexo de fêmea limitada ao universo de referência do gênero feminino.

Pode-se fazer uma reflexão semelhante acerca da apreensão que é feita da sexualidade, que também se forma no âmbito da heterossexualidade como princípio de norma. Pela mesma via de formação cisheteronormativa, Andrade (2012), em sua pesquisa de Doutorado em Educação, **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**, apresentada à Universidade Federal do Ceará (UFC), ressalta as inserções às quais teve que se submeter na família, escola e universidade, estrategicamente realizadas para concluir os processos de escolarização que buscou para seu itinerário profissional.

Andrade (2012) retoma, na introdução de sua tese, memórias da infância. Relata momentos de brincadeiras em que a experimentação de práticas sociais do outro gênero acontecia, mas às escondidas e com preocupações de que os adultos soubessem. Enfatiza que não se trata de adentrar em sua história, mas reconhecer que a sua infância foi formatada para exercer práticas sociais fundadas no órgão genital e que, para construir-se travesti “[...] até aqui foi necessário penetrar nas regras do jogo disciplinar e normativo da escola e da sociedade, a fim de criar – linhas de fugas [...]” (ANDRADE, 2012, p. 20).

Sales (2012) relata situação semelhante no que toca a sua formação familiar e educacional em sua pesquisa de Mestrado em Educação, **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**, apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Ela evidencia, na apresentação dessa dissertação, que, em certo momento existencial, se deparou com um problema que foi posto de fora para dentro e não o contrário: “Fiquei surpresa quando fui acusada de aberração e que meus trejeitos, meu comportamento e minha identidade eram subversivos e que, daquela maneira, sendo uma Travesti, não poderia viver numa sociedade considerada ‘correta’ e ‘normal’” (SALES, 2012, p. 9).

Apresentar aqui três histórias de intelectualidade *trans* pode parecer extremamente parcial para causar simpatia ou até mesmo ser caracterizado como um apelo pelos sofrimentos vividos por pessoas *trans*. Não se trata disso, contudo. O objetivo é problematizar que nos processos formativos empregados por diferentes instituições sociais há a presença de uma moldura pretensa que justifica a existência dos nossos corpos.

Essa moldura, por sua vez, nos desqualifica como atores/atrizes da construção de nós mesmos/as para obrigar-nos a exercer funções que são impostas sem consentimento. Numa sociedade que preza pela autoria da liberdade e pela escrita de si, a aventura de se criar e se

inovar pode ser fracassada, uma vez que sistemas de significação dominantes sobre as diferenças sexuais ainda imperam veladamente.

Conhecer três histórias de pessoas que têm formação pessoal, social, cultural, econômica, intelectual de regionalidades diferentes nos leva a refletir que o comum na vida delas é o enfrentamento a que foram forçadas para se construir no gênero feminino. Não são, desse modo, tão diferentes de Nicole, que tenta justificar sua existência a partir de significações emitidas no contexto da norma. Todas as pesquisadoras citadas, assim como Nicole, realizam um exercício de encontrar-se como existências possíveis a partir do contato com o sistema de normatividades.

Isso permite compreender a produção que Butler (2015b) discute sobre o ato de relatar a si mesmo/a como um ato ético. Na concepção da autora, a forma como nós nos significamos se faz por meio da existência do outro ou do conjunto de normas sociais criadas para que o outro consiga justificar a minha existência. No item “*Cenas de interpelação*” (BUTLER, 2015b, p. 20), a autora destaca que todo ato de relatar sobre si acontece em meio à produção de regimes de verdades, normas e opacidades que nos afetam.

O reconhecimento do sujeito faz-se por meio da interlocução com a norma para assegurar a sua significação. Então, a possibilidade de reconhecimento de si acontece a partir de um conjunto de normas que excedem a troca diádica. Em síntese, Butler (2015b) enfatiza que o ato de relatar-se às outras pessoas para entender-se enquadrado nas molduras existentes não são autoria própria, mas têm caráter social. Por assim dizer, o processo de reconhecimento de si como possível é articulado às normas socialmente instituídas.

O ato de violência ética na perspectiva de Butler (2015b) acontece, nesse caso, quando as mulheres *trans* se compreendem a partir de sentidos colocados pela normatividade fundacionalista biológica de gênero. Observa-se que, ao dizerem-se a partir da interlocução com a norma, é como se elas fizessem um serviço de autoapagamento existencial, porque socialmente não são reconhecidas como corpos possíveis.

Há um campo de apagamento criado pela norma que faz que as pessoas *trans* realizem um processo de incorporação de tais regras e sintam-se corpos fadados ao fracasso. A ética envolta no assunto do relatar a si mesmo/a ocorre porque problematiza quais vidas são reconhecidas como possíveis e quais não. A partir da resposta dada a essa pergunta, justifica-se porque algumas são preservadas e cuidadas, enquanto outras não.

Nota-se, aí, um processo de disputa pelo poder de criar um sentido ou cuidar para que ele tenha dominância e interpelam as pessoas para agirem a partir do universo de referência

proposto por este sentido. O que está em disputa, então, segundo Butler (2015b) é uma invenção moral capaz de instrumentalizar no corpo dos sujeitos, a moldura considera normalizada. Butler (2015b) informa que a moral não age de maneira unilateral ou determinística do sujeito, mas prepara o ambiente para a autocriação do sujeito que acontece sempre em relação a um conjunto de normas impostas.

Pode-se entender que a existência *trans* é uma busca de legitimação e validação que perpassa por aspectos pessoais, sociais, culturais, políticos e históricos. Nesse sentido, o sujeito não somente se reconhece como efeito da norma ou livre para decidir se vai reproduzi-la ou não, mas “[...] luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido” (BUTLER, 2015b, p. 31).

De certo modo, a política do reconhecimento que acionamos para nos relatar se faz em meio a um projeto ético. Se a existência do sujeito não faz sentido para o conjunto de normas criados, conseqüentemente há um processo de conformação com o apagamento, porque ele se caracteriza na interlocução com o universo de referências criado pela norma. Por mais que seja doloroso reconhecer isso, o processo de reconhecimento existencial como possível é realizado na dependência do/a outro/a. Dito assim, é preciso entender que a luta pelo reconhecimento perpassa pela disputa também para fazer parte de um projeto ético, uma vez que a perda da vida *trans* ainda continua sendo naturalizada.

Assim como Lanz (2014), Andrade (2012) e Sales (2012), Nicole realiza o ato de relatar a si mesma na interlocução com o universo de referência normativo inventado pela lógica moral. Disso, o ato de se reconhecer ocorre

de modo que o que posso “ser”, de maneira em literal, é limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis [...] isso não significa que dado regime de verdade estabeleça o quadro invariável para o reconhecimento, significa apenas que é em relação a esse quadro que o reconhecimento acontece, ou que normas que governam o reconhecimento são contestadas e transformadas (BUTLER, 2015b, p. 35).

Mulheres *trans* se constroem em meio a um processo de contestação das normas que governam o reconhecimento existencial. Trata-se de um exercício, nesse caso, não somente de escancarar suas diferenças ao mundo, mas de cobrar das instituições sociais o usufruto – pode ser que não no padrão de igualdade, mas de equidade – nos mesmos padrões que um corpo que é cisheteronormatizado. Torna-se necessário, então, deslocar o entendimento da construção

existencial interpelada pela norma, para entender como foi esse processo no interior do ambiente escolar.

A educação na equivalência idade-série

Na família, na escola e na comunidade, vivencia-se um processo de criação de si no contexto dos processos normativos ou fora deles. Lanz (2014, p. 90) aponta detalhadamente como funciona o processo de assumir e de transicionar-se apresentado de formas distintas em três momentos: “1) Reconhecer e legitimar a condição de pessoa transgênero; 2) Revelar-se ao mundo exterior; 3) Transformar-se – social, mental e fisicamente”. Trata-se de um problema de posicionamento, segundo Lanz (2014) – a pessoa *trans* precisa se colocar na autoria do processo de transgenerização e não culpabilizar os/as outros/as pela criação de conflitos internos.

Nicole² diz que, em 2013, quando iniciou o processo de transição, ainda era vista como um homossexual ou um “menino que seria ser mulherzinha”.

Atualmente, após a minha transexualidade não passei por nada de violência, mas quando eu era uma “bichinha novinha”, Menina! Muito preconceito. Os moleques batiam demais. Falavam para eu virar homem. Pegavam minha cueca e puxavam. Davam tapa na cabeça, colocavam o pé para cair. Antes da transexualidade era “feio” ficar na escola (NICOLE) (SILVA, 2019, p. 132).

Na dinâmica relacional em que Nicole não era apreendida no enquadramento feminino, ela sofria por apenas ter a sexualidade capturada. O enquadramento total nos padrões interpretativos da feminilidade, inclusive com a transgenitalização, reduziu a vivência das práticas de violação de direito existencial feminino na escola. Com essa afirmação, observa-se, na concepção de Nicole, que ela considera ser homossexual no espaço escolar mais passível de violência que o enquadramento existencial total na binariedade de gênero; no caso dela, no feminino.

Santos (2017) entende que há um processo de hierarquização das identidades *trans* e a passagem pela identidade de um homossexual afeminado, que, muitas vezes, pode representar um indicativo de enquadramento futuro na posição de transfeminilidade. A autora enfatiza que os homossexuais utilizam o termo travesti para designar personificações de gênero feminino que representa uma ascensão da identidade homossexual ligada à feminilidade, ou melhor, a uma variação das diferentes expressões de identidades homossexuais.

² Para diferenciar as memórias de Nicole das citações, utilizou 2cm a menos do recuo proposto às citações.

Tanto no mestrado, quanto no doutorado, tenho percebido que estas narrativas comuns traçam uma espécie de linha sequencial em relação às experiências de constituição das subjetividades. Nesta linha, a identidade travesti é narrada como intermediária e, muitas vezes, pejorativa. Já a transexual, aparece como o ápice em tal escala gradual (SANTOS, 2017, p. 126).

A autora reconhece um processo de hierarquização da feminilidade a que mulheres *trans* estão submetidas; nesse sentido, a travesti sofre com o tratamento pejorativo por não ter um enquadramento total posto que pode ser que tenha o pênis. Já no caso das transexuais, o tratamento é diferente porque são enquadradas totalmente na categoria feminina, ao passo que passam pela transgenitalização. Notadamente, Nicole também expressa uma experiência existencial *trans* cujo saber afirmativamente enfatiza que a transexualidade seria o ápice do processo de transição de gênero e daria, efetivamente, um tratamento mais feminino ao reconhecimento realizado junto ao seu grupo.

No mesmo período da vivência educacional de Nicole, Silva e Maio (2017) analisaram a vivência de transição de gênero de uma estudante do sistema estadual de ensino da capital sul-mato-grossense, Campo Grande/MS. A estudante participou de uma reportagem, **Travesti busca direito de frequentar o banheiro feminino de Colégio onde estuda**³, que relatava suas dificuldades para permanecer no ambiente escolar. Isabelle, a estudante transfeminina participante da reportagem, destacou suas principais dificuldades: 1) tratamento no nome social e 2) uso do banheiro feminino. A reportagem entrevistou alunos/alunas, professores/as e um promotor de justiça para validar as verdades experienciadas por Isabelle. Aqueles/as, por sua vez, posicionam-se, na sua maioria, contrários ao reconhecimento da identidade de gênero feminina de Isabelle e às reivindicações para permanecer na escola.

A todo momento, a repórter trata Isabelle pelo masculino, uma demarcação biológica do enquadramento corporal determinando que a existência de Isabelle deveria ocupar o gênero masculino. A fala do promotor, por sua vez, legitima o enquadramento fora da norma e desqualifica Isabelle da apreensão de sua existência como no gênero feminino.

Promotor da infância e juventude: Ninguém vai ser acusado de homofobia porque trata alguém de acordo com o que está no seu registro de nascimento. [...] Permitir que o “Nome de origem” entre num banheiro feminino é expor todas as demais meninas ao risco e também ao constrangimento de ver um homem, já que ele tem uma genitália masculina dentro de um ambiente totalmente reservado para meninas, para mulheres (SBTNEWS MS, 2013 *apud* SILVA; MAIO, 2017, p. 156)

³ O *link* para a reportagem completa consta em Silva e Maio (2017).

Pode ser que a mesma dificuldade vivenciada por Nicole tenha surtido efeito na escolarização de Isabelle, porque, apesar de não estar no mesmo município, fazem parte de processos educacionais da mesma esfera educacional, a do Estado de MS. Isso nos leva a localizar institucionalmente as dificuldades vividas, considerando, evidentemente, diferentes expressões de enfrentamentos que ambas tiveram que realizar por causa de sua singularidade.

Como se vê, a validade existencial é assegurada a partir do contato com o sistema de significação normativo. Em relação ao gênero e à sexualidade, observa-se que o sistema normativo se produz sob os espectros de uma visão naturalista e determinística do sujeito que adquire legitimidade em fontes religiosas e médicas. Como se, para ser ‘normal’, o sujeito tivesse que se submeter unicamente a tais padrões de referência.

Com isso, é necessário entender como funciona o processo de transição de gênero de um corpo fora dos enquadramentos legítimos que refletem no sistema escolar. Afinal, trata-se de uma instituição, como bem reconhece Foucault (1988) em **História da Sexualidade I**, que também se responsabilizou por encampar esforços para formar a sexualidade dita ‘normal’.

Butler (2015a), em **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**, registra que somos significados/as como parte de um enquadramento epistemológico. O corpo, na concepção da autora, é uma forma de assegurar sentido para esse enquadramento. A capacidade de interpretação de um corpo possível ou não será definido pela forma como ele é apreendido na sociedade a que este corpo pertence.

Ao iniciar a obra acima citada, Butler (2015a) destaca que as discussões realizadas são continuidade da obra, **Vida precária**, que publicou, em 2004. A autora permite compreender que a forma como a sociedade cria seus benefícios e malefícios são advindos da apreensão que é feita pelas molduras criadas. Se um corpo é mapeado socialmente como a referência de normalidade para se existir, ele vai ter operações de poder para ser cultuado como válido e aqueles que não seguem essa referência não receberão atenção.

Questionar tais enquadramentos significa entender como a vida é produzida como vivível para uns/umas e menos vivível para outros/as, além de materializar, a partir dos vazamentos dos enquadramentos em que há explicações frágeis.

Obviamente essa contestação afeta o pensamento sobre a “vida” na biologia celular e nas neurociências, já que certas maneiras de enquadrar a vida servem de base para essas práticas científicas, assim como para os debates a respeito do começo e do fim da vida nas discussões sobre liberdade reprodutiva e eutanásia (BUTLER, 2015a, p. 15).

Para Butler (2015a), discutir sobre os enquadramentos que garantem inteligibilidade existencial para um formato de vida tida como necessária de ser preservada, coloca-nos diante de um problema ontológico. Isso não significa que reconhecer o problema ontológico requer o reordenamento de uma organização política e social para um novo ser, mas considerando que o corpo está imerso em relações de dependência, é necessário questionar o porquê de tais organizações políticas e sociais “[...] se desenvolveram a fim de maximizar a precariedade para uns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015a, p. 15).

Debater sobre como Nicole, com o seu corpo transgressor fora do enquadramento, se fez possível na escola, é uma forma de discutir como a maximização da precariedade via direito à educação a atingiu. É necessária a discussão, porque a precariedade é produzida pelos/as outros/as da instituição escolar que emitem sentidos sobre o enquadramento do corpo possível nos processos educacionais. Nesse sentido, a forma como Nicole foi tratada na escola expressa como foi possível a experimentação do acesso à educação. A coleta das memórias de Nicole possibilitou relacionar duas manifestações de apreensão de sua vida no ambiente escolar.

Nesta seção, preocupa-se com a experimentação do acesso ao direito à educação na idade certa de Nicole, ou melhor, a equivalência entre idade e série. Ela traz questões da escolarização na idade-certa que nos permite conhecer o enquadramento normativo existencial e emprego de recursos disciplinares para normalizar tal enquadramento.

Sempre fui muito feminina na escola e isso chamava a atenção de todos. Eu me comportava como menina mesmo, só não me vestia ou adotava a estética de uma. Quando comecei a colocar roupas, querer mudar o nome, cabelo, maquiagem forte e tudo mais, eu resolvi abandonar minha casa e a escola, porque eu não aguentava mais todos querendo conversar comigo para me fazer entender que eu estava errada. Eu era novinha demais. Muito mesmo. Não tinha muita paciência. Na faixa de uns 13 anos. Meti a cara no mundo e saí de tanta pressão que o povo fazia (NICOLE) (SILVA, 2019, p. 130).

Com 13 anos de idade, em 2012, menos de uma década, o ambiente educacional foi para Nicole, um espaço disciplinador de comportamentos naturalistas de gênero. Àquele momento, ela observou que não foi um espaço que conseguia apoiá-la, o que justificou seu desligamento com os processos de escolarização à época e a ruptura com as relações familiares.

Segundo os estudos de Bento (2011, p. 550), pessoas travestis e transexuais são excluídas de todos os campos sociais e expostas à invalidação existencial em diferentes instituições, pois suas “anunciações reverberam nas instituições como sentenças proferidas por uma pessoa transtornada, sem condições de significar suas dores”. Quando uma *trans* está na escola, isso significa que a pedagogia dos gêneros hegemônicos, segundo Bento (2011), não

conseguiu aferir sentido às tecnologias discursivas preparadas para a vida referenciada na cisheteronormatividade.

Nicole expõe que não aguentou as pressões advindas de todos os lados para tentar restaurar a normatividade de gênero masculino premeditada para seu sexo; diante disso, resolveu desvencilhar-se desse contexto que, para Bento (2011, p. 554), também pode ser visto como um heteroterrorismo contínuo que faz que a pessoa *trans* seja tratada como socialmente patológica, “[...] pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores”.

Por mais que Nicole expresse para si a sua diferença, ainda é notória a pressão que vem de fora e insiste em colocá-la na condição de desviante, como se previa na leitura da eugenista do século passado. Os estilhaços do sentido eugenista se fazem presentes sob outros moldes na forma como pessoas *trans* são compreendidas. Funciona, ainda, como parte do processo de formação da imagem de pessoas *trans* que são colocadas no não-lugar da existência ou nos truncamentos dos erros de percursos.

Há um processo incessante de produção de anormalidade. Ao problematizar a visão patologizante das identidades, terminamos por encontrar as normas de gênero. As reivindicações de identidades que exigem direitos são o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que a inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação cultural da diferença natural dos sexos. Ao localizar nas instituições a explicação para a gênese das experiências identitárias, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas (BENTO, 2011, p. 558).

Por mais que os processos heteroterroristas invistam Nicole de ‘anormalidade’ e causem sua expulsão, ela sentiu à época que, para fazer-se inteligível para si, seria preciso o investimento numa produção no gênero feminino. Teixeira (2012, p. 502) destacou que é possível não se submeter a um projeto existencial essencialista de gênero, que é possível um “processo da construção de uma tecnologia de si, essas pessoas são conduzidas a um investimento identitário significativo – um novo nome, um corpo modificado – que dê sentido ao ‘não senso’ de um corpo que parece ter se equivocado”.

Nicole o fez, mas, para isso, teve que escolher a resistência e não o assujeitamento, tal qual proposto na leitura de Andrade (2012) como uma estratégia de permanecer em projetos de vidas mais enquadrados à norma. Evidentemente que as curvas sociais enfrentadas pelas pessoas não são as mesmas, uma multiplicidade variável de situações dificulta ou facilita o processo. Fica evidente que a correção de fluxos políticos às existências *trans* se faz necessária para que pessoas *trans* tenham condições de acessar diferentes benefícios da sociedade.

A educação, por exemplo, é uma forma de conduzir fluxos existenciais em que a precariedade pode ser maximizada ou minimizada para pessoas *trans*. Como um espaço normativo, a escola pode operar como uma instituição que reproduz um modelo de sujeito reconhecido e outros modelos de sujeitos mais difíceis de se reconhecer. Butler (2015a) afirma que o reconhecimento, como um ato que assegura inteligibilidade à vida, realiza apreensões diferenciadas para diferentes enquadramentos. Isso significa que o fato de ser apreendido como uma vida não garante o reconhecimento (BUTLER, 2015a).

Nem todos os atos de conhecer são atos de reconhecimento, embora não se possa afirmar o contrário: uma vida tem que ser inteligível *como uma vida*, tem de se conformar a certas concepções do que é vida, a fim de se tornar reconhecível. Assim, da mesma forma que as normas da condição de ser reconhecido preparam o caminho para o reconhecimento, os esquemas de inteligibilidade condicionam e produzem essas normas (BUTLER, 2015a, p. 21).

Dessa maneira, o estatuto de ser uma vida para corpos que fogem ao enquadramento normativo está aberto para que seja apreendido. Estar nos diferentes locais formatados pela norma fez que Nicole seja apreendida como uma vida, mas isso não significa que ela seja validada ou reconhecida. Nesse sentido, Butler (2015a, p. 40) declara que a apreensão da vida fora do enquadramento permitido demanda problematizar o usufruto de bens sociais, “simplificando, a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível”. Implica, assim, admitir se há o emprego ou não de práticas que protejam ou preservem essa vida não enquadrada.

A capacidade de sobrevivência dos sujeitos está condicionada às relações de dependência com as outras pessoas que compõem as instituições sociais, “[...] o que significa que para ‘ser’ no sentido de ‘sobreviver’, o corpo tem de contar com o que está fora dele” (BUTLER, 2015a, p. 58). Se o corpo-existência *trans* é colocado no território do impossível a partir de concepções fundacionalistas biológicas de análise, conseqüentemente as condições de uso dos benefícios sociais também serão limitadas, o que demonstra que o corpo “[...] sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2015a, p. 58).

Há que se ressaltar a presença dos movimentos sociais como uma forma de cobrar a maximização de benefícios sociais para pessoas *trans* em condições proporcionais às pessoas cisgêneras. O debate que acontece no interior dos movimentos sociais reflete significativamente na cobrança de atenção para esse público. As instâncias possíveis que poderiam assegurar a validade existencial das *trans* são os espaços de participação social que buscam diálogos

existenciais mais acolhedores em diferentes lugares produtores de políticas públicas. Cobrar o tratamento feminino da identidade de gênero *trans* é uma forma de expressar as articulações que acontecem no bojo dos movimentos sociais, por exemplo.

A fim de entender como a escola deveria legalmente lidar com demandas que fazem parte do universo *trans*, buscou-se, junto à legislação estadual de ensino, as possibilidades jurídicas de reconhecimento da identidade de gênero no ambiente escolar como uma forma de viabilizar inteligibilidade existencial para Nicole. Observou-se que não existia legislação específica na área de educação sobre legitimidade da existência *trans* e a forma de tratamento que deveria acontecer.

Em MS, a legislação sobre a identidade de gênero inicia-se a partir de 2013, mas não sobre o ambiente escolar especificamente. Obteve-se acesso a três decretos que legalizam a questão do tratamento de pessoas *trans* de acordo com a identidade de gênero, abaixo descritos:

- 1) Decreto 13.684/2013, que dispõe sobre uso do nome social por travestis e transexuais no atendimento de serviços de órgãos da Administração Pública Direta e Indireta no âmbito dessa esfera de governo;
- 2) Decreto 13.694/2013 assegura que o nome civil será acompanhado do nome social inclusive nos documentos emitidos e
- 3) Decreto 13.954/2014 adota um modelo padrão de carteira de identificação por nome social como atribuição dos Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à homofobia (SILVA, 2019, p. 128).

Identificar a legalização da identidade de gênero no Estado permite entender como acontece o processo de reconhecimento, preservação e apreensão da vida *trans* como possível de ser validade nessa esfera de governança. Além de justificar, pela via legal, o não tratamento qualificado à identidade de gênero de estudantes transgêneros que não acontecia no cenário social sul-mato-grossense.

Corrêa (2017) estudou, em sua tese de Doutorado, na UFSC/SC, **Subjetividade em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do Sul do país**, a questão do nome social. Na concepção da autora, a partir de 2010, as universidades iniciam um processo de reconhecimento da identidade de gênero de pessoas *trans* e discutem o uso do nome social. Em 2017, a autora afirmou que, das 284 públicas do país, 205 regulamentam o uso do nome social; isso permite problematizar onde as técnicas de poder, vigilância e disciplinas jogam a existência das pessoas *trans*. Nos jogos de poder, as *trans* estão lançadas nas práticas políticas de preservação ou de políticas de morte?

Entender a questão da escola como um local que contribui para criar rupturas com quadros existenciais de morte é uma forma de torná-la um lugar mais inclusivo e menos

propositor de “violências éticas” (BUTLER, 2015b), praticadas quando não se reconhece a validade existencial desses corpos no contexto da diferença como possibilidade de viver.

O uso do nome social, conforme aponta Côrrea (2017), permite reconhecer a construção subjetiva feminina ou masculina realizada pela pessoa *trans*. Se a instituição pública faz o reconhecimento dessa apreensão corporal, isso significa que a pessoa *trans* terá validade existencial naquele espaço. Também permite pensar o que é reconhecimento e quem será reconhecida pela oferta de atenção educacional, uma vez que o corpo pode não importar como necessário para um investimento existencial ou de exploração social em diferentes vetores.

Isso se refletiria em compreensão da educação no cenário atual, de modo que haja condições de compreender se a diferença *trans* de Nicole se fez possível ou não.

A educação na atualidade

Na atualidade de sua escolarização, Nicole reconhece que não sofre com ausência de reconhecimento de sua identidade de gênero transfeminina.

Nunca tive problema com o nome social. Nunca tive problema em usar o banheiro feminino. Não! Nunca tive problema, não. A escola sempre me proporcionou isso muito bem. Até, em questão ao nome, a Diretora ali do “Nome da Escola”. Ela faz uma reunião com todos os professores, é... tipo assim, para avisar e tals, explicando. Entendeu? É, nunca aconteceu nada desagradável em questão ao nome social, ou a frequentar o banheiro feminino (NICOLE *apud* SILVA, 2019, p. 131).

Nicole retornou ao ambiente escolar e realizou os devidos processos de aceleração de estudos. Cursava, em 2018, o terceiro ano do Ensino Médio e diz não enfrentar dificuldades para permanecer. Corrêa (2017) enfatizou que a questão da regulamentação do nome social é um importante fator de reconhecimento da subjetividade feminina construída por mulheres *trans* no ambiente escolar. Fato esse que aconteceu, em 2018, quando o sistema estadual de ensino regulamentou o uso do nome social no estado de MS, o que justifica o não enfrentamento de situações violadoras da sua condição transgênero e o reconhecimento da sua diferença no contexto atual.

A resolução n. 3.443, de 17 de abril de 2018 dispõe sobre a regularização do uso do nome social das escolas públicas estaduais de MS. Ela afirma sua concepção de nome social e identidade de gênero, desqualifica o tratamento por meio de expressões pejorativas e discriminatórias e, sobretudo, o que parece mais relevante, destaca o termo reconhecimento. Observa-se, com isso, que pressupõe a apreensão de um corpo que existe.

No seu artigo 2, o documento caracteriza as principais concepções de

I – nome social – designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida.

II – identidade de gênero – dimensão da identidade de uma pessoa no que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento (MATO GROSSO DO SUL, 2018, art. 2).

É difícil creditar à legislação o reconhecimento existencial. Aliás, é como se alguém, o/a outro/a que é exterior ao sujeito, que detém o poder de explicação, tivesse que legitimar sua existência para, a partir daquele ponto, ela começar a fazer sentido. É um processo, como bem pontua Butler (2015b), de violência ética, porque é transferido ao/à outro/a o poder de validar a experiência do sujeito, ou melhor, o poder de decidir se ele pode ou não ter uma experiência dissidente.

Nesse sentido, Bento (2014) pontua tratar-se de um assunto que coloca em pauta a ineficiência do nosso país, e de outros também, na elaboração de estratégias de atenção a grupos minoritários, especialmente as *trans*. Bento (2014) observou que há um crescimento urgente da mobilização de ativistas *trans* para ocupar espaços públicos de decisão a fim de legalizar as cirurgias de transgenitalização e o uso do nome social. No Brasil, não foi diferente e, de forma inédita, a invenção do nome social para pessoas *trans* foi interpretado no cenário internacional como um elemento de reconhecimento de uma suposta criatividade.

Entretanto, Bento (2014, p. 166) destaca que é preciso questionar a concessão desse direito. Principalmente, porque, no Brasil, são notórias as conotações elitistas na legalização:

[...] há um *modus operandi* historicamente observável das elites que estão majoritariamente nas esferas da representação política no Brasil, qual seja: a votação/aprovação de leis que garantem conquistas para os excluídos (econômicos, dos dissidentes sexuais e de gênero) são feitas a conta-gotas, aos pedaços. E assim se garante que os excluídos sejam incluídos para continuarem a serem excluídos.

Com essa interpretação, Bento (2014) apresenta uma nova concepção que sustenta a percepção de que é preciso incluir para continuar a excluir, o de cidadania precária. Na leitura da autora, cidadania precária historicamente viabiliza-se demarcando no corpo da pessoa negra, mulher, deficientes, lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros uma dupla negação: “[...] nega a condição humana e de cidadão/cidadã de sujeitos que carregam no corpo determinadas marcas” (BENTO, 2014, p. 167).

Os dispositivos legais asseguram um acesso; porém, criam-se alternativas processuais que o dificultam, como: preenchimentos de formulários, avaliações com profissões da saúde e do âmbito jurídico para validar a construção da subjetividade no gênero dissidente. Denota-se um reconhecimento parcial, o que pode sinalizar, como aduz Bento (2014, p.167), um remendo legal improvisado e precário, uma vez que “para adentrar a categoria de humano e de cidadão/cidadã, cada um desses corpos teve que se construir como ‘corpo político’. No entanto, o reconhecimento político, econômico e social foi (e continua sendo) lento e descontínuo”.

Nicole não apresentou dificuldades para o reconhecimento da identidade de gênero na escola atual quando retornou aos estudos, o que demonstra que a questão do reconhecimento se fez possível e trouxe novas possibilidades. Pode ser que a presença do remendo legal improvisado e precário não tenha sido um problema para Nicole acessar a educação.

Acredita-se que, diferentemente da experiência de Nicole, cuja apreensão de existência foi conhecida pela Diretoria e os/as professores/as da escola que estudou, outras estudantes *trans* não têm/terão o mesmo êxito. Isso significa que a entrada do/a outro/a como quem realiza a permissão para este processo de reconhecimento ou apreensão, no sentido butleriano, como um corpo possível é legitimada, mesmo que uma lei seja promulgada. Isso implica dizer que existências *trans* são apreendidas, mas não reconhecidas porque não compõem cenas de ampliação das políticas públicas que ofertam condições de sobrevivência.

Se um/a profissional envolve questões político-partidárias com posicionamentos ultrarreacionários em defesa da família, como bem pontuou Junqueira (2018), a diferença que pessoas *trans* trazem não serão bem aceitas, o que pode culminar em enfrentamentos e na ausência de apoio necessário para a permanência. O/a outro/a (leiam-se pessoas externas, nesse caso, profissionais da escola) pode conduzir pessoa *trans* a processos existenciais de vida precária; entender isso faz-nos “afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas e, não somente de um impulso interno para viver” (BUTLER, 2015b, p. 40).

De modo geral, as memórias de Nicole sobre a escolarização atual colocaram-se de modo diferenciado em vista do tratamento que teve no início de sua transição de gênero nos processos educacionais da equivalência idade-série. Isso impõem pensar que a dinamicidade social e cultural reflete sobre o sistema de apreensão e reconhecimento de corpos dissidentes como parte de um enquadramento existencial possível; porém, é preciso que haja profissionais que se sintam responsáveis por viabilizar esse projeto político; caso contrário, não haverá consequências positivas.

Butler (2015a) afirma que nossa existência está posta nas mãos dos/as outros/as, por isso, somos enquadramentos existenciais precários independente se normativos ou não. Porém, a legitimidade de um enquadramento existencial sobre os/as outros/as permite a precariedade atingir os/as não enquadrados/as. Diante disso, a precariedade se relaciona a determinados modos facilitados de morrer e a determinados modos socialmente condicionantes de viver.

Nesse processo, reside a ideia de responsabilidade que temos por preservar ou matar uma vida conforme nos dita o sistema de enquadramento da moldura de normalidade e anormalidade, pois

[...] talvez essa responsabilidade só possa começar a ser internalizada por meio de uma reflexão crítica a respeito das normas excludentes de acordo com as quais são constituídos os campos da possibilidade de reconhecimento, campos que são implicitamente invocados quando, por um reflexo cultural, lamentamos a perda de determinadas vidas e reagimos com frieza diante da morte de outras (BUTLER, 2015a, p. 62).

A preservação da vida acontece quando nos sentimos responsáveis pela sua perda, quando nos comovemos e nos sentimos mal. Se isso não ocorre, naturaliza-se a política de morte e os meios simbólicos empregados para entender os corpos *trans* como uma vida que não merece ser vivida. Não sentir preocupado/a em produzir formas mais vivíveis de acesso ao direito à educação é uma forma de explicitar a não preocupação com o corpo *trans* e, sobretudo, com a ampliação de seu projeto de vida que perpassa pela educação como parte da capacidade de sobrevivência.

Nicole vivenciou um duplo processo educacional, um em que o seu corpo não importou e o outro que importou. Um duplo processo que regimentou momentos diferentes. Em **Corpos que importam**, Butler (2015c) realiza problematizações acerca da ideia de performatividade de gênero, teorizada por ela desde **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade** (BUTLER, 2003), para compreender como corpos realizam um processo de construção de gênero e se jogam nas relações de reconhecimento como corpos possíveis.

Butler (2015c) problematiza a ideia de performatividade de gênero para desqualificar o termo de escolha e passa a entendê-lo como restrito ao universo de referência normatizado. Assim, pondera que o entendimento do corpo como uma construção só acontece por conta de regimes discursivos que limitam, produzem, regulam certos esquemas binários.

A partir dessa interpretação da autora, reconhece-se que Nicole viveu esse duplo momento escolar, um de apagamento e o outro de reconhecimento da diferença. É um assunto que merece ser problematizado porque se acredita que todas as *trans* vivenciam diferentes

formas de apagamento social e, no espaço escolar, isso se torna mais intenso. Porém, a experiência de enquadramento *trans* de gênero de Nicole, na escola em que estudou, foi possível.

Quando se adentra no contexto de um serviço, a educação/instituição escolar, os corpos fazem cobranças por visibilidade. Diante disso, a proposta de atendimento precisa apoiar-se num enquadramento para pensar em como será realizado. Acontece um processo de exposição em que os corpos se lançam nas relações sociais, tornam-se públicos e dependentes dos/as outros/a, demarcando assim a vulnerabilidade física de cada pessoa.

Ao considerar que estamos sujeitos à dependência das outras pessoas e para isso, precisamos de responsabilidade ética, Butler (2019b, p. 46) ressalta que, embora lutemos pelo direito aos nossos próprios corpos, “constituído como um fenômeno social na esfera pública, o corpo é e não é meu”. Ao adentrar no ambiente escolar, Nicole expôs seu corpo à preocupação dos/as outros/as; estes, se julgassem que a sua perda geraria comoção, empregariam, conseqüentemente, um conjunto de práticas de preservação da sua vida; caso não seja interpretado como possível, várias alertas de terror que objetivam apagar esse corpo diferente serão acionadas, inclusive na destituição do direito à educação.

Nicole não considera que teve dificuldades quando retornou; pode-se, assim, relacionar esse acontecimento com o início do processo de transição, em 2013, da qual foi egressa e que, como dito anteriormente, foi um processo educacional que não a acolheu. Tentou-se, inclusive, empregar a disciplina discursiva da pedagogia do gênero com a proposta de corrigi-la. As experiências escolares de Nicole no passado e no presente confirmam a perspectiva butleriana de que somos jogados/as em relações, em que as pessoas representam a figura dos/as outros/as que podem ou não se importar com nossos corpos. A partir da forma como é compreendida no cenário social normativo essa preocupação, os corpos diferentes serão preservados ou não.

É uma situação que impõe pensar sob a leitura da filosofia da educação, o corpo que nos cobra uma responsabilidade ética e nos convoca a assumir práticas de preservação, uma vez que a oferta de uma trajetória educacional mais acolhedora seria uma forma de atenção a um projeto de vida em que o direito à educação se torna menos seletivo.

Filosofia, educação e (trans)posição da cisheteronormatividade

O presente estudo propõe debates no âmbito da filosofia da educação. Concorde-se com Gallo (2000), especialmente acerca de anotações deleuziana-guatarrianas, que a filosofia propõe rasgar o caos e criar conceitos que validam um assunto na área que se pretende analisar.

Gallo (2000, p. 54) caracteriza que a filosofia não pode ser apenas contemplação, reflexão ou comunicação de conceitos; não significa que não se possa realizar tais procedimentos de apreciação para disparar outros conceitos, “é por isso que um conceito é exclusivamente filosófico. A ciência, por exemplo, não cria conceitos; ela opera com proposições ou funções, que partem necessariamente do vivido para exprimi-lo”.

Segundo a proposta de Gallo (2000), conduz-se o presente estudo com a perspectiva de tensionar conceitos no nível da consciência. Não se sabe, ao certo, se foi produzido um novo conceito acerca de melhores formas de atendimento educacional para corpos dissidentes como é o caso de pessoas transfemininas e transmasculinas, mas acredita-se que a aventura científica proposta oportuniza ao/à leitor/a que quer aprender sobre a temática, a revisão de conceitos.

Gallo (2000), a partir de Deleuze, caracteriza que o conceito é como um pássaro que sobrevoa o vivido. O autor dispõe de alguns elementos que dá inteligibilidade a esta definição de conceito: a multiplicidade, os problemas, a historicidade, a heterogênesse, ser incorporado, ser um acontecimento absoluto e ao mesmo tempo relativo. Tais elementos oferecem assinatura, estilo filosófico e acontecimentos ao/à filósofo/a para a produção de conceitos.

Na perspectiva de Gallo (2000, p. 56), um conceito é criação e

há, portanto, um estatuto pedagógico do conceito, que delimita as possibilidades de sua criação: uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o mecanismo de conceitualização promove. O conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade que produz/cria uma nova significação.

Se interpretado que a prática científica realiza um movimento de problematização do conceito, observa-se que se podem gerar atos de consciência que rompem com a imposição de um conceito para pensar-se a necessidade de revisá-lo. Não estaríamos, nesse caso, criando conceitos, mas contemplando-os e comunicando-os. Desse modo, é viável problematizar conceitos cisheteronormativos para pensar a produção de rupturas em seu interior. Rupturas estas que sejam capazes de acolher corpos que se constroem diferentes do que é proposto pelo conceito cisheteronormativo. Consequentemente, a ideia é causar deslocamento desse conceito em processos educacionais que se consolidam sobre suas bases.

A concepção de heteronormatividade foi pensada por Louro (2009) como uma lógica que dá sustentação ao sistema sexo-gênero-sexualidade, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Segundo essa concepção, Louro (2009) propõe que há uma predefinição de que todos e todas experimentem exclusivamente uma existência heterossexual e cisgênera, porque é o órgão genital que definiria tais expressões de sexualidade e de gênero. É uma

construção social fabricada e reiteradamente produzida que formata diferentes instituições sociais, impedindo as vias de transgressão.

Mas, com o avanço dos campos de criação de conceitos sobre pessoas dissidentes de gênero e sexualidades dominantes, observou-se que não apenas a sexualidade é imposta de forma dominante pela leitura biologicista, mas também o gênero, em especial o cisgênero, pressupondo-se que todos/as já nascem com o gênero e a sexualidade definidas, conforme pontuou em obra específica sobre identidade de gênero Jesus (2012).

Jesus (2012, p. 10) pontua que o termo cisgênero foi pensado para caracterizar pessoas não-*trans*, não apenas no campo conceitual, mas também político: “chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando do nascimento”. À medida em que corpos *trans* escapam os limites da cisheteronormatividade, observa-se que o conceito possui rachaduras. Solicita-se, com isso, que a concepção cisheteronormativa que tanto institui limites para acessos a bens e serviços produzidos pela sociedade seja abalada a ponto de produzir atenção a outras mais preocupadas na reconstrução de conceitos sobre gênero e sexualidades.

Na remada conceitual do termo cisgênero, Vergueiro, em entrevista a Boris Ramirez (2014) para a Revista de Estudos Sociais, propõe a sua descolonização assim como se faz com a leitura de orientação sexual ou de branquitude. Vergueiro (*apud* RAMÍREZ, 2014, p. 16) diz que nomear os cisgêneros é propor uma virada descolonial sobre identidade de gênero:

[...] ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente, como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc. Ou seja, esse uso do termo cisgeneridade, cis, pode permitir que a gente olhe de outra forma, que a gente desloque essa posição naturalizada da sua hierarquia superiorizada, hierarquia posta nesse patamar superior em relação com as identidades *Trans**, por exemplo (VERGUEIRO *apud* RAMÍREZ, 2014, p. 16)

O conceito permite descolonizar os pensamentos e a produção de subjetividades que são descoladas da permissividade do conceito cisgênero. Gallo (2000) destaca que a proposta da filosofia é a criação de conceitos e da ciência a sua discussão. Ao passo que existe um esforço de ultraconservadores para impossibilitar a discussão da questão de gênero, para além da escola, mas na sociedade, é preciso que tenhamos um esforço científico de partir de conceitos filosóficos e não de opiniões infundadas que se permitem cristalizar em tradições históricas.

Por assim reconhecer,

a filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dado relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo (GALLO, 2000, p. 60).

Desse modo, realizou-se, neste estudo, um sobrevoo pelas experiências educacionais de Nicole para entender em que ponto houve o emprego de práticas de responsabilidade ética com a sua vida nos mesmos parâmetros que se têm com pessoas que são abraçadas – sem nenhum esforço – pela cisheteronormatividade. Pensar Nicole, um corpo existenciável, permite questionar os parâmetros de produção do enquadramento normativo que se refletem sobre a organização dos ambientes e processos educacionais. Principalmente, porque se trata de um pensar que alinha educação e projeto de vida possível.

Objetivou-se cortar o vínculo forte entre processos educacionais e cisheteronormatividade para se evitar que corpos dissidentes, que se produzem performaticamente diferentes, não possam fazer parte desse espaço ou não terem suas vidas possíveis neles. Então, propõe-se que seja revisada a concepção cisheteronormativa que guia as práticas pedagógicas e escolares direcionadas às pessoas *trans* para que sejam baseadas em mais preocupação, preservação e responsabilidade ética para com as suas vidas.

A educação também faz parte de um projeto existencial, porque envolve, nesta sociedade ultraneoliberal, a busca por melhores protagonismos sociais, políticos e econômicos alargadores da capacidade de sobrevivência. Nota-se que se trabalha com conceitos que visam desestabilizar a cisheteronormatividade; não se trabalhou no campo da opinião como muitas forças ultraconservadoras fazem ao tentar pôr em xeque o trabalho científico que justifica a discussão sobre gênero, por exemplo, nas escolas.

Trata-se, como pontuaram Miguel (2016) e Junqueira (2018), de um ataque de forças neoconservadoras que reconhecem a dimensão das mudanças em curso, decorrentes das conquistas que pessoas diferentes (negros/as, mulheres, *gays*, lésbicas, *trans*) conseguiram alcançar. Mesmo que com dimensão minúscula, tais conquistas conseguiram causar preocupação para o que vem sendo conhecido como “cidadania de bem” e “família tradicional”, uma reatualização de discussões antigênero que criam inverdades e causam pânico moral com a noção de “ideologia de gênero”.

É um movimento de renaturalização social que se faz por meio de persuasão, autoridade linguística e habilidosamente busca política pelo poder de decidir sobre o efeito da opinião e,

não como se vem discutindo, sob a ótica conceitual. Impõe-se como uma “maquinosa fabulação”, como destaca Junqueira (2018, p. 485-486):

trata-se de uma estratégia reacionária que assume os contornos de uma “guerra cultural”, na qual, em meio a um formidável empenho persuasivo e intenso apelo a emoções, os/as missionários/as convocados a defender “a família” se perfilam por detrás de barricadas morais para disparar preconceitos e informações distorcidas, fantasiosas e alarmantes, demonizando o adversário e ensejando, especialmente nas famílias, nas escolas e nos espaços de deliberação pública, ambiências e rotinas de intolerância, ameaças e intimidações.

A termo de conceituação, nota-se, segundo Junqueira (2018, p. 487) que a ideia de “ideologia de gênero” está longe de ser um conceito e se credita como inverdade porque pessoas legitimamente autorizadas em locais públicos de grande representatividade se permitem a partir de uma invenção retórica mais ampla que parte da “[...] expressão de um sistema de crenças e de um sistema de representação de matriz católica conservadora e tradicionalista, [...]” que visa apagar com violência simbólica, a existência dissidente de gênero e das sexualidades.

Nesse sentido, retoma-se Gallo (2000), ao declarar que a educação, enquanto um campo de saberes, não pode ser visto como uma arena de opiniões. Diferentes agentes fazem da educação um campo de discursos que precisa ser colocado como luta contra o caos, mas acabam por emitir sentidos do caos, porque opinião em nada se coaduna com a criação de conceitos ou o tratamento científico que o campo educacional solicita para conseguir dar conta de suas demandas. Enfatiza o autor que: “[...] quanto mais prolifera a opinião, dando a ilusão de que se foge do caos, mais ele nos enreda e nos lança na direção de um buraco negro, de onde já não será possível escapar” (GALLO, 2000, p. 62).

Gallo (2000) pode ter previsto, há quase 20 anos, que chegaríamos no campo do caos em educação? A resposta é assertivamente, não. Gallo (2000) não previu que viveríamos o caos em educação; acontece que independente dos tempos, observa-se que a educação é um local que sempre sofre interferência de fontes externas, as quais encontram nela uma forma de ditar seus projetos societários e ético-políticos. Estamos diante de um perigo frente à retomada de perspectivas ultraconservadoras em práticas dos ambientes educacionais, uma vez que o apagamento deliberado da diferença já não será sentido como uma perda, o fato de não ser parte de uma comoção pública significa que a vida diferente não precisaria ser preservada (BUTLER, 2015a).

Na contramão do ultraconservadorismo que se aproxima da educação, Nicole nos adverte sobre a necessidade de revisão de conceitos cisheteronormativos; afinal, o seu corpo

importa para si e estar nos processos educacionais materializa a sua luta por sentir-se parte dos corpos que importam. Discutir sobre a temática de gênero, por exemplo, no ambiente escolar é uma forma de assegurar que o seu corpo é autorizado e possui validade para este lugar.

Da mesma forma que tais grupos, pontuados aqui como ultraconservadores, se reúnem para discutir políticas antigênero, há um esforço de outros grupos também para reunirem e discutir políticas pró-gênero. Precisa-se de posicionamentos de grupos subalternos para questionar politicamente, como pontuou em **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**, Butler (2019a, p. 21), “a rejeição coletiva da precariedade induzida social e economicamente”. E acrescenta que

mais do que isso, entretanto, o que vemos quando os corpos se reúnem em assembleia nas ruas, praças ou em outros locais públicos é o exercício – que se pode chamar de performativo – do direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vida mais vivíveis (BUTLER, 2019a, p. 21)

O corpo de Nicole apareceu e, ao estar na escola, colocou-se em busca de uma vida mais vivível. Ela reivindica melhores protagonismos sociais para mulheres *trans*, a ideia de ser dono/a de si tão profundamente alocada nos sujeitos pelos tempos neoliberais vividos nos lança na busca egoística por melhores condições de vida. Colocar o corpo para aparecer nas ruas e nos locais construídos para a moralidade é uma forma de reivindicação, independente de falar ou negociar: o fato de estar ali representa, como assinala Butler (2019a), o apelo por justiça.

Butler (2019a, p. 32) também ressalta que os corpos diferentes adentram aos espaços públicos e, mesmo que não falem ou se posicionem como ativistas, eles manifestam que não são descartáveis, “[...] o que eles dizem, por assim dizer, é ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida”. Evidentemente que a existência *trans*, ao adentrar o ambiente escolar, torna-se pública, estabelecendo outras formas de pensar acerca da organização do trabalho didático desterritorializado de plataformas normatizadoras.

Portanto, a partir do debate sobre a presença do corpo e da existência de Nicole durante os processos educacionais ao se construir transfeminina, pode-se afirmar que suas narrativas permitiram entender que o/a outro/a se faz necessário/a para a produção da permanência escolar de pessoas *trans*. Nicole vivenciou dois momentos que enfatizam o papel do/a outro/a, no caso profissional da educação, como responsável por permitir/legitimar o peso da diferença e conduzir processos precarizados para existências *trans* ou entender o acesso à educação como

de todos/as, tendo o ambiente institucional da escola que realizar mudanças para providenciar a permanência. É um debate indispensável para a filosofia da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos debates, aqui propostos, observou-se como a educação pode movimentar projetos de vidas precarizados ou não. Afinal, Nicole destacou dois momentos, um momento, em 2013, em que sua transição de gênero foi tratada de forma hostilizada, e um segundo momento, em 2018, quando apresenta que o retorno aos estudos para a conclusão do ensino médio se fez possível. Nesse movimento, credita-se a necessidade do/a outro/a para movimentar tais processos de conclusão da escolaridade para pessoas *trans*.

O fato de nossas vidas estarem lançadas nas decisões de outras pessoas faz que o processo de permanência no ambiente escolar seja possível ou não. É o que ocorreu com Nicole quando narra estes dois momentos. É um assunto que movimenta a responsabilidade ética, uma vez que não é mais possível apagar a existência de corpos diferentes dos espaços públicos. Vemos, contudo, forças ultraconservadoras que visam minar as formas de comoção pública em relação à perda de corpos *trans*. Caracterizando-se como políticas antigênero, tais forças utilizam o espaço educacional para a cristalização de enquadramentos colonialistas tradicionais e justificar o apagamento existencial de pessoas dissidentes.

O retorno aos processos de escolarização, de acordo com Nicole, representou para a busca por projetos de vida menos associados aos espaços precários da prostituição, pobreza e quadros de matabilidade que apagam as oportunidades para pessoas *trans*. Dentre os desafios contidos nas experiências de Nicole, aponta-se que a maximização da precariedade se torna presente em vidas que não se enquadram nos ditames predefinidos acerca do gênero e da sexualidade considerados normais, morais e normativos.

Neste estudo, Nicole apresentou desafios para conclusão da escolarização básica; ela sinaliza, ainda, que a adoção de práticas de responsabilidade ética com a vida *trans* importa, porque é a partir disso que se movimentam processos possibilitadores da permanência escolar. À medida que o/a professor/a, profissional da educação, valoriza a ideia de diferença, consequentemente, a organização do trabalho didático estará preocupada com a diversidade de gênero e sexual. Por essa razão, contribuimos para minimizar a precariedade que afeta esse grupo de pessoas.

Em tese, conclui-se que é politicamente necessário que se assuma uma perspectiva educacional que qualifica a cidadania de pessoas *trans*, como a experiência de Nicole nos

retrata, em várias modalidades e níveis de ensino, além de oportunizar ações que não oprimam, na educação básica, uma vez que “remendos legais” precários para o acesso à educação não apoiam necessariamente rupturas sistêmicas com os quadros de matabilidade que afetam suas existências. Filosoficamente, pensar a educação como parte da produção da precariedade de vidas *trans* oportuniza pontuar, a partir da experiência de Nicole, caminhos para se romper com ambientes escolares cisheteronormativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento** e resistência à ordem normativa. 2012. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.

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

BENTO B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea Revista**. São Carlos, n. 1, v. 14, jan/jun, 2014. p. 165-182.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019a.

BUTLER, J. Corpos que importam. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16. 2015c.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

BUTLER, J.. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

BUTLER, J. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019b.

CORREA, C. M. de A. **Subjetividades em trânsito**: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do Sul do Brasil. 379f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1972.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALLO, S. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guatarri. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 34. Jul/dez. 2000.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. 2ª ed. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista de psicologia política online**. v. 18, n. 43, p. 449-502. 2018.

LANZ, L. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. 2014. 342f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org). **Diversidade sexual nas escolas: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, 2009. p. 85-94.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.684**, 12 de julho de 2013. Assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.694**, 23 de julho de 2013. Dá nova redação ao art. 2º do Decreto nº 13.684, que assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.954**, 6 de maio de 2014. Estabelece o modelo padrão da Carteira de Identificação por Nome Social, de que trata o Decreto nº 13.684, de 12 de julho de 2013. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução 3.443**, 17 de abril de 2018. Dispõe sobre o uso e o registro do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais nos documentos escolares. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2018.

MEYER, Da. E; PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.17-24.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista direito e práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, set. 2016. p.590-621.

RAMÍREZ, B. Colonialidad e cis-normatividade. Entrevista con Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: revista de estudios sociales**, v. 3, p. 15 – 21. 2014.

SALES, A. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SANTOS, D. C. B. dos. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. 2017. 447f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, F. G. O. da. **Vidas precárias de estudantes trans**: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis. 2019. 170f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. Discursos entre perspectivas e resistências em relação às estudantes travestis nas escolas. **Revista Nuances**, Pres. Prud., v. 28, n. 21, jan/abr. 2017. p. 147-166.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. O que diz das Ts lá? O estado de produção da pós-graduação sul-mato-grossense em educação sobre estudantes trans nas escolas. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, ago/dez. 2019. p. 96-119.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas. **Revista Bagoas** – estudos gays e lésbicos, Natal, n. 15, 2016.

TEIXEIRA, F. do B. **Vidas que desafiam histórias e sonhos**: uma etnografia do construir-se no outro gênero e na sexualidade. 2009. 243f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Recebido em: 29.05.2020

Aceito em: 04.10.2020