



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



MARILIA NERI MATOS

Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da  
Bahia

Salvador

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



MARILIA NERI MATOS

## Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Professora Dra. Sônia Sampaio

Salvador

2022

# TERMO DE APROVAÇÃO

CISNORMATIVIDADE E PRESENCAS TRANS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA

Marília Neri Matos

## BANCA EXAMINADORA:

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Rocha Sampaio (Orientadora)**

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina Gonçalves dos Santos**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Gomes de Jesus**

*Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ*

**Prof. Dr. Luís Augusto Vasconcelos da Silva**

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luma Nogueira de Andrade**

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB*

Salvador, 03 de fevereiro de 2022.

**Dou fé.**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Rocha Sampaio**

---

M433 Matos, Marília Neri,  
Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia / Marília  
Neri Matos. – 2022.  
226 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Sampaio.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia,  
Salvador, 2022.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Identidade de gênero. 3. Pessoas  
Transgêneras. 4. Ensino Superior – Permanência. 5. Interacionismo  
simbólico. 6. Epistemologias. 7. Teoria *Queer*. I. Sampaio, Sônia.  
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 306.768

---

Para Fran Demétrio, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e trans-ativista negra, que acabou indo embora cedo demais.

## AGRADECIMENTOS

Após quatro anos e meio de trajetória, é chegado o momento de agradecer a todas pessoas que participaram deste enorme desafio comigo. Por isso, agradeço a minha família, compreendendo meus finais de semana ausentes e minha dedicação a esse filho agora recém-nascido, em especial a Tom, que sempre me apoiou e incentivou a não desistir. Agradeço a amigas e amigos, ao Observatório da Vida Estudantil, ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, em especial à professora Sônia Sampaio, orientadora, apoiadora e pessoa compreensiva em relação aos percalços da vida. Agradeço às pessoas que tornaram minha estadia em Coimbra mais acolhedora, em especial, a Ana Ribeiro e Nelson Lima, parceiros incríveis. Agradeço a todos as/os profissionais de saúde que cuidaram de mim, desde 2019, e me permitiram continuar o doutorado ao longo do meu tratamento contra dor crônica. E às demais pessoas que participaram desta jornada hoje concluída!

“Sou tratada igual puta bem antes de me assumir puta, quase uma tatuagem na testa: bastou me verem travesti e já começa o assédio, assédio de que nunca tive notícia enquanto posava de homem” (MOIRA, 2018, pp. 35-36)

“Ter o direito de aparecer e de falar é algo básico para a sobrevivência, a dignidade e a liberdade. Eu me sinto grata ao pensar que, depois de passar toda uma parte inicial da minha vida sendo silenciada, por vezes, de modo violento, tornei-me adulta e consegui ter voz. São circunstâncias que sempre vão me unir aos direitos daqueles que não têm voz” (SOLNIT, 2017, p. 28).

## RESUMO

Neri Matos, Marília. (2022). Cisnormatividade e presenças trans em universidades federais da Bahia. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A maioria das sociedades construiu olhares fixos sobre conceitos que são naturalizados no cotidiano, entre eles, o conceito de gênero. As pessoas transgêneras, que não se identificam com o gênero designado ao nascer, subvertem essa lógica binária, sendo alvo de marginalização e violência em diferentes contextos, entre eles, o contexto educativo. A partir de diálogos teóricos entre o Interacionismo Simbólico, as Epistemologias do Sul e as teorias *queer*, a presente tese propõe analisar a presença de pessoas trans em duas universidades federais da Bahia, em diálogo com a cisnormatividade que as afeta. A cisnormatividade é uma imposição da cisgeneridade, como expressão de gênero “natural” e “adequado” à sociedade, violentando outras formas de expressão da identidade de gênero. Considerando a importância de estudos sobre a presença de pessoas transgêneras em ambientes educacionais, com destaque para o ensino superior, esta pesquisa quis colaborar para a compreensão das trajetórias acadêmicas das pessoas transgêneras, bem como os impactos dessas temáticas e pessoas no contexto universitário. Para tanto, com base na abordagem qualitativa, os dados foram produzidos por entrevistas compreensivas com pessoas trans, utilizando também as notas do diário de campo da pesquisa. Os resultados foram construídos em minha trajetória como uma pesquisadora cisgênera que se desconstruiu ao longo da pesquisa, reconhecendo erros e exotificações para com as pessoas trans, como fruto dessa cisgeneridade. Os dados das entrevistas me permitiram perceber que a universidade é reprodutora de silenciamentos e violências contra pessoas trans, não promovendo rápidas respostas para mudanças burocráticas para respeito ao nome social e onde ocorre dificuldade no uso dos banheiros e outros espaços comuns. Ao mesmo tempo, é um terreno contraditório e potencial para a desconstrução dessa cisnorma arraigada, fomentando o encontro entre pessoas trans que se auxiliam na permanência, ao mesmo tempo em que convidam pessoas cis a rever suas ideias e atitudes, apesar de resistências. Dessa forma, considero que o maior impacto da pesquisa foi sobre a minha própria trajetória acadêmica e de vida, reconhecendo as limitações do meu trabalho e possibilidades para futuros estudos, destacando a cisnormatividade como uma opressão que caminha com outras opressões em direção a um mundo padronizado, mundo que é afetado no encontro com outras formas de existência e, por isso, pode se reconstruir.

Palavras-chave: Pessoas Transgêneras<sup>1</sup>. Ensino Superior. Permanência. Interacionismo simbólico. Epistemologias do Sul. Teoria *Queer*.

---

<sup>1</sup>A escolha pelo termo “pessoas transgêneras” apesar de não estar de acordo com uma norma gramatical, não foi feita acaso. A partir do diálogo com pesquisadoras em gênero e pessoas trans, esse é um uso preferido por muitas e, por isso, está presente neste trabalho. Essa escolha também é vista como uma escolha política na nota de rodapé no trabalho da pesquisadora e feminista trans Leticia Nascimento, “seguimos como as falas são vivenciadas pelos movimentos trans\*” (NASCIMENTO, 2021, p. 18)



## **ABSTRACT**

Neri Matos, Marília. (2021). *Cisnormativity and trans presence in federal universities in Bahia. Doctoral Thesis, Institute of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador.*

*Most societies have built fixed views about concepts that are naturalized in everyday life, among them, the gender concept. Transgender people, who do not identify with the gender assigned at birth, subvert this binary logic, being the target of marginalization and violence in different contexts, including the educational context. Based on theoretical dialogues between Symbolic Interactionism, Southern Epistemologies, and Queer Theories, this thesis analyzes the presence of trans people in two universities in Bahia regarding the cisnormativity that affects them. Cisnormativity is an imposition of cisgeneracy as the "natural" and "adequate" gender expression in society, violating other forms of gender identity expression. Considering the importance of studies on the presence of transgender people in educational environments, with emphasis on higher education, this research wanted to contribute to the understanding of the academic trajectories of transgender people, as well as the impacts of these themes and people in the university context. Therefore, based on the qualitative approach, data were produced by comprehensive interviews with trans people and also using notes from the research field diary. The results were built on my trajectory as a cisgender researcher who deconstructed herself throughout the research, recognizing mistakes and exoticizations towards trans people, as a result of this cisgeneracy. The data from the interviews allowed us to see that the university is a reproducer of silencing and violence against trans people, not promoting quick answers for bureaucratic changes to respect the social name or the difficulties in using the bathrooms and other spaces. At the same time, it is a contradictory and potential ground for the deconstruction of this entrenched cis norm by fostering meetings between trans people who help each other to remain while inviting cis people to review their ideas and attitudes, even with resistance. In this way, I consider that the greatest impact of the research was on my academic and life trajectory, recognizing the limitations of my work and possibilities for future studies, highlighting cisnormativity as the oppression that walks with other oppressions towards a standardized world, a world that is affected in the encounter with other forms of existence and, therefore, can reconstruct itself.*

*Keywords: Transgender people. Higher education. Permanence. Symbolic interactionism. Epistemologies of the South. Queer theory.*

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Levantamento da Produção Bibliográfica no Scielo

Tabela 2 – Trabalhos selecionados em bases brasileiras e portuguesas

Tabela 3 – Levantamento da Produção Bibliográfica no Scielo

Tabela 4 – Seleção do Levantamento da Produção Bibliográfica no Portal de Periódicos  
CAPES

Tabela 5 – Artigos selecionados na CAPES

Tabela 6 – Graduadas por gênero, segundo área geográfica de campus – 2018

Tabela 7 - Dados sociodemográficos das pessoas entrevistadas

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Assassinatos de pessoas trans entre 2008 e 2019

Gráfico 2 – Assassinatos por região do Brasil

Gráfico 3 – Tentativas de homicídio entre 2016 e 2019

## Lista de abreviaturas e siglas

- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BI – Bacharelado Interdisciplinar
- BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
- B-ON – Biblioteca do conhecimento online
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCS – Centro de Ciências da Saúde
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPIPS – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EISU – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
- IS – Interacionismo Simbólico
- LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgênero
- DSM – Manual diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPC – Plano Pedagógico de Curso
- PPGPSI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
- PT – Partido dos Trabalhadores
- RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
- REUNI – Programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das universidades federais
- SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SUS – Sistema Único de Saúde
- UFABC – Universidade Federal do ABC
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## Dicionário entendido<sup>2</sup>

**Travesti-** “Pessoa que nasce do sexo biológico masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico de nascença, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade.” (ABGLT, 2007, p. 11).

**Transexualidade**—“contexto vivencial que se refere a um indivíduo com identidade de gênero caracterizada por uma postura afirmativa de auto-identificação, solidamente constituída e confortável nos parâmetros de gênero estabelecidos (masculino ou feminino) independente e soberano aos atributos biológicos de nascença sexualmente diferenciados” (ABGLT, 2007, p. 11).

**Transgênera(o)** - “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012a, p. 14).

**Homem trans**—“Pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como homem. Alguns também se denominam transhomens ou Female-to-Male (FtM)” (JESUS, 2012a, p. 41).

**Transmasculino**—“Pessoas transmasculinas são pessoas que foram designadas como mulheres ao nascimento, mas cujas identidades possuem alguma relação com ser homem, ou com masculinidade. Pessoas transmasculinas podem: Ser homens binários (embora homens trans binários provavelmente se identificarão como homens, e não como pessoas transmasculinas, em relação à sua identidade individual); Ser de algum gênero não-binário qualquer, mas fazer transição para ter um corpo considerado mais masculino pela sociedade (tomar testosterona, fazer cirurgia para remoção de seios, fazer faloplastia, etc.); Ser de algum gênero não-binário qualquer, mas adotar linguagem (artigo/pronome), gestos, tonalidade vocal, roupas, e/ou enfeites associados a ser homem; ser de alguma identidade não-binária relacionada a ser homem ou à masculinidade (proxvir, nonpuer, demimenino, homem agênero, duramenino, homem-vago, etc.)”(ORIENTANDO, 2021).

---

<sup>2</sup>Cabe destacar que esse dicionário não deve ser tomado como definições com caráter de total verdade e/ou como finalizadas. Assim como pessoas, termos devem ser analisados dentro de um processo de desenvolvimento e construção a partir das pessoas que, com elas se identificam. Em relação a identidades de gênero, se faz sempre importante respeitar definições (ou o não uso dessas definições) por parte da pessoa com a qual nos relacionamos e/ou dialogamos. Dito de outro modo, se faz importante questionar a pessoa os artigos e pronomes com as quais ela se identifica assim como uma identidade.

**Mulher Trans** – “Pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher. Algumas também se denominam transmulheres ou Male-to-Female (MtF)” (JESUS, 2012a, p. 41).

**Cisgênera(o)**–“Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012a, p. 14)

**Orientação sexual**- “Atração afetivo-sexual por alguém. Sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero” (JESUS, 2012a, p. 15).

**Identidade de gênero** - “É uma experiência interna e individual, em termos de gênero, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal, por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (ABGLT, 2007, pp. 10-11).

**LGBT** – Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero.

**LGBTI**–Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e intersexuais.

**LGBTIQA+** - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais (o + engloba outras categorias).

## Sumário

<i>What happened, Miss?</i> Reflexões e lugares de fala	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Encontrando o tema de pesquisa	19
1.2 Conceituando o tema de pesquisa	23
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS E SUAS INTERLOCUÇÕES: INTERACIONISMO SIMBÓLICO, GÊNERO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL EM DEBATE	26
2.1 Interacionismo simbólico: possibilidades éticas, teóricas e metodológicas	26
2.2 Epistemologias do Sul	33
2.3 Gênero: epistemologias, definições e teorias	38
2.3.1 Teoria e Estudos <i>Queer</i>	43
2.4 Diálogos e desconstruções possíveis	52
3. PESSOAS TRANS: COMPREENSÕES E (IN)DEFINIÇÕES SOBRE A VIVÊNCIA DO GÊNERO A PARTIR DA CISNORMATIVIDADE	61
3.1 O que se produz sobre pessoas trans?	68
3.2 Estado e transfobia: o Brasil de hoje	71
4 ENSINO SUPERIOR: EDUCAÇÃO E GÊNERO EM DEBATE	88
4.1 Gênero e suas existências no ensino superior	97
5 INSERÇÃO, PERMANÊNCIA E RESISTÊNCIA DE PESSOAS TRANSGÊNERAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS	118
5.1 Cotas e inserção no ensino superior	121
5.2 O que se produz sobre pessoas trans e educação?	129
6 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS	140
6.1 Campos da pesquisa	141
6.2 Instrumento e procedimento de produção de dados	147
6.3 Pessoas participantes da pesquisa	147
6.4 Procedimento de análise de dados	147
6.5 Questões e procedimento éticos	160
7. VIVÊNCIAS TRANS EM SISTEMAS UNIVERSITÁRIOS E A TRANSFORMAÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA	164
7.1 A construção social de uma pesquisadora em gênero	164
7.1.1 A cisnormatividade em mim	167
7.2 Impacto da cisnormatividade na vivência de pessoas trans	172
7.2.1 Violências institucionalizadas	175

7.2.2 Permanências na universidade: nome social e outros impasses _____	180
7.2.3 A presença como potência: estar e ocupar contextos universitários _____	187
7.2.4 A importância do diálogo e da formação crítica de pessoas cisgêneras _____	192
8.(des)CONSTRUÇÕES FINAIS _____	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	206
APÊNDICES _____	206
APÊNDICE A _____	206
APÊNDICE B _____	206
APÊNDICE C _____	206



### *What happened, Miss?* Reflexões e lugares de fala

Esta seção se desenvolveu a partir de repetidas observações de pessoas que leram o meu projeto de tese e questionaram as motivações pelas quais eu optei por estudar as pessoas trans em espaços de ensino. Aqui reflito sobre os motivos que conduziram meu interesse em conhecer as trajetórias educacionais de pessoas<sup>3</sup> trans. O ponto de partida dessa escrita me foi apresentado quando assisti ao documentário<sup>4</sup> sobre a cantora estadunidense Nina Simone. Intitulado “What happened, Miss Simone?”, que analisa a biografia da cantora e também ativista pelos direitos civis de pessoas negras Nina Simone.

Em uma das suas falas a cantora questiona: “Como ser artista e não refletir esses tempos?”, frase que desencadeou uma reflexão que envolvia o meu trabalho: Como ser pesquisadora em psicologia e não refletir esses tempos? Assim como houve um tempo em que as pessoas negras se movimentaram ativamente em busca de direitos, assim também ocorreu com as mulheres cisgêneras. Agora, mesmo que essas lutas não cessem (e ela não podem cessar), percebo que outro grito silenciado e violentado por anos, destruindo infâncias, adolescências, destruindo pessoas, recebe maior atenção. São tempos da revolução trans? Ou seria a revolução do ser e da liberdade?

Durante os minutos finais do documentário, a sobrinha de Nina afirma que ela estava além do seu tempo, que ela via além. Mas também afirma, categórica, que o mundo poderia tê-la aceitado como era, permitindo que ela se expressasse de forma sincera e em sua totalidade. E o que fez o mundo, *Miss Simone*?

Em muitos momentos dessa caminhada doutoral, me questionam se serei eu a falar sobre um tema e um grupo de pessoas que não represento. Essa questão atravessa a minha caminhada, mas a reflexão que faço me parece correta: eu não estou a falar por ninguém, sou alguém que estuda gênero, que se aproxima das temáticas sobre pessoas trans, se solidariza e quis fazer um trabalho com elas e não sobre elas. Para tornar ainda mais

---

<sup>3</sup>Neste trabalho, utilizarei o gênero feminino, em sua maioria, por considerar que sempre estarei me referindo a pessoas e não a homens ou mulheres propriamente. Outras autoras seguem esse movimento, por motivos dos mais diversos. Silva (2018) afirma que “ Importa ainda salientar que a linguagem da escrita deste texto encontra-se, o quanto possível foi, no gênero feminino. Isto não quer dizer que a pesquisa se debruçou unicamente sobre as mulheres tampouco que pretende excluir os homens, mas atenta para o fato de que, na língua portuguesa, é muito difícil se comunicar a partir de alternativas de linguagem cuja flexão de gênero aponte para uma neutralidade no que se refere ao gênero. Na tentativa de contrariar este fato é que nos esforçamos por usar os termos no plural, nos referindo sempre “às pessoas”, como uma maneira de tentar usar uma linguagem o mais neutra possível e, assim, proporcionar que mais pessoas estejam incluídas pela linguagem utilizada.”

<sup>4</sup> Documentário da Plataforma Streaming Netflix.

evidente o meu ponto de partida, escolhi, ao longo dessa trajetória, focar a discussão sobre cisnormatividade, conceito que será apresentado nos próximos capítulos.

Como afirma a epígrafe deste trabalho, o silenciamento imposto. Por anos a fio, me aproxima dos que não têm voz reconhecida. Esse é o meu ponto de partida para o trabalho. Para questionar o que está posto e permitir refletir sobre as possíveis e incríveis formas de “sermos”. Há um jeito correto de ser humano? Existem apenas alguns humanos que podem ser tratados como “normais”? Quem disse? Quem construiu essa “verdade”? Pessoas transgêneras denunciam e questionam as construções sociais sobre o que é ser homem ou mulher. Como não refletir? Como não questionar?

Psicólogas e psicólogos ficaram em silêncio ou auxiliaram a normatizar humanos por longo tempo, mas aprendi a criticar esse caminho. Essa é uma caminhada acadêmica, mas também política, uma trajetória que implicou na escuta dos que gritam sem serem alcançados. Reconhecer seres humanos que pessoas julgam como anormais, é permitir afirmar, gravar e transcrever discursos silenciados e potentes. Como não questionar? Como me calar? Esse é o meu lugar de fala. O lugar de quem, em algum nível, foi também silenciada, e que não quer mais fingir que não vê os silenciamentos de outros grupos e pessoas.

Como afirma Djamila Ribeiro (2017, p. 67), o lugar de fala não é apenas a narrativa de vivências, mas sim “um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade”. Este trabalho tem como pretensão principal a discussão sobre opressões e silenciamentos estruturais resultantes de uma sociedade que convencionou a cisgeneridade como norma.

Considerando minha identificação como pessoa cisgênero<sup>5</sup> e respeitando a existência de vozes das pessoas transgêneras, meu lugar de fala neste trabalho também se estabelece a contar de uma postura de construção de conhecimento em uma perspectiva feminista e, por isso, política. Esse posicionamento está em consonância com o que foi apresentado pela autora Flávia Biroli (2018, p. 10) que o “feminismo contesta as noções autonomizadas da política, expondo suas conexões com dinâmicas sociais nas quais se estabelecem as desigualdades e as assimetrias no exercício de influência e no exercício mais direto do poder político”. Para estudar desigualdades e estruturas sociais, “a complexidade da investigação feminista envolve a preocupação com todo o processo de condução da investigação” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 651), assim há o cuidado com a escolha do referencial

---

<sup>5</sup> “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 14)

teórico, da articulação entre teoria e pesquisa e nos cuidados éticos durante a condução das entrevistas. Assim, esse tipo de pesquisa busca estar atenta ao lugar da pesquisadora, em relação com as pessoas entrevistadas, considerando também o impacto dessa investigação para essas pessoas. (NARVAZ; KOLLER, 2006), fugindo de uma desvalorização e da objetificação das pessoas entrevistadas. Assim, me posiciono para construir espaços de fala em conjunto com as pessoas transgêneras participantes, bem como a exposição das desigualdades, expressando a importância de estudar a cisnormatividade e a presença delas na educação, para além de outros contextos e pertencimentos.

As pessoas trans são rotuladas com a marca social da “anormalidade” e sua ausência

no ensino superior não pode ser compreendida como uma questão individualizada, mas sim como uma experiência que, atingindo um dado grupo de pessoas, coloca entraves ao seu acesso a espaços e à possibilidade de que elas se engajem na aventura da produção de conhecimento. Para além de um posicionamento político, o meu lugar de fala resulta de uma postura ética e humanista: como posso contribuir para uma sociedade menos desigual? É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *lôcus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Esse é um espaço reflexivo sobre o que está posto e que, percebo em franco processo de desconstrução permanente por maiores que ainda sejam as resistências. Para além do ódio, da dita “família tradicional” e da violência, temos um levante. Temos uma pequena revolução em curso de pessoas que se afirmam e lutam por seus direitos. Que extravasam barreiras e quebram correntes, que desafiam regras e que constroem novas possibilidades. Eu não estaria escrevendo uma tese sobre esse tema se não fossem aquelas que se opuseram ao que estava posto e me antecederam. “Como ser artista e não refletir esses tempos?”, questiona *Miss Simone*.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1. 1 Encontrando o tema de pesquisa

Sou psicóloga graduada por uma faculdade baiana privada. Nessa instituição os estudantes eram submetidos a uma formação patologizante e conservadora, mas, foi ali também que conheci docentes que me fizeram pensar através de questionamentos instigadores e me apresentaram a teóricos como Michel Foucault, Paulo Freire, entre outros, representantes do pensamento crítico, um oásis em meio à rigidez com que era encarada a aprendizagem profissional. E foi através do contato com essas outras possibilidades de formas de pensar que comecei a me perguntar: por que quem difere de uma norma imposta incomoda tanto?

Em 2016, fui aprovada no mestrado da UFBA com o anteprojeto de título “Homoidentidade(s): construções identitárias individuais e coletivas dos gays na Bahia”, com o objetivo, ainda pouco maduro, de investigar os pilares constitutivos da identidade homossexual em uma sociedade heteronormativa e as influências do Grupo Gay da Bahia nessa construção. Por diversos descaminhos, terminei por trilhar a escrita da dissertação "A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia" (NERI MATOS, 2016) e me afastei, momentaneamente, das discussões sobre gênero e sexualidade, mas, ao mesmo tempo, essa mudança teve o mérito de me aproximar das discussões sobre universidade e culturas universitárias.

Durante a definição do meu projeto de doutorado, ao conversar com a minha atual Orientadora sobre o interesse de voltar a estudar sobre gênero e sexualidade no contexto do ensino superior, ela levantou a temática das pessoas transgêneras e sua recente presença nesse nível de ensino como docentes e como estudantes. Assim, concretizei o novo projeto. Com o desenvolvimento do estudo, compreendi que as pessoas trans nos fazem pensar não apenas nos socialmente invisibilizados, mas, sim, nos que fogem, questionam desconstruem e bagunçam (porque não?) o que está posto, o que entendemos sobre gênero e expressões de gênero. Pessoas trans são segregadas desde os primeiros momentos que se comportam como "a outra" ou "o outro", quando “deveriam” gostar de bola, mas querem brincar de boneca, quando não querem usar vestidos e ,sim, boné.

Na condição de pessoa cis, não posso sentir na pele o “ser trans”, mas parto de uma tentativa sincera de compreender os efeitos de serem tratados como “diferentes”, o porquê do “estranho” que incomoda, ou como se transformaram em “anormais”. Não há igualdade

de acesso na educação superior quando as portas de entrada são feitas de vidro inflexível. À primeira vista, o vidro dessas portas, porque transparentes, dão a impressão de que todos podem entrar, mas, na prática, são seletivas e, até mesmo, violentas. Às vezes, são minimamente permeáveis, possibilitando a entrada de poucos membros de alguns grupos excluídos, mas em seu interior há segregação e preconceito. Quais os efeitos e as repercussões desses desdobramentos na permanência? Quais são as segregações, os desafios, as dificuldades, as resistências de cada pessoa trans que ultrapassou essas portas? De que acolhimento usufruíram? Quais as impressões que têm da sua vivência na universidade? Esse é o caminho desta tese. Em primeiro lugar, destacar a ausência dessas pessoas em instituições de ensino superior. Compreender as portas seletivas e a natureza das eventuais violências que dificultam a sua permanência nesses espaços. E ainda me interessa saber por que a universidade é um espaço de possibilidades e abertura e, ao mesmo tempo também é engessada e segregadora. Ao longo da caminhada, pude incluir a discussão sobre cisnormatividade e a influência de mais essa força estrutural que impõe existências possíveis em determinados contextos, ditando normas tidas como “naturais”.

É importante não esquecer que os sentimentos que decorrem dessas trajetórias compõem a subjetividade de cada pessoa envolvida, ao mesmo tempo em que possuem uma natureza política e social. Faz-se importante perceber que os significados e sentimentos decorrentes de experiências não são ações isoladas, são reflexos das construções sociohistoricamente situadas. Com isso, quero apontar que a violência dirigida a uma pessoa trans não pode ser vista como algo pontual, mas, sim, como mais uma situação de violência contra pessoas dissidentes. Assim, as trajetórias são individuais e únicas, mas os desdobramentos e as repercussões delas resultantes não são individuais, ou isoladas, são reflexos de um tempo, de compreensões e imposições sociais. Também é importante destacar que essa trajetória não é marcada apenas pelo gênero, mas, sim, de forma interseccional, pela sexualidade, por raça/etnia, cultura e outros fatores que compõem o tecido social.

Muito além do sofrimento, temos esperança. Existem pessoas que ultrapassam as portas seletivas e conseguem se inserir no contexto acadêmico. Como obtêm essa inserção? Quais os custos e benefícios? Contaram com o apoio da instituição ou de pessoas? Quais os desdobramentos? São muitas questões, muita curiosidade, uma enorme consciência do meu lugar e do lugar da outra, mas se temos olhos para ver e pés para caminhar, porque não? Essa é uma trajetória política e ativa de uma mulher que reconhece seus privilégios (ou a

maioria deles) e segue construindo conhecimento e desconstruindo saberes e algumas formas de ser "eu".

Nos contextos da realidade de pessoas trans, acredito que estudar o processo transexualizador<sup>6</sup> pode ser uma forma de reforçar a norma implícita de que existem formas corretas de ser homem e ser mulher. Neste trabalho, cultivo a esperança e os casos positivos, buscando compreender como, dentre tantas dificuldades e desafios, algumas pessoas acessaram e permanecem no ensino superior como discentes ou, até mesmo, como docentes. A educação vai lhes permitir outros espaços, como também que suas presenças impactem na formação daqueles com as quais convivem.

Nesse contexto, é importante destacar que o estudo sobre pessoas trans no ensino superior ainda não possui um referencial de produções bibliográficas específico no Brasil. Considerando que sua inserção e permanência é marcada por inúmeras dificuldades e que não foram encontrados dados oficiais sobre o número de pessoas transgêneras no ensino superior, o estudo dessa temática pode fornecer informações importantes para o acompanhamento desses novos públicos nas instituições de ensino. Segundo dados da Agência Brasil, em 2017, 303 pessoas solicitaram o uso do nome social<sup>7</sup> no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>8</sup>. Destaco que nem todas as pessoas trans solicitam ou vivenciam, por diversos motivos, a assunção do nome social. Além disso, alguns já alcançaram as mudanças documentais, não precisando, por isso, solicitar esse uso e, assim, não todas são identificados pelo nome social. O dado da Agência Brasil, então, não permite estimar corretamente o número exato de pessoas trans que estão concorrendo a uma vaga no ensino superior através do ENEM.

Destaco ainda que, a partir de um levantamento inicial, localizei apenas dois trabalhos nacionais que abordam temáticas relativas a pessoas trans no ensino superior. O primeiro trabalho “Inserção de pessoas trans na Faculdade de Direito da UFBA: avaliação pela relação movimento(s) e instituição” (RYBKA, 2017) é uma monografia de conclusão de curso de graduação em Direito na UFBA e o segundo trabalho “Trajetória de um homem

---

<sup>6</sup> Processo pelo qual a pessoa transgênero passa, de forma geral, para que seu corpo adquira características físicas do gênero com o qual se identifica. Pode ou não incluir tratamento hormonal, procedimentos cirúrgicos variados (como mastectomia, para homens transexuais) e cirurgia de redesignação genital/sexual ou de transgenitalização. (JESUS, 2012, p. 16)

<sup>7</sup> Segundo o DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, o nome social é a “designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida”.

<sup>8</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mais-de-300-pessoas-vaio-fazer-o-enem-usando-nome-social-neste-ano>

trans no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Pública: uma narrativa subversiva” (SANTANA, 2017) é uma monografia de conclusão de curso de graduação em Educação Física na UEFS. Entre outros trabalhos identificados, encontrei um intitulado “Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa” (ANDRADE, 2015) sobre a presença das travestis no cotidiano escolar cearense e se aproxima da discussão que pretendo construir, mesmo não sendo no âmbito do ensino superior. Além desse um dos artigos encontrados (NARDI et al., 2013) aborda temáticas de violência e regulação social relacionadas com as hierarquias sexuais e de gênero, sem focar, especificamente, questões relativas a esse grupo de pessoas. Por último, mas não menos importante, o livro da transativista Carle Porcino (2020), sob o título “Travesti(s)lidades: representações sociais de universitários” lida com as representações sociais que estudantes constroem sobre travestis mas evidencia a formação em saúde, não a presença de pessoas trans nas instituições de ensino superior.

Assim, este estudo sobre pessoas trans em duas universidades federais da Bahia, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), amplia a visibilidade desse grupo na produção científica relativa ao ensino superior, visando à compreensão dos elementos que auxiliam e/ou dificultam sua presença nesse ambiente. A minha escolha pela UFRB se ancora em minha experiência como docente substituta, durante os anos de 2015 e 2017, no Centro de Ciências da Saúde (CCS), localizado em Santo Antônio de Jesus.

Esses dois anos de atuação me permitiram perceber que a UFRB possui um perfil diverso de estudantes e docentes, com uma maioria de pessoas negras que, antes, não possuíam acesso ao ensino superior por diversas razões, e espaços de construção de conhecimento para além do caráter profissionalizante, com uma discussão política e crítica em muitos campos do saber. Concomitantemente, por ser essa instituição composta por um grande número de pessoas com um olhar crítico e questionador, testemunhei e/ou ouvi relatos de cenas de preconceito, exclusão e, em especial, transfobia<sup>9</sup>. Essas vivências me permitiram questionar se seria essa presença de um discurso maior e mais equânime que abafava discursos menos igualitários e mais preconceituosos. Ao mesmo tempo, sei que esse é o olhar de uma mulher, professora, cisgênero e reconheço a importância de ouvir e registrar as vozes das pessoas trans que vivenciam os corredores e as realidades da universidade e têm suas próprias observações sobre o cotidiano institucional.

---

<sup>9</sup>“Preconceitos e discriminações sofridos pelas pessoas transgênero, de forma geral” (JESUS, 2012, p. 7)

O CCS seria, primeiramente, o único espaço da pesquisa, porém, ao longo do desenvolvimento da tese e de sugestões de outras pessoas, optei por ampliar a pesquisa para toda a UFRB e incluir a UFBA, uma universidade tradicional na Bahia e, por muitos anos, a única universidade federal do Estado, que recentemente instituiu em sua política de ações afirmativas, vagas para pessoas trans na graduação e pós-graduação. A Resolução 07/2018, em seu artigo 5, trata sobre reserva de vagas na graduação e prevê vagas supranumerárias para algumas categorias, entre elas, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) (UFBA, 2018). As vagas na pós-graduação, assim como em outras universidades do Brasil, têm surgido por iniciativa própria de cada um dos programas, incluindo essas vagas extras nos seus editais de seleção. A inclusão de pessoas trans na política de ações afirmativas da UFBA foi o que motivou sua inclusão, considerando que isso poderia auxiliar na inserção desse público na universidade, mesmo que não garanta sua permanência ou um número representativo.

## 1.2 Conceituando o tema de pesquisa

Diversos autores (ADELMAN, 2000; ANJOS, 2000; BORRILO, 2010; BONZON, 2004; BOURDIEU, 2002; LOURO, 2016a; MISKOLCI, 2016; RIBEIRO et al, 2006; TOLEDO, 2008) discutem a sexualidade humana, não apenas com foco em seu caráter biológico, mas também tratando das influências sociais na sua construção, concebendo-a a partir de uma ótica mais ampla, em que se entendem as práticas sexuais como construídas em um dado contexto e na intersecção de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e éticas, entre outras.

As condutas sexuais influenciadas por uma sociedade heteronormativa, ou seja, que convencionou a heterossexualidade como regra geral são tratadas de forma polarizada, mutuamente excludente: ou pertencemos ao grupo feminino ou ao grupo masculino<sup>10</sup>. Assim, ao longo da constituição como sujeito, o indivíduo recebe do seu meio informações sobre comportamentos tipicamente femininos e masculinos, exigindo dele, a depender do seu sexo biológico, a conformidade a esses padrões (ANJOS, 2000; BOURDIEU, 20002; LOURO, 2016a).

---

<sup>10</sup> Destaco que, neste trabalho, há uma distinção de palavras que se atrelam à diferenciação entre sexo e gênero. Assim, quando estou falando sobre “sexo”, uso palavras como “masculino” e “feminino” e quando me remeto a gênero, utilizo as palavras “homem” e “mulher”, bem como “menina” e “menino”, assim como cisgênero e transgênero.



Pessoas que não se enquadram no perfil do que é considerado socialmente como “ser mulher” e “ser homem” ou que não se adequam aos padrões estabelecidos, podem sofrer diversos tipos de sanções e violências, o que inclui as pessoas trans. Ressalto que a minha escolha pelo uso do termo “pessoas transgêneras” ou, de forma sucinta, “pessoas trans” se consolidou a partir da compreensão de que o termo transgênero engloba pessoas que não se identificam com o gênero designado ao nascimento independente de terem vivenciado a cirurgia de redesignação genital/sexual.

A autora Berenice Bento (2008, p. 12), em seu livro “O que é transexualidade?” destaca que pessoas transexuais “reivindicam o pertencimento a um gênero distinto daquele que lhe foi imposto”. Apesar de a autora referir-se apenas a transexuais, como dito, o termo transgênero pode contemplar um número maior de possibilidades, sendo definido por Jesus (2012a, p. 14) como “conceito ‘guarda-chuva’, que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento”.

E como as expressões de gênero e sexualidade habitam o contexto universitário? É sabido que o nível superior do ensino se constitui como um espaço privilegiado de liberdade no qual se desenvolvem e frutificam discursos diversos e produção de novos saberes e tecnologias sendo, então, seu foco principal, problematizar e incentivar a reflexão e a construção dialógica de compreensões, em um mundo dinâmico e em franca transformação. Para além do preparo para a formação profissional, a atividade acadêmica desenvolve um contato direto com diferentes vozes, conteúdos teóricos e práticas que influenciam na apreensão do mundo, com fundamentação em de um prisma que envolve diferentes formas de ver e compreender o universo, a sociedade e os indivíduos. Com base no contato com essa pluralidade é que as pessoas desenvolvem sentidos próprios e amplos sobre o mundo, sentidos que são importantes na construção de suas subjetividades (FERRARINI; CAMARGO, 2012).

Entretanto, o contexto acadêmico ainda não tem como foco o desenvolvimento integral dos indivíduos e gira em torno da formação profissional, podendo ser um espaço restritivo, pautado exclusivamente pela atribuição de um diploma e dos saberes e técnicas relacionados a determinada profissão (LEITE, 2016). Esse descentramento da formação integral e do desenvolvimento pessoal dos seus estudantes atinge, igualmente, o campo das expressões de gênero e sexualidade.

Nardi e colaboradoras (2013, p.179), observando o cotidiano e escutando estudantes e professoras(es) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discutem a

universidade como instituição com “mecanismos de regulação social que (re)produzem as hierarquias sexuais e de gênero” e analisam que “a articulação dessas formas de violência [seja durante calouradas e práticas de “trote” ou no cotidiano da universidade] constrói um ambiente heteronormativo e heterossexista que (re)produz e atualiza hierarquias e desigualdades sociais” (NARDI et al, 2013, p. 179).

Assim, esta tese propõe como objetivo geral: compreender como se constrói a presença de pessoas trans no ensino superior. A pesquisa também apresenta como objetivos específicos: (1) analisar as trajetórias educacionais das pessoas transgêneras; (2) identificar possíveis reflexos da cisnormatividade sobre essas experiências educacionais; (3) refletir sobre os desafios e as potencialidades da inserção e permanência de pessoas trans no ensino superior.

Esta tese está dividida em oito seções. Além da apresentação e desta primeira seção introdutória, o capítulo 1 é dedicado ao fundamento teórico-metodológico, em que são apresentadas as ideias do interacionismo simbólico e sua interlocução com as temáticas de gênero, teorias *queer* e das Epistemologias do Sul. O capítulo 2 apresenta um debate sobre a cisnormatividade, norma em que se convencionou a cisgeneridade como “natural”, assim como discussões e produções bibliográficas sobre pessoas trans. O capítulo 3 versa sobre o diálogo entre a educação e o gênero e apresenta a pesquisa que realizei no estágio doutoral, no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. O capítulo 4 continua o debate sobre educação, abordando a inserção, permanência e resistência de pessoas transgêneras em espaços educacionais. O capítulo 5 aponta os caminhos para as construções metodológicas, incluindo as questões éticas e caracterização das pessoas entrevistadas. O capítulo 6 versa sobre resultados e discussões das entrevistas realizadas. Em conclusão, são apresentadas as considerações finais seguidas das referências bibliográficas e apêndices.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS E SUAS INTERLOCUÇÕES: INTERACIONISMO SIMBÓLICO, GÊNERO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL EM DEBATE

Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história (SCOTT, 1995).

(...) interessa muito a nossa obsessão com os rótulos: não podemos pensar fora do vocábulo das etiquetas, embora saibamos que elas restringem e distorcem o que queremos conhecer (CARRIÓN, 2020).

Este capítulo constitui a fundamentação teórico-metodológica que dá suporte a esta pesquisa. Aqui apresento o interacionismo simbólico e algumas teorias de gênero, tratando questões epistemológicas, teóricas e metodológicas, além das possíveis interlocuções entre essas duas teorias e as Epistemologias do Sul.

### 2.1 Interacionismo simbólico: possibilidades éticas, teóricas e metodológicas

O interacionismo simbólico (IS), uma corrente norte-americana das ciências sociais, tem como fundador o filósofo G. H. Mead, professor da Universidade de Chicago entre os anos de 1894 e 1931. Essa vertente da Escola de Chicago (COULON, 1995; LAPASSADE, 2005) possui como influências filosóficas o pragmatismo, questiona uma visão de mundo “mecanicista e dualista do racionalismo clássico” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 17) sendo contrária à “hegemonia positivista dos Estados Unidos” (GOOS, 2006, p. 154). Cabe destacar que, apesar de Mead ser considerado o seu fundador, a expressão “interacionismo simbólico” foi utilizada pela primeira vez por Blumer, em 1937 (COULON, 1995).

O Interacionismo Simbólico (IS) apresenta uma compreensão fluída e flexível da sociedade, considerando que os significados sobre os fenômenos são produzidos pela interação entre as pessoas (COULON, 1995; SAMPAIO; SANTOS, 2011). A perspectiva do IS, ao se interessar pelo significado que as pessoas atribuem aos acontecimentos do mundo, considera como eles “são construídos e negociados” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 16). Ao mesmo tempo, a interação é responsável por produzir ações e significados, desenvolvendo um sentido próprio para cada fenômeno ou acontecimento (LAPASSADE, 2005).

Partindo da interação e de uma construção de significados, é possível compreender os significados que cada pessoa estabelece para os acontecimentos que vivencia de forma

contextualizada em uma realidade social. “As pessoas criam, negociam e alteram significados sociais por meio do processo de interação” (SANDSTROM; MARTIN, FINE 2016, p. 16). Esse posicionamento sobre a participação das pessoas na construção do social compreende que os seres humanos têm uma visão privilegiada ou de poder, permitindo que eles não apenas existam em sociedade, mas também que eles atuem, influenciem e construam essa sociedade (SANDSTROM, MARTIN, FINE, 2016).

Dessa forma, não há como afirmarmos uma única verdade ou “realidade”, mas, sim, admitirmos uma infinidade de versões de compreensão dos fenômenos sociais. A concepção de “realidade” está intimamente relacionada com o significado que cada pessoa atribui ao mundo que a cerca, o que faz com que essa realidade não seja entendida como uma única e inquestionável, mas sim relativa. Assim, não há uma realidade que as pessoas devem descobrir como essencial, mas é imperativo considerar diferentes realidades em constante construção e redefinição. Cada fenômeno ou objeto possui diferentes possibilidades de entendimento para diferentes pessoas ou grupos de pessoas. A depender de quem analisa ou observa algo, esses significados podem ser diversos bem como, ao longo do tempo, se transmutarem. Sob essa perspectiva, “a sociedade não existe como uma estrutura prévia, mas é constantemente criada e recriada nas relações sociais” (GOOS, 2006, p. 155).

Ao criarmos significados sobre o que vemos, estamos diante de uma noção de “realidade” que nos é própria e muito diferente daquele de outras pessoas à nossa volta. As pessoas têm participação na construção da realidade social, bem como na alteração dessa realidade. Através dessas ações e interações, as pessoas conhecem os objetos, o que, para Sandstrom, Martin, Fine (2016, p. 18), é visto como “um processo de ‘fazer e criar’ em que nos envolvemos quando precisamos transformar objetos em objetos do conhecimento”. Não há a negativa da existência do objeto em si, mas relaciona-se a atividade com o significado atribuído a ele ou, dito de outro modo, quando queremos conhecer um objeto, estabelecemos um significado e esse significado está relacionado com a forma como respondemos a ele.

Herbert Blumer, aluno de Mead, estabeleceu algumas premissas sobre o IS. A primeira premissa versa sobre a compreensão de que a interpretação que construímos sobre um determinado fenômeno se torna importante pois molda nossas ações. A segunda premissa considera que os significados não são construídos a partir da experiência individual, mas sim em relação à interação, ou, dito de outro modo, são nessas relações que os significados se constroem. A terceira premissa considera que “os significados das coisas que encontramos são alterados por meio do nosso entendimento em relação a elas” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 27) e como essa compreensão se estabelece a partir da interação,

“o uso dos significados por um indivíduo se dá pela interpretação e autoreflexão”, o que nos faz perceber que não há uma construção irrefletida, mas sim um processo de construir, desconstruir e reconstruir significados, e esses são “instrumentos para orientar e escolher nossas ações” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 27).

Essa teoria também questiona a dualidade objetivo/subjetivo, insurgindo-se contra autores que não consideram os aspectos subjetivos como parte integrante do campo das ciências humanas e acredita que o objeto essencial da pesquisa social seria a concepção que as pessoas têm sobre o mundo social. Assim, podemos considerar que o interacionismo simbólico é uma “abordagem construtivista dos fatos humanos” (SAMPAIO; SANTOS, 2011, p. 93).

Em relação à ciência, não há uma realidade que deve ser alcançada de forma objetiva, mas sim uma construção de cientistas sobre essa realidade, o que, para os pragmatistas, colocavam as investigações da ciência e a busca por uma verdade como “atividades morais” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 18). Sob esse ângulo, a verdade não está acabada, fixa, ou absoluta, ela está intimamente relacionada às pessoas ou grupos que a constroem.

Os autores pragmatistas, base do IS, acreditavam que diante dessa visão de verdade não absoluta, a ciência deveria estar relacionada com o mundo e suas questões, promovendo a busca por resolução de problemas, utilizando os conhecimentos desenvolvidos para a melhoria das vidas das pessoas e da sociedade, assim o conhecimento deve existir em “prol do fazer” (SANDSTRON; MARTIN; FINE, 2016)

Um dos grandes sociólogos interacionistas a estudar os fenômenos de sexualidade/gênero é Harold Garfinkel, conhecido como criador da etnometodologia. Apesar de não ser um interacionista simbólico, sua análise sobre a sociedade parte da concepção de processo, em constante desenvolvimento e nunca fixa e estável.

Garfinkel (2018) narra a trajetória de Agnes, como discussão de caso, no capítulo “Passagem e gerenciamento do status sexual de uma pessoa ‘intersexuada’”. O autor afirma que a aparência de Agnes era “convincentemente feminina”, o que denota por detalhes como silhueta, medidas, rosto e descrições sobre sua beleza, o que, ressaltado, era reforçado por uma ausência de pelos faciais e “sobrancelhas sutilmente cuidadas”. O autor ainda evidencia que os pés e mãos dela eram “um pouco maiores do que o normal para uma mulher”, entretanto “não chamavam atenção de maneira alguma”. Essa descrição ocorre de forma normalizadora, não havendo nada de “extravagante” em sua maneira de se vestir. É um ponto interessante perceber que essa afirmação pode dialogar com a ideia de que pessoas trans são pessoas pouco discretas e extravagantes, ao mesmo tempo, mulheres “normais” devem se

vestir e se portar adequadamente para serem reconhecidas como tais. São normas sociais estabelecidas e atualizadas em diferentes momentos históricos que se referem e distinguem pessoas “normais” e “anormais”.

Esses são termos também utilizados por Garfinkel (2018) no desenvolvimento deste capítulo. O autor se refere a pessoas “normais” e destaca a existência de mulheres e homens “naturais”. Ao citar um dos membros do departamento de psiquiatria que se referiu a Agnes e pessoas semelhantes a ela como “aberrações da natureza”, é evidente o caráter biologista e naturalizador que os marcadores a respeito do corpo humano recebem sobre o desígnio de macho/fêmea, homem/mulher. Entretanto não podemos esquecer que esse é um caso discutido e narrado em 1958, antes mesmo de uma abertura maior na compreensão de gênero. Garfinkel (2018) dirá que as pessoas caracterizam o normal “de acordo com os costumes” (p.xx), o que se considera como natural é algo construído e desenvolvido no interior de uma sociedade específica em meio a suas normatizações.

O autor afirma que “a sexualidade como fato natural da vida significa, portanto, sexualidade como um fato natural e moral da vida (GARFINKEL, 2018, p. 4364), destacando o aspecto moral dessa construção. Essa consideração sobre verdade também se adapta à classificação entre normais e anormais, já que pessoas tidas como normais são aquelas que atravessam a sua vida de forma estável e imutável, nascendo como mulher e se mantendo assim por toda a vida. Dessa forma, são consideradas toleráveis mudanças que são “ritualmente permitidas” (GARFINKEL, 2018, p. 4379), mas essas são transitórias e controladas por critérios já estabelecidos. Assim, em momentos festivos e em espaços determinados, essas transições são permitidas e reconhecidas socialmente, devendo se reverter ao sair à rua e ao fim de tal momento.

É interessante apontar que Garfinkel (2018) trata a sexualidade como um dos status sobre os quais a sociedade atua de forma a controlar suas transferências ou mudanças. Esse controle social é estabelecido de forma que não se desenvolve a partir do desejo individual de cada um, mas sim de uma obrigação imposta que não leva em conta opiniões pessoais. Qualquer desvio da regra será passível de punição o que, atualmente, continua vigente em nossa sociedade a partir de marcadores normativos. Desde a publicação do seu original em 1967, algumas das observações do autor continuam atuais, com uma consideração sobre as pessoas que fogem às normas “naturais”, que melhor seriam nomeadas como naturalizadas, como alvo de críticas, perseguições e, para os ditos normais, casos que clamam por “punição, ou solução médica” (GARFINKEL, 2018, p. 4393).

Essas normas naturais fazem com que as pessoas “aberrações” queiram ser como os normais para serem reconhecidos e tratados como pessoas. Nesse ponto, a ciência médica ganha reconhecimento ao diagnosticar e criar procedimentos que permitam essas adequações à norma. Como afirma Garfinkel (2018, p. 4441), “deve é claro ser enfatizado que os médicos no Centro Médico da Ucla, por meio de suas ações, reconstruíram e validaram a pretensão de Agnes ao seu *status* como *uma* mulher natural”.

Ao longo do trabalho, a forma e a validação do saber médico e de outros profissionais de saúde será discutido, mas não se pode perder de vista o fato de que a confirmação de uma mulher enquanto “mulher real” não é algo da experiência pessoal e subjetiva de cada pessoa, considerando as variáveis complexas nas quais ela se insere, mas sim um dito formalizado apenas pelo saber médico.

É importante perceber também que há uma descrição de características de Agnes como mulher “natural” que são estereótipos sobre mulheres, bem como sobre o comportamento e as escolhas desde a infância que reforçam a fala da paciente de que sempre foi uma garota. O ódio ao corpo errado é visível nas transcrições dos relatos de Agnes, que via o seu pênis como um erro ou um “apêndice acidental” (GARFINKEL, 2018, p. 4456). Da mesma forma, esse ódio ao corpo foi um fator que me chamou a atenção na autobiografia de uma mulher transexual portuguesa chamada Filipa Gonçalves. Em seu livro “Obviamente mulher”, escrito em parceria com a jornalista Maria Carvalho Costa, a autora afirma o seu ódio ao corpo errado, a um erro da natureza e confere aos médicos o poder de corrigir tal erro, como se seu corpo fosse patológico e os médicos, seus salvadores (GONÇALVES; COSTA, 2016).

Agnes se coloca como uma mulher natural, considerando pessoas que fazem mudanças como aberrações, sua escolha era sempre altamente justificada e ancorada na preferência de “viver como a pessoa normalmente sexuada que ela sempre havia sido”. É interessante perceber que há um reconhecimento de legitimidade em ser mulher, mas essa legitimidade poderia ser questionada como uma negação ao se reconhecer como uma aberração? Quando buscava alteração em sua certidão de nascimento, havia um desejo em corrigir um erro original, cometido por pessoas que não estavam cientes do fato real, no caso, a sua feminilidade.

Apesar de ter sido designada como um homem, o fato de ser reconhecida por todas como mulher faz com que Agnes afirme que é mulher desde o seu nascimento, como se o gênero fosse natural e dado desde a sua assunção ao mundo. Essas passagens me levam a refletir sobre a profunda normatização do que é ser um homem ou uma mulher, o que faz

com que uma pessoa trans precise provar a todo o tempo o “erro da natureza” e, nesse caso, reafirmar sua feminilidade/masculinidade, sob o risco de não ser reconhecida pelo saber médico, como “mulher/homem o suficiente” para uma cirurgia de redesignação sexual. É violento pensar que, dentre diversas formas de existência, mulheres precisam ser sempre femininas, recatadas e corretas sejam elas cis ou trans sobre uma avaliação social massiva que lhes nega o direito diante de “passos em falso”. Como Garfinkel afirma, “ela [Agnes] falou da decisão médica [de realização da cirurgia de redesignação] como uma reivindicação autorizada de suas alegações à feminilidade natural” (GARFINKEL, 2018, p. 4522). Agnes fala de uma vagina que deveria sempre ter estado lá, se colocando como uma mulher “normal”, classificando seus genitais como “um tumor”. Nesse caso, os cirurgiões são “agentes da natureza” ao repararem o “erro natural” fornecendo à pessoa o que a natureza sempre quis que estivesse lá.

A questão de ser reconhecida no corpo certo parece muito explícita, quando o autor revela o incômodo de Agnes em falar sobre travestis ou homossexuais homens, não querendo, inclusive, contato e rechaçando qualquer debate sobre essa temática. No afã de se considerar uma mulher “natural”, Agnes parece desconsiderar pessoas que são vistas como anormais, como uma estratégia de não ser comparada e, assim, deslegitimada como mulher. As ações relatadas reforçam uma compreensão de mundo dualista, em que as pessoas normais e anormais ocupam faces opostas de uma mesma moeda e não podem se “misturar”, sob pena de perder o título de normal ou, ainda, de receber um equivocado olhar de anormalidade.

Garfinkel (2018) analisa as situações narradas por Agnes, em alguns momentos das longas entrevistas, como relatos sobre aprender a ser mulher, do medo de ter o seu “tumor” e o sofrimento gerado por sua diferença. Um dos contextos em que ela relata como difícil e que, em muitas ocasiões, prefere não citar, é o período escolar, contexto em que não possuía amigos e evitava a todo o custo ser notada. Quando passa a ter aulas com um tutor, Garfinkel (2018) questiona se a sua dificuldade com essa mudança não estaria relacionada com o fato de esse tutor, como dito por ela, ensinar a outras pessoas anormais, o que a aproximaria desse grupo. Com base nesses relatos, percebo as expressões de dor e o sofrimento. Ainda que Agnes não reconheça sua “anormalidade” e sua proximidade com outras pessoas fora do padrão, é vista e se sente diferente- fato que nega, considerando seu órgão genital como um tumor, o que também exacerba o olhar patológico sobre o corpo trans.

O fato de a equipe médica levantar a possibilidade de Agnes ter administrado secretamente estrogênio e Garfinkel (2018), em suas entrevistas, não ter tido, de modo



nenhum, acesso a esses conteúdos, soma-se à negação sobre ser um “homem biológico”, o que contradiz sua condição de mulher natural, pessoa normal, mas também fala sobre a não confiança de Agnes em pessoas que deveriam vê-la como um ser humano com suas particularidades. A violência e as repreensões que ela pode ter sofrido até os 17 anos, quando deixou de ser considerado um menino e passou a usar vestes femininas, reflete o silêncio durante toda a vida, o desejo de passar despercebida, assim como a negativa sobre o seu passado como “homem”; sua resistência em fornecer informações, reflete o medo de se expressar, reflexo de uma sociedade que violenta e delega a algumas pessoas apenas o direito de ser invisibilizadas. O controle sobre as informações e sobre a cronologia apresentada por ela demonstra esse desejo de ser incluída, junto com a ideia de ser reconhecida mulher natural como uma questão moral. Agnes não desejava desafiar o sistema, apenas queria ser incluída. Esse fato parece se confirmar quando Garfinkel (2018), ao fim do capítulo, transcreve um trecho do texto de Stoller em que narra que, após oito anos, Agnes finalmente, ao retornar para uma consulta de rotina, revela que tomava o estrogênio, remédio que a mãe usava por conta de uma histerectomia, desde os doze anos de idade.

Com essas observações, evidencio a normatização como uma forma violenta de controle e o desejo de deixar de ser uma anormal e ser tratada como uma pessoa normal, como uma mulher normal, algo que faz parte da essência. Em uma sociedade que segrega e violenta quem se mostra diferente, seria incongruente esperar que todas as pessoas legitimassem sua posição como “anormais” ou “antinaturais”. Questão discutida de forma política e de reconhecimento em movimentos sociais, em atuações políticas e em teorias, como a teoria *queer* que será apresentada em momento posterior.

O caso de Agnes deixa perceber que o que se compreende como normal e anormal está ancorado em critérios específicos, o que simplifica a complexidade e pluralidade humanas. Inserida nessa sociedade, a ciência se ancora na identificação de verdades absolutas, o que limita a compreensão sobre fenômenos humanos. Em contrapartida, o interacionismo simbólico sustenta uma tradição interdisciplinar articulando e considerando diferentes dimensões da vida humana. Por conta dessa tradição, o desenvolvimento de pesquisas deve ser construído a partir um olhar diversificado e complexo, afastando o viés disciplinar, pautado exclusivamente por aspectos psicológicos, privilegiando diferentes influências e pontos de vista.

Por não buscar o essencialismo de uma verdade única e estável, fugindo de um viés mecanicista e dualista, e considerar leituras diversas sobre fenômenos, o IS ajudará a

apreender as construções simbólicas pessoais e também relacionais das pessoas trans sobre o universo onde se movimentam e também constroem.

É a partir da interação que as pessoas constroem suas ações e significados, por isso, ouvir as pessoas trans sobre a sua compreensão do contexto universitário permite uma aproximação dos significados que estabelecem em uma relação mútua entre elas e as demais pessoas, com foco na interpretação resultante da interação interpessoal e da linguagem que, para os interacionistas, é o que ordena a experiência. Um fator preponderante a se considerar é que as pessoas não apenas existem, mas elas atuam no contexto e na sociedade, por isso. Investigo como a presença de pessoas trans impacta no cotidiano das universidades. Assim, quero perceber as construções que as pessoas entrevistadas estabelecem sobre o contexto do ensino superior a partir da sua trajetória e em sua relação com outras. Ao mesmo tempo, quero perceber em que a presença dessas pessoas pode ter reflexos nas construções de conhecimento para além do que é hegemônico, como será discutido na subseção a seguir.

## 2.2 Epistemologias do Sul

As Epistemologias do Sul se inserem no debate pós-colonial. Entretanto, os conceitos e compreensões sob essa denominação não gozam de unanimidade. Apresentam diferentes visões sobre diferentes fenômenos, representando o esforço de exigir o “descentramento” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 33), a construção de novos olhares e a crítica de antigos pontos de vista.

O pensamento moderno ocidental é fundamentado em um pensamento abissal, que pressupõe uma linha que divide dois lados, o visível e o invisível (SANTOS, 2007). Assim, o pensamento abissal se baseia na ideia de que existe um sistema de “distinções visíveis e invisíveis, em que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 23). Dessa forma, as distinções invisíveis são responsáveis por dividir o mundo em dois universos: um universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS; MENESES 2009, p. 23). Sob esse prisma, tudo o que é produzido “do outro lado da linha” não é reconhecido, desaparecendo como realidade.

A partir da compreensão do pensamento abissal, o Norte predominou e predomina sobre os países do Sul. Nesse contexto, Norte e Sul não se reduzem a um entendimento geográfico. Uma parte do Sul, submetido ao colonialismo europeu, não atingiu os níveis de desenvolvimento do Norte, mas, ao mesmo tempo, existem grupos de pessoas sujeitos à

dominação capitalista e colonial no Norte como existem grupos no Sul que podem ser considerados “pequenas europas” (SANTOS; MENESES, 2009).

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13)

É importante destacar que os primeiros desenhos de linhas gerais e abissais foram estabelecidos na época da colonização, com o Tratado de Tordesilhas entre Portugal e Espanha e, principalmente do ponto de vista abissal, com as “linhas de amizade” do século XVI, dividindo o mundo entre o velho mundo e o novo mundo, o mundo colonial (SANTOS; MENESES, 2009).

Em relação ao conhecimento, esse autor afirma que a ciência monopoliza a distinção entre o que é verdadeiro e falso, criando uma discussão com a filosofia e a teologia que também se estabelecem no lado visível da linha. Estariam no lado invisível os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” que não são vistos “como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2007, pp. 72-73). Essa invisibilidade de conhecimentos não científicos atua desvalorizando qualquer conhecimento que não possua o status de cientificidade, como se apenas a ciência fosse responsável e capaz de produzir inteligibilidade sobre o mundo.

É importante lembrar que o conhecimento válido se estabelece dentro de um determinado contexto, do ponto de vista da cultura ou da política. Assim, um conhecimento generalista que busque responder a todas as regiões e contextos mundanos deve ser questionado sobre o risco da manutenção de uma epistemologia dominante do Norte calcada em aspectos como a colonialidade e o capitalismo (SANTOS; MENESES, 2009). Ao mesmo tempo, um dos riscos desse conhecimento universalizante é uma desvalorização dos conhecimentos contextuais, subjugando saberes locais.

A mesma cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram subumanos (SANTOS, 2007, p. 75)

Dessa forma, o que se desenrola é uma desvalorização das pessoas que se localizam no lado invisível dessa linha e são considerados não-humanos, potencializando um espaço de exploração e violências em terras coloniais. Essa negação de uma parte da humanidade permite o desenvolvimento da ideia da universalidade e essas ideias se mantêm até o presente, com o pensamento moderno ocidental que separa o mundo em humano e não humano, universalizando o que se relaciona ao mundo humano, ou seja, aos países do antigo Velho Mundo (SANTOS, 2007).

Da mesma forma, a colonialidade do saber permite que não exista uma valorização do conhecimento para além do conhecimento europeu, ocultando conhecimentos que não são tidos como universais e também verdadeiros, já que os conhecimentos e a ciência do Velho Mundo são mais valorizados e generalizáveis enquanto outros conhecimentos são mágicos e não humanos (DIAS, 2014). Essa desvalorização de conhecimentos do Novo Mundo promove injustiça cognitiva e injustiça social, ambas intimamente relacionadas.

A dominação colonial do Norte suprimiu outros saberes para a manutenção de uma verdade universalizante, sendo responsável pela injustiça para povos e países desse Sul simbólico, estabelecendo um epistemídio, a marginalização dos conhecimentos outros pela ciência moderna (SANTOS, 2008). Por isso, é importante não apenas a construção de uma justiça social mas, igualmente, de uma justiça cognitiva.

O conceito de justiça cognitiva assenta exactamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo académico à diversidade epistémica no mundo. Este apelo à descolonização requer, em simultâneo, a identificação de processos mediante os quais a epistemologia e a racionalidade hegemónicas produzem a “ausência” de saberes, ao mesmo tempo que se procura conceptualizar a criação de um novo tipo de relacionamento entre os saberes do mundo. (MENESES, 2009, p. 235).

A justiça cognitiva se estabelece na possibilidade de reconhecimento da diversidade de saberes, sem que haja uma hierarquização ou classificação que aponta os melhores ou mais verdadeiros do que outros, permitindo uma convivência plural e, como compreende Valença (2015, p. 24), “gerando respeito entre os distintos saberes, oriundos de contextos diversos, desconsiderando privilégios, hierarquias e desigualdades”. Ou, como afirma Visvanathan (2004, p. 769), ela é um “direito constitucional que diversos sistemas de conhecimento têm de existir, dialogar e debater entre si”.

Esse conceito está ancorado na relação entre “sobrevivência e as formas de conhecimento”, considerando não apenas o paradigma científico dominante, “mas também os direitos das epistemologias alternativas e das ciências alternativas” (VISVANATHAN, 2004, p. 769). Assim, a justiça cognitiva é “contra hegemônica”, pois urge por um

reconhecimento das outras formas de conhecimento “marginalizados e subalternizados” e que, por muito tempo, foram desconsiderados (MENESES, 2009, p. 236).

A convivência dos diferentes saberes, como dito acima, irá compor a ecologia de saberes, “enquanto rede composta de múltiplas narrativas interligadas” (MENESES, 2009, p. 235), o que pode permitir a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Essas são compreensões-chave para um entendimento pós-colonial do conhecimento.

Neste sentido, o pós-colonial deve ser visto como o encontro de várias perspectivas e concepções sobre a hegemonia do conhecimento moderno, um idioma crítico que procura reflectir sobre os processos de descolonização, nas zonas geradas pela violência do encontro colonial. Questionar esta hegemonia deverá ser visto como uma possibilidade contingente de mudança em direcções que não reproduzem a subordinação cultural, política e económica (MENESES, 2009, p. 233).

Ao considerarmos diferentes formas de conhecimento, não haverá “privilégios extra-cognitivos (sociais, políticas, culturais)” (SANTOS, 2008, p. 137) para os detentores do conhecimento científico ou saberes mais valorizados. Para o autor, o cenário seria diferente se o conhecimento não fosse importante para a sociedade ou fosse equitativamente distribuído para todas as pessoas. Da mesma forma, Boaventura de Sousa Santos afirma que a não existência de conhecimentos outros e completos seriam apenas uma constelação de conhecimentos (SANTOS, 2008). Assim, a ecologia de saberes permite o desenvolvimento de uma justiça cognitiva em que conhecimentos diversos habitam a sociedade sem hierarquias ou classificações.

A Universidade é uma das instituições responsáveis pela implementação dessa sobreposição do pensamento abissal (SANTOS, 2007) e, da mesma forma, como afirma Valença (2015, p. 111), “possui uma lógica hegemônica e colonizadora, com a colonialidade bastante evidente”. Essa postura hegemônica permite que os conhecimentos acadêmicos e científicos tomem caráter de verdades absolutas, desvalorizando outros conhecimentos, além de desqualificar também pessoas que não correspondem a um padrão do que é considerado verdadeiro em relação às suas expressões subjetivas.

É preciso destacar que há uma ausência do debate sobre gênero nessa discussão. No âmbito das teorias pós-coloniais, o estudo de gênero pode ser inspirado no conceito de “colonialidade de gênero”, de Maria Lugones (2014). Essa autora critica as teorias de colonialidade por não incluírem as temáticas de gênero como importantes na análise sobre as construções dicotômicas de poder, incluindo essa dimensão nas categorias de colonialidade do ser, poder e saber.

A autora critica o olhar dominante sobre o gênero, baseado em conceitos eurocêntricos e heteronormativos, que compreendem a mulher como um ser único, construindo uma visão generalista que incluiria todas as mulheres, além de normatizar as expressões de gênero. Nesse sentido, autora afirma que o “sistema colonial/moderno de gênero também considera apenas os gêneros homem e mulher, e essas categorias de homem e mulher são extremamente limitadas” (DIAS, 2014, p. 8). A descolonização do gênero proposta por Lugones seria uma *práxis*, uma “crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p. 940).

Ao mesmo tempo, Lugones (2008) questiona a indiferença que os homens demonstram sobre as mulheres de cor<sup>11</sup>, mulheres não brancas, vítimas da colonialidade de gênero que criticam o feminismo hegemônico por este não considerar a interseccionalidade de raça, classe, sexualidade e gênero. “Entiendo la indiferencia a la violencia contra la mujer Enem nuestras comunidades como una indiferencia hacia transformaciones sociales profundas em las estructuras comunales y por lo tanto totalmente relevantes al rechazo de La imposición colonial”. (LUGONES, 2008, p. 76). Por isso, é necessário que os homens reconheçam essa invisibilização das mulheres não brancas.

A modernidade colonial, ao dicotomizar o mundo e reconhecer apenas alguns conhecimentos como válidos, também realizou essa hierarquização de pessoas. Foram firmadas “distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres” (LUGONES, 2014, p. 936), assim, apenas as pessoas “civilizadas”, ou pessoas do Norte, de acordo com as Epistemologias do Sul, seriam reconhecidas como homens e mulheres. Os homens colonizadores eram considerados perfeitos e as mulheres europeias responsáveis pela reprodução e pelo cuidado do lar. Por sua vez, homens e mulheres colonizadas não eram consideradas humanas, “os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (LUGONES, 2014, p. 936).

A análise pós-colonial permite o reconhecimento de diferentes expressões da subjetividade, recusando o olhar limitante e eurocentrado, por reconhecer a pluralidade das possibilidades humanas, incluindo pessoas que não se adequam a padrões de gênero e

---

<sup>11</sup>No original, “mujeres de color” que a autora define como “Mujeres de color es una frase que fue adoptada por las mujeres subalternas, víctimas de dominaciones múltiples en los Estados Unidos. «Mujer de Color» no apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, enfin, toda la trama compleja de las víctimas de La colonialidad del género.” (LUGONES, 2008, p. 75, nota de rodapé)

sexualidade socialmente estabelecidos. A partir da proposição da ecologia de saberes como “a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (SANTOS, 2008, p. 157), essas análises devem considerar não apenas as discussões sobre o capitalismo ou a hegemonia do conhecimento científico, mas também o gênero como tema vital.

Como afirma Visvanathan (2004), a epistemologia é responsável por determinar as hipóteses da vida, e a ciência está relacionada com a determinação de hipóteses sobre um variado número de pessoas, considerando isso, a “epistemologia é política” (VISVANATHAN, 2004, p. 759). Dessa forma, ao silenciar sobre a discussão de gênero, há um posicionamento político de silenciamento sobre a importância do patriarcado e da cisheteronormatividade compulsória na construção dos conhecimentos e das sociedades.

Ainda em relação ao gênero, podemos considerar que os homens são valorizados em detrimento das mulheres em sua pluralidade, como se eles representassem, genericamente, todos os seres humanos. A sociedade heteronormativa também naturaliza uma hegemonia heterossexual, classificando homo e bissexuais como “esquisitos”, “pecaminosos”, “doentes” ou “depravados”. Da mesma forma, as pessoas que se identificam com o gênero designado ao nascimento são compreendidas como “normais”, ao passo que as pessoas transgêneras ainda são classificadas como “desviantes” e possuem classificações específicas em manuais sobre doenças e transtornos mentais, mesmo que essas definições venham se atualizando nas novas edições dessas publicações.

Assim, é imprescindível permitir que o conhecimento sobre pessoas estigmatizadas e invisibilizadas ganhe espaços não apenas de expressão, mas de valorização de suas concepções sobre a vida.

### 2.3 Gênero: epistemologias, definições e teorias

As identidades transgênicas, incluindo a intersexualidade, a transexualidade e outros termos híbridos, põem em questão as fórmulas feministas já testadas e confiáveis, que equiparam o gênero com a sociedade (ou cultura, ou história) e o sexo com a biologia (ou fisiologia, ou natureza) (CHANTER, 2011, pp. 7-8)

É imprescindível considerar que as teorias e as construções de conhecimento sobre o gênero, assim como sobre qualquer fenômeno ou conceito, é um processo de construção e desconstrução nunca finalizado e sem perspectivas finais. Assim, mesmo que neste trabalho, eu adote alguns referenciais da teoria *queer*, não nego a importância política de algumas categorias importantes em relação ao gênero, como mulheres, transexuais, transgêneros, ou trans. Como a própria autora Butler (2015) afirma, ela não quer negar as categorias, mas

destaca a possibilidade de restrição e de exclusão ao estruturá-las. Assim, não ignoro a categoria mulheres, mas discuto suas possibilidades e restrições.

Do mesmo modo, reconheço a importância de que mulheres lutem por seus direitos, sejam elas brancas, negras, indígenas, de qualquer orientação sexual, cis ou trans. Temos que reconhecer que, como as categorias são construídas e revisadas em relação ao momento histórico e cultural, assistimos à convivência entre a importância de se estabelecer as categorias/identidades ao mesmo tempo em que questionamos essas definições visando a não exclusão. Com isso, defendo uma vivência entre diferentes pontos de vista com uma análise crítica de todos os movimentos e formas de afirmação, mesmo que isso, à primeira vista, pareça utópico ou confuso.

A diferenciação entre o que se define como sexualidade e o que se compreende por gênero pode ser marcada por alguns percalços e desalinhos. Muitas vezes, essas definições aparecem como sinônimas e, em outros cenários, bem marcadas por distinções biológicas *versus* sociais, como se a sexualidade fosse concebida como uma manifestação exclusivamente biológica, como se o gênero estivesse ancorado exclusivamente no social. Nesta subseção, apresento diferentes compreensões para a noção de gênero, propondo uma problematização destas.

No cotidiano, consideramos o gênero como algo natural, como algo “dado”. Entretanto, antes até do nascimento, pessoas são definidas e classificadas como meninas ou meninos, sendo sistematicamente criados para viver dentro dessas “caixas”, de acordo com o gênero e imersos em um mundo tomado por normas de gênero. “Essas normas preexistem a nós, e reagimos a elas, negociando um mundo que inclui expectativas de gênero muito antes que possamos aprender a codificar essa negociação sob forma de discurso” (CHANTER, 2011, p. 10). Ao mesmo tempo, o nosso reconhecimento em relação às pessoas, as classifica em homem e mulher e as nossas atividades diárias são organizadas em torno dessa distinção. Desse modo, as definições de gênero são marcadas por uma dicotomia, ou se é homem, ou se é mulher, mas esse posicionamento pode ser desconstruído se pensarmos na complexidade e diversidade humana que não pode ser definida por opostos. Assim, “o gênero deve ser entendido como uma estrutura social” (p. 47), como multidimensional (CONNELL; PEARSE, 2015) ou ainda “o gênero é sempre já vivido, gestual, corporal, culturalmente mediado e historicamente constituído” (CHANTER, 2011, p. 9).

Tomando como base essa compreensão, o gênero não deve se restringir a duas categoriais classificatórias, homem *versus* mulher, o que restringiria, em muito, suas expressões e vivências. Galinkin e Ismael (2011, p. 503) afirmam que o gênero é um



construto que explica “relações sociais entre pessoas de diferentes sexos e orientações sexuais, assim como a variedade de sentidos atribuídos a essas diferenças, que ocorrem nas várias culturas e diversas sociedades”. Dessa forma, a compreensão de gênero é socialmente construída com influência da cultura e do momento histórico em que se desenvolve, podendo se alterar a depender do contexto.

Destaco que a compreensão de gênero e sexualidade pode estar confundida, pois, existem padrões do que “se espera de um homem” em nossa sociedade e como a postura diferenciada de alguns homens repercute de forma negativa para eles. Os homens que são mais emotivos e carinhosos podem ser classificados de “afeminados”, como se esses comportamentos fossem possíveis apenas para uma mulher. Mulheres, por sua vez, são chamadas de “mulheres macho”, quando não correspondem a um ideal construído e estereotipado do que é “ser mulher”. Essas expressões e características pessoais são, muitas vezes, confundidas com a orientação sexual das pessoas, o que faz com que muitos acreditem que homens “mais sensíveis” e mulheres “mais racionais” vivenciam experiências homoafetivas.

A orientação sexual é definida por Jesus (2012a, p. 15) como “atração afetivo-sexual por alguém. Sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero”. Segundo essa concepção, a orientação está ligada à atração, sendo homossexuais atraídos e se relacionando com pessoas do mesmo sexo, heterossexuais atraídos por pessoas do sexo oposto e bissexuais atraídos por pessoas de ambos os sexos, entre outros grupos. Quando alguém afirma que uma mulher, por ter características consideradas masculinas, é “homossexual”, está confundindo a identidade de gênero dessa pessoa com a sua orientação sexual, que não está relacionada a comportamentos e/ou formas de se apresentar socialmente, mas sim aos seus relacionamentos afetivos-sexuais.

Louro(2008a, pp. 21-22) discute também que, pelo fato do gênero ter um “fundamento social”, não ocorre uma negação da biologia, já que “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados”. Desse modo, o gênero enfatiza as questões sociais e históricas, porém não nega a influência da biologia, compreendendo características sexuais inseridas em uma prática sóciohistórica.

Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 2008a, p. 23).

Nesse ponto, é importante afirmar também que o binarismo homem/mulher, já citado, parte de um pensamento dual que naturaliza opostos, sem compreendê-los como construções. Assim, o primeiro elemento, no caso o homem, seria a prioridade e a mulher, uma derivação dele, o que potencializa essa compreensão natural ou “dada” dos gêneros. Ao mesmo tempo, esses polos falam sobre uma construção política em que o dominante (masculino) está em oposição ao dominado (feminino), essencializando uma compreensão marcada, como dito, por características e grupamentos os mais diversos (LOURO, 2008a).

Essa diversidade pode ser percebida como um tema de importância e urgência a partir da afirmação de Chnaiderman (2014, p. 9) que “debruçar-se sobre as novas sexualidades no mundo de hoje é tarefa mais do que necessária. É preciso coragem e abertura para o que não cabe nos padrões instituídos”. Portanto, os estudos sobre a sexualidade e o gênero carecem de uma visão ampliada que não se restrinja às questões meramente biológicas e que ultrapasse o binarismo de um mundo desenhado em opostos: homem/mulher, heterossexual/homossexual. “Esse é o binarismo que funda a compreensão do humano: fora desses dois pólos e desses dois gêneros, não há humanidade possível. Em outras palavras, ‘algo’ que não é masculino nem feminino não poderia ser reconhecido como humano”. (ALÓS, 2011, p. 424).

Assim, percebemos que a emergência de um paradigma descolado de dualismos e verdades absolutas permite a ascensão de questionamentos sobre o que se compreende como gênero, bem como as interseções sociais, políticas, culturais e históricas que auxiliaram na construção de diferentes entendimentos sobre a expressão generificada das pessoas. Como há um questionamento sobre o binarismo homem/mulher, ocorre a problematização de uma série de polos para além das representações de gênero. Afinal, os prejuízos, ao recorrer às distinções fixas, parecem ser mais aprisionadores e limitantes do que incentivar a construção de conhecimento.

Em relação às teorias de gênero e sexualidade, identificamos diferentes linhas de discussão sobre os aprisionamentos, bem como as exclusões resultantes de determinadas formas de pensar o feminismo. Essas teorias acabam por segregar grupos considerados minoritários ou, ainda, homogeneizar as mulheres como se houvesse um único entendimento sobre o que é “ser mulher”. Esse “estado de coisas teórico” está claramente relacionado ao já citado paradigma que constrói verdades e valida conceitos, algo que perpassa toda a discussão sobre o gênero e a sexualidade.

Do ponto de vista histórico, é possível identificar que a expressão da sexualidade foi categorizada, no século XIX, quando da criação de um conceito clínico de sujeito homossexual (LOURENÇO, 2017). Para Foucault (1988), a homossexualidade<sup>12</sup> foi transformada em categoria da Psicologia, da Psiquiatria e da Medicina, criando uma “espécie” (p. 48).

A homossexualidade surge, então, como categoria clínica através da qual as forças institucionais capturam o sentido e ação de um corpo numa narrativa fixa, com pressupostos quanto às suas origens, quanto à sua tipologia, quanto à sua fenomenologia e quanto ao seu destino biológico e social (LOURENÇO, 2017, p. 877),

A criação de um conceito para os homossexuais inscreve as pessoas que se relacionam com parceiros do mesmo sexo dentro de uma categoria homogeneizante, muitas vezes, caracterizados como “abomináveis”. Chanter(2011) argumenta que a compreensão sobre o sexo está intimamente ligada a compromissos políticos: sexo sendo atrelado à esfera biológica e gênero ao âmbito cultural. Mas, para a autora, a partir de construtos ideológicos que surgem, se desenvolvem e ganham força, “o sexo então passa a representar, depois do fato, o ‘fundamento’ do gênero, ainda que esse papel fundante derive de um consenso social sobre o que sexo deve ser” (CHANTER, 2011, p. 12).

Dessa forma, compreendemos o gênero como uma construção plural e complexa que é transversalizada por temáticas como sexualidade, raça, classe, entre outras, o que expõe a existência de diferentes pessoas, sejam cisgênero, transgênero, gênero fluido, não binário, *queer*, travestis, intersexuais, assexuais, pansexuais e mesmo pessoas que não se enquadram em nenhuma categoria socialmente instituída até o momento.

Em suma, naturalizar o gênero ou restringi-lo a duas categorias estanques, desconsiderando polissemias, empobrece a expressão de diferentes formas de ser e estar no mundo e a compreensão sobre a condição humana. Então, como afirma Louro (2008a), essa concepção globalizada e binária é marcada por “sua origem acadêmica, branca, de classe média”, desconsiderando as experiências e vivências dos mais diversos grupos.

---

<sup>12</sup> O termo “homossexualidade” é utilizado neste trabalho quando seu uso for escolhido pelos autores e autoras citados como referência. Seu uso não está relacionado a uma visão restrita de pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo apenas de forma sexual, menosprezando os componentes afetivos e subjetivos que acompanham toda relação como outro sujeito.

### 2.3.1 Teoria e Estudos *Queer*

Os estudos *queer* são construídos a partir do questionamento social do que é considerado estranho e não se encaixa. A teoria *queer* surge nos Estados Unidos, nos anos finais da década de 1980, pretendendo ser uma crítica aos estudos sociológicos sobre as consideradas minorias sexuais e de gênero. Apesar de apresentar um entendimento da sexualidade que se aproximava da compreensão da Sociologia, se contrapunha a essa área de estudos pelo fato de ela partir da ordem social heteronormativa. Assim, na Sociologia, mesmo em estudos sobre pessoas com sexualidades não hegemônicas, a heterossexualidade era naturalizada como norma (MISKOLCI, 2009).

Questionando normas naturalizadas, os estudos *queer* criticam a atenção central de mecanismos sociais relacionados com a “operação do binarismo hetero/homossexual para a organização da vida social contemporânea, dando mais atenção crítica a uma política do conhecimento e da diferença” (MISKOLCI, 2009, p. 154). Ao mesmo tempo, esses estudos trabalham com o conceito fundante da heteronormatividade, a compreensão da heterossexualidade como norma, invisibilizando, assim, outras sexualidades.

Quando se declara o sexo de um bebê ocorre um processo binário em que aparece apenas uma direção, uma lógica em que um determinado sexo define o gênero, conduzindo a uma única forma de desejo e que resulta em a pessoa se feminizar ou se masculinizar obedecendo a normas culturais. Porém, mesmo no interior desse sistema que controla corpos, existem pessoas que subvertem as normas e as desestabilizam apesar de submetidas a constantes reiterações. Elas não serão reconhecidas em sua trajetória, sendo alvo de exclusões, violências e sanções (LOURO, 2016b). São exatamente essas pessoas que interessam aos estudos *queer*, que critica a submissão às regras e suas consequências. Denunciando classificações e binarismos, a teoria *queer* tem como foco não apenas gays e lésbicas, mas também todas as pessoas que foram colocadas à margem (pessoas travestis, transexuais, bissexuais, entre outros).

Em relação ao uso e significado do termo *queer*, Louro (2016b, p. 16) aponta que “*Queer* é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. [...] É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e, muito menos, ‘tolerado’”. Esse termo também era usado para se referir pejorativamente a pessoas homossexuais, gays ou lésbicas e, visando à contestação, foi usado e transformado por movimentos homossexuais contra a normalização (LOURO,

2016b). Dentro de um sistema que impõe uma heterossexualidade compulsória, assim como uma cisnormatividade, as pessoas que não seguem as regras, são colocadas à deriva, mas não é possível ignorá-las, pois elas demarcam os limites do que é considerado “normal”, assim “parecem expor, com maior clareza e evidência, como essas normas são feitas e mantidas” (LOURO, 2016b, p. 18).

Ao mesmo tempo, não há um desejo por definições entre essas pessoas transgressoras, elas assumem a inconstância, estão em movimento e não apenas em uma ou outra categoria classificatória. Por isso, falam não apenas de si, mas de um sistema que normatiza e cria regras que, historicamente, se tornaram naturalizadas sendo percebidas como verdades. A lógica *queer* é “desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções” (LOURO, 2016b, p. 25).

Um ponto importante sobre o conceito de heteronormatividade, como um “aparato do poder e força normalizadora característica da ordem social”, foi e continua sendo confundida como a “descrição das normas contra as quais lutariam sujeitos socialmente classificados como anormais” (MISKOLCI, 2009, p. 157). É importante destacar que, por conta da heteronorma ser algo construído e que afeta a todos, as pessoas classificadas como desviantes, também estão envolvidos por ela. Assim, como aponta Miskolci (2009), há uma problematização da heterossexualidade compulsória e dos modelos de relações e possibilidades dentro dela, mesmo para homossexuais, transexuais, entre outros.

“Em síntese, o estudo da sexualidade necessariamente implica explorar os meandros da heteronormatividade, tanto a homofobia materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quanto à padronização heteronormativa dos homo orientados” (MISKOLCI, 2009, p. 157).

Ao longo do século XX, a teoria *queer* pode ser vinculada as vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que problematizaram as “noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação” (LOURO, 2016b, p. 41). Entre os teóricos que influenciam essa concepção está Michel Foucault com suas ideias do discurso em relação à sexualidade. No livro *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, Foucault aborda a sexualidade como um tema socialmente muito presente e não como algo sobre o qual pesava o silêncio como visto anteriormente.

Outro teórico que vai influenciar os estudos *queer* é Jacques Derrida (1973). Em sua obra *Gramatologia*, ele apresenta a questão da suplementariedade e a perspectiva metodológica da desconstrução. A suplementariedade trabalha com a ideia de que os

significados são construídos por diferenças dentro de uma dinâmica de ausências e presenças. Na desconstrução fica evidente a presença e a ausência, estando a binaridade reforçada em cada ato de significação. Assim, “a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição de “outro”, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é seu derivado, inferior” (LOURO, 2016b, p. 43).

Partindo dessa ideia, Louro (2016b) compreende a desconstrução de Derrida como uma desestabilização. Quando assumimos a desconstrução como um procedimento metodológico, indicamos “um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais” (LOURO, 2016b, p. 43), inclusive os binarismos tão arraigados como masculino/feminino, homem/mulher. Nesse sentido, é importante assinalar que, por seu caráter questionador e instável, não existem ideias fundantes e uma aplicabilidade única os que atuam nessa perspectiva se propõem a questionar e desestabilizar noções e expectativas.

Ao promover essa reflexão sobre o que está posto, como apontado por Rubin (2017), discute-se a questão da moralidade. Para essa autora, o controle sobre a sexualidade se volta para instituições como a família, a medicina, a educação, a psicologia, entre outros. Essa moralidade aponta para o que é considerado “adequado” e, por isso, socialmente aceito, excluindo expressões que não se adequam à norma moral. Somado a isso, institucionalizam a heterossexualidade compulsória, enquadrando algumas de suas demonstrações como normais, excluindo pessoas e comportamentos considerados desviantes, comportamentos esses que os estudos *queer* ressignificam.

A teoria *queer* também questiona o conceito de identidade, ao definir que estabelecer uma identidade acaba por demarcar e negar o seu oposto, naturalizando a identidade, como a heterossexualidade e a instituindo como norma. Assim, quando apontam que a identidade pode se tornar “cúmplice do sistema, as teóricas e os teóricos *queer* sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias” (LOURO, 2016b, p. 47), criticando não as pessoas, mas as oposições binárias, heterossexuais/homossexuais, homem/mulher, entre outros.

É importante destacar que outro autor, por sua vez, apresenta uma compreensão, que me parece mais ampla sobre a crítica ao conceito de identidade. A identidade, na teoria *queer*, se constrói dentro de uma concepção diferente, mas voltada para uma noção estratégica. “En este sentido, los límites de la identidad se hacen más imprecisos, y por eso mismo más flexibles, permitiendo su definición en función de los cambiantes contextos

de la lucha política.” (CORDOBA, 2005, p. 44). Assim, identidade não teria contornos tão nítidos, mas se insere nos contextos políticos de luta por reconhecimento.

Com isso, me apoio no argumento de Silva (2018) para dizer que não há uma negativa de ações e demandas de grupos que são socialmente oprimidos e invisibilizados. Ao questionar as categorias e as identidades, quero refletir sobre como essas identidades são construídas, muitas vezes, como verdades, e a violência que resulta dessas cristalizações. Ou, como afirma Judith Butler:

Quando falamos numa crítica da identidade, não significa que desejamos nos livrar de toda e qualquer identidade. Pelo contrário, uma crítica da identidade interroga as condições sob as quais elas se formam as situações nas quais são afirmadas, e avaliamos a promessa política e os limites que tais asserções implicam. Crítica não é abolição (BUTLER, 2013, p. 6).

Ao mesmo tempo, o foco dos estudos se volta para a cultura, considerando “estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais” (LOURO, 2016b, p. 62). Diante desse panorama, não adiantaria discutir apenas o caráter pejorativo em torno da homossexualidade, mas sim ampliar a compreensão para além de um pensamento dual, desconstruindo a necessidade de marginalização, demonstrando o poder das normas sociais e incentivando uma visão plural sobre sexualidade, gênero, raça, classe, etc.

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então os corpos são o que são na cultura (LOURO, 2016b, p. 77).

Dessa forma, partes do corpo humano, por exemplo, se tornam marcas de gênero pela cultura e são responsáveis por distinguir pessoas, transformando-se em marcas de poder. As marcas que definem a separação entre masculino e feminino são definidas ao longo da história da grande maioria dos povos e se colocam como uma divisão “primordial”, entendida usualmente como “primeira, originária ou essencial” e se relaciona com o corpo (LOURO, 2016b, p. 78). Por conta dessa questão cultural, não podemos esquecer que essas leituras sobre corpos se consolidam e se transmitem em diferentes sociedades e em momentos históricos distintos, a forma como lemos e compreendemos masculino e feminino não se coloca de maneira uniforme e atemporal.

Assim, há um interesse em estudar discursos a partir de um método desconstrutivista. O enfoque não está relacionado com as formas como os comportamentos e corpos humanos

são normalizados, deflagrando uma concepção estável. Ao denunciar essa estabilidade, apontam para uma compreensão padronizada sobre a sexualidade, que “geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares” (MISKOLCI, 2009, p. 169).

Sobre essa estabilidade e a construção de categorias, Judith Butler (2015) reflete sobre o poder e a construção da categoria de Outro, definida para a mulher em contraposição da categoria homem. A filósofa questiona o que acontece “ao sujeito e à estabilidade das categorias de gênero, quando o regime epistemológico da presunção da heterossexualidade é desmascarado, explicitando-se como produtor e reificador dessas categorias ostensivamente ontológicas” (BUTLER, 2015, p. 8). Ao discutir categorias, questiona se o poder estaria relacionado à própria conceituação de gênero.

Dentro desse panorama, ao romper com o binarismo e as hierarquias, a teoria *queer* “não apela à crença humanista, ainda que bem intencionada, nem na ‘defesa’ de pessoas estigmatizadas, pois isto congelaria lugares enunciatórios como subversivos e ignoraria o caráter contingente da agência” (MISKOLCI, 2009, p. 175). Ao considerar esse cuidado com aprisionamentos em caixas identitárias e padronizadas, os estudos precisam buscar o desenvolvimento de metodologias que não se preocupem unicamente em estudar os processos sociais relacionados com a construção das identidades, mas que também “analise as interdependências entre as categorias, de forma que não resultem na soma de opressões” (MISKOLCI, 2009, p. 176).

Butler cita uma releitura de Foucault ao conceito proposto por Nietzsche, denominado “genealogia”. A crítica genealógica se opõe à busca de origens a respeito de gênero, sobre a sexualidade “verdadeira” que a repressão deturpa, se voltando para a política por trás dos temas, “designando como *origem e causa* categorias de identidade que, na verdade, são *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos (BUTLER, 2015, p. 10).

Butler(2015) defende não haver fundamentos fixos em relação às categorias de gênero, assim, “o gênero é ‘praticável’, trazendo à existência as identidades por meio de ações repetitivas, em vez de serem a expressão de uma realidade preexistente” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 141).

Nesse panorama sobre sexualidade e gênero, de forma crítica, considero importante destacar um achado que será discutido no capítulo 3, sobre gênero e ensino superior. A análise de trabalhos selecionados em bases de dados revela uma compreensão sinônima entre estudos de gênero e estudo sobre mulheres. Muitos estudos parecem considerar que apenas



o fato de se falar sobre mulheres parece ser suficiente para considerar aquele um estudo sobre “gênero”.

Butler (2015) constrói, no capítulo 1 do livro “Problemas de Gênero”, uma crítica reflexiva sobre a construção da categoria mulher pelo feminismo e de uma certa busca por uma “identidade definida” (p. 18) que tem uma dupla finalidade, deixar claro “os interesses e objetivos” e quem esse movimento representa. A representação, assim, teria o efeito de legitimar e visibilizar as mulheres como pessoas políticas, mas também possui uma “função normativa de uma linguagem” que seria responsável por revelar ou distorcer o que se considera verdadeiro sobre essa categoria.

É importante sublinhar que, quando Butler (2015) fala sobre o feminismo e a categoria “mulheres” que o feminismo deveria representar, ela chama a atenção para o fato de que a busca por uma representação, dentro de um processo político que visa fornecer para as mulheres visibilidade e legitimação é, também, uma forma de “limitação” dessa categoria. Considerando a importância da representação e do reconhecimento das mulheres, hoje, essa definição do que é mulher é questionada dentro do espaço do feminismo, pois “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes” (BUTLER, 2015, p. 18). Ao considerarmos o sujeito das mulheres, estamos também definindo quem não são essas pessoas, assim, a autora vai afirmar que é importante que a crítica feminista compreenda que essa categoria “é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca emancipação” (BUTLER, 2015, p. 20).

Dessa forma, há uma discussão sobre a produção das categorias e suas significações, “investigando *por que* o sujeito é hoje configurado do modo como é, e sugerindo que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas existentes de poder” (SALIH, 2015, p. 13). Quando encaramos a sociedade como construtora de realidades e de categorias para classificar essas verdades, podemos questionar essas construções bem como buscar outras verdades para analisar um mesmo fenômeno, pessoa ou acontecimento. Encarar o mundo como uma reunião de categorias socialmente criada nos permite ir além delas, criando também nossas formas de analisar o que quer que seja. Essa visão se estende ao feminismo e a categoria mulher, já que é impossível compreender a identidade mulher como uma identidade única e comum, considerando as pluralidades desse termo.

Essa discussão posta por Butler(2015) me parece próxima à evolução do movimento feminista e suas ondas. Na história europeia, a primeira onda do feminismo foi marcada pelo

sufrágio, o direito ao voto, apesar de que a luta por esses direitos não tenha sido generalizada, mas específica para um segmento de mulheres: aquelas com acesso à educação e da considerada alta classe social. A segunda onda do feminismo foi marcada pela discussão sobre questões pessoais e políticas da mulher e pela revolução do controle da natalidade, como o advento da pílula anticoncepcional, mas novamente há uma definição restrita das mulheres para as quais o feminismo se refere nessa categoria política. Assim, mulheres tidas como minorias não encontravam eco para suas demandas nesse feminismo. A terceira onda tem um caráter interseccional, refletindo as mudanças sociais e políticas dos anos de 1990 e de um reconhecimento da pluralidade de formas de ser mulher. É nessa época que as ideias de Butler(2015) e o livro “Problema de gênero” são difundidas, provocando a discussão sobre transversalidade.

Quando questiona a categoria mulher, a autora vai considerar mulher como “um sujeito-em-processo que é construído nos discursos pelos atos que executa” (SALIH, 2015, p. 65). Seguindo com os questionamentos sobre definições, ela considera que o gênero não se constitui como algo consistente, sempre atravessado por interseções de raça, classe, étnicas, entre outras. Por isso, sustenta essa impossibilidade de uma “noção singular de identidade” (BUTLER, 2015, p. 21).

Da mesma forma, Butler (2015) questiona o binarismo homem x mulher como um limitante para a identidade pessoal, já que esse binarismo afeta diretamente as pessoas que não se reconhecem/adequam a ele. Assim, ao definir algo, sempre teremos pessoas que não serão incluídas ou que não se sentem representadas por uma determinada categoria. O questionamento de identidades não visa deslegitimar lutas ou negar a existência de categorias, pretende uma análise crítica dessa definição e maior elucidação sobre a que pessoas estamos nos referindo e, como no exemplo do feminismo, de quais mulheres estamos falando.

Quando Sjouber Truth proferiu, na Convenção de Direitos da Mulher(1851/2014), a famosa intervenção em que questiona “E eu não sou uma mulher?”<sup>13</sup>, ela estava denunciando

---

<sup>13</sup>Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negrões) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém ,a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso...

uma compreensão universalizante de mulher que alguns construíam, inclusive o feminismo da época, sobre mulher como branca, cisgênera e heterossexual de classe alta. Considerando o que foi dito sobre a teoria *queer* e minhas leituras sobre críticas ao feminismo hegemônico, considero que são essas as observações que teóricos dos estudos *queer* buscam questionar e refletir. Não há uma negativa pelo simples desejo de ir contra ao que está posto, mas sim um convite para a reflexão sobre o impacto que categorias têm sobre pessoas, comportamentos e o estabelecimento de normas sociais, considerando aspectos sociais, históricos, culturais, e, como dito acima, o impacto da moralidade sobre essas leituras.

Ao abordar a questão da compreensão de sexo como algo da esfera biológica e do gênero como construção social, Butler(2015) irá novamente problematizar estas concepções. Considerando que o gênero é algo construído, então, não deve ser analisado a partir de um sexo estável. Considerando o binarismo e suas críticas, a autora defende que a teorização de um gênero independente do sexo, transforma o gênero em algo “flutuante”, “com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino* tanto feminino quanto masculino” (BUTLER, 2015, p. 26). Os questionamentos de Judith Butler(2015) instabilizam as construções sobre gênero e sexualidade, concebendo-os como interdependentes em ambas as direções, ou seja, o sexo produz o gênero e o gênero produz o sexo.

Ao mesmo tempo, a autora questiona essa concepção culturalmente construída que acaba por fixar o gênero ao analisá-la dentro de determinada lei ou em grupos de leis. O que torna a cultura, assim como a biologia em relação ao sexo, um destino. Ao falar sobre a famosa frase de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Butler(2015) destaca que parece haver uma compulsão cultural nesse tornar-se, entretanto, “não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente uma fêmea” (BUTLER, 2015, p. 29).

Em sua discussão, Butler(2015) afirma que algumas restrições linguísticas podem, ao mesmo tempo, formar ou limitar o debate, assim como em relação ao conceito identidades. O corpo se coloca, então, como um meio passível ou como um instrumento

---

[alguém da audiência sussurra, “intelecto”). É isso, querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida? Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso. Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem. Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.

relacionado com os significados culturais. Mas o corpo também é uma construção assim como os inúmeros corpos que constitui “o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (BUTLER, 2015, p. 30). Ao questionar todos esses termos e destacar a impossibilidade de existência anterior às marcas que o “influenciam”, a autora destaca a importância do discurso, determinando o que se pode ou não construir para cada termo ou, como ela mesma afirma, “os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura” (BUTLER, 2015, p. 30). Assim, não se trata de todas as possibilidades de gênero, mas que as fronteiras para análise apontam aos limites de uma “experiência discursivamente condicionada” (BUTLER, 2015, p. 30), estando os limites dentro de um discurso hegemônico, inscrita no binarismo já discutido.

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas e curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência de um *telos* normativo e definidor. (BUTLER, 2015, p. 42).

O gênero, complexidade não totalizante, permite que identidades sejam instituídas e abandonadas a partir do contexto no qual elas se desenvolvem. Para isso, não há necessidade de construção de uma visão única sobre mulheres, como aponta Butler (2015), para a ação política, mas sim a construção e desconstrução de diferentes mulheres, tendo como base o contexto em que elas se desenvolvem e dos diálogos que realizem.

Ao mesmo tempo, ao discutir concepções filosóficas sobre categorias como “homem”, “mulher”, apresenta o gênero enquanto “performance”. “Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2015, p. 56). Esse contexto permite a compreensão de que a identidade de gênero que parece existir por trás das expressões de gênero são identidades “*performativamente* constituídas, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2015, p. 56).

Ao realizar uma leitura de Butler, Salih (2015, p. 68) pontua que “o gênero é um ato ou uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo, visto que é impossível alguém existir como um agente social fora dos termos de gênero”. Em paralelo, por existir a concepção binária de gênero, a pessoa não é livre para escolher o seu gênero, então, devemos compreender o gênero como um processo e, durante esse processo, há possibilidades limitadas de “escolha” (SALIH, 2015), já que até mesmo as expressões de gênero desviantes compõem o cenário. Assim, “o gênero não acontece de uma vez por todas

quando nascemos, mas é uma sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que esteve ali o tempo todo”. (SALIH, 2015, p. 94).

Diante do exposto sobre a teoria e os estudos *queer*, é importante questionar e problematizar o que compreendemos como parte da “natureza humana”, assim como o que está posto e que limita as possibilidades de construções. A partir do uso de um termo considerado pejorativo, a teoria *queer* e seus diversos estudos, se apoiam na noção de excentricidade ou de desvios, para apontar pessoas e discussões que não desejam ser incluídas no que já está posto, encaixotando-se em definições e compreensões limitantes. O debate sobre o binarismo e a heterossexualidade compulsória abre espaço para compreensões diversas, permitindo também que se desessencialize concepções ditas fixas, questionando-as. Em tempos cada vez mais repleto de regras e controles - como devemos ser e nos portar como “mulher recatada e do lar” para o “bem da família brasileira”- as pessoas e estudos *queer* nos sinalizam sobre a importância de denunciar a rigidez de normas e a inconstância possível dos chamados desviantes.

#### 2.4 Diálogos e desconstruções possíveis

Nesta subseção, discuto possíveis diálogos e desconstruções centradas nas teorias apresentadas nessa seção. O Interacionismo simbólico se insere nas Ciências Humanas, assim como a Teoria *Queer*. Podemos considerar, porém, que há diferenças marcantes entre essas duas teorias, assim como entre elas e as Epistemologias do Sul, que questionam a hegemonia do conhecimento do Norte Global. As três teorias advêm de uma realidade do Norte, sendo que o Interacionismo Simbólico e a Teoria *Queer* apresentam como berço de seu desenvolvimento os Estados Unidos, enquanto as Epistemologias do Sul têm sua origem ou sua denominação em Portugal. As três teorias possuem como ponto comum discussões de conhecimentos de/com pessoas não hegemônicas, consideradas minorias, não humanas ou desviantes.

Um ponto importante, destacado por Miskolci (2009) aponta que a teoria *queer* e os estudos pós-coloniais são o que se pode chamar de “teorias subalternas”, ao expor uma crítica ao pensamento e linguagem hegemônicos, que dividiam as diferentes formas de saberes, propondo estudos sobre pessoas invisibilizadas.

O IS apresenta uma visão crítica ao positivismo e à compreensão mecanicista dos fenômenos sociais, privilegiando uma compreensão fluida sobre estes fenômenos que se constroem a partir da interação entre as pessoas. A compreensão sobre o que se entende

como gênero, de forma geral, se alicerça em uma construção social. Do mesmo modo, a teoria *queer* destaca a importância da análise do contexto no qual o próprio conceito de gênero se desenvolve, o que inclui o momento histórico. Além dessa construção, o conceito de performatividade proposto por Judith Butler(2015) se afina com essa compreensão ao afirmar que todo ato é uma performance, não existindo qualquer construção anterior ao conceito de gênero, o que liga a compreensão de gênero à compreensão de sexo, e se constrói esse conceito ao mesmo tempo em que as pessoas estão agindo, não existindo nada a priori das relações. Se as pessoas analisam, de forma inconstante, o que vivenciam, também constroem essa realidade, atuando e modificando o mundo à sua volta.

Ao afirmar que não somos conhecedores passivos, o IS pode, novamente, se aproximar de uma discussão proposta por Butler(2015). Quando a autora afirma que existem fronteiras e limites e que, muitas vezes, até os anormais alimentam a normalidade pois são construídos por conta dessas linhas, penso que há uma similitude, uma vez que significamos a realidade e selecionamos o que nos interessa ou não incluir dentro dessa normalidade. Quando não se reconhece determinada expressão de pessoa, não a significamos como possível. Da mesma forma, como os interacionistas consideravam que transformamos os objetos em objetos do conhecimento, há uma “escolha” sobre o que transformar como expressões possíveis e como “aberrações”.

Uma crítica que a Teoria *Queer* constrói sobre algumas áreas da Sociologia e que aparece na escolha de palavras utilizadas por Garfinkel (2018) é que, apesar da Sociologia criticar o conceito de normalidade, ela constrói um foco em “processos normalizadores marcados pela produção simultânea do hegemônico e do subalterno” (MISKOLCI, 2009, p. 171). É importante perceber a escolha pelo uso do termo “normal” e “mulher natural”, por Garfinkel, como se existissem pessoas verdadeiras e pessoas “criadas por mão humanas”. Esse é um binarismo que a teoria *queer* aborda e que também deflagra ao falar sobre a heteronormatividade. Para além de uma construção binária de normal/patológico, há uma necessidade da construção de duas categorias em que uma justifique a existência da outra, assim, heterossexuais e homossexuais estão diretamente relacionados. Garfinkel também argumenta que é a sociedade que permite as alterações que realizamos, por isso, a ciência, parte constitutiva da sociedade, foi responsável por patologizar o que era considerado anormal para a época ou, da mesma forma, por transformar pessoas trans em pessoas normais pelas mãos dos médicos. Entretanto, como apontado por Miskolci(2009), as teorias da Sociologia se baseiam nesses binarismos, produzindo o que é normal e o que é aberração.

A compreensão binária e divisora sobre pessoas e expressões conversa, por sua vez, com conceitos chave das Epistemologias do Sul. A linha abissal que divide o mundo em Norte e Sul também reconhece apenas um lado da linha, parte essa em que pessoas são visibilizadas e outras pessoas não. Essa linha está fortemente atrelada ao colonialismo, quando homens brancos consideravam seus colonos, moradores do Sul, como não humanos. Essa é uma construção que se perpetuou não apenas em termos geográficos, mas também em diversas esferas da vida.

O conhecimento científico se constituiu dentro dessa linha, havendo um reconhecimento apenas dentro dos limites do que se considerava como ciência, atribuindo aos conhecimentos oriundos do senso comum ou de pessoas sem essa consigna de cientificidade - o rótulo de conhecimento popular, significando de menor valor. Da mesma forma, ao atrelar à ciência e apenas a ela, o título de verdade possível, houve uma relação entre o conhecimento científico relacionado a uma epistemologia dominante do Norte. Conhecimento que invisibilizou outros conhecimentos, mesmo os científicos do Sul, ao mesmo tempo em que se instituiu um conhecimento válido universalizante, que falava sobre todas as pessoas, povos e grupos do mundo, sem a valorização dos seus conhecimentos produzidos em contexto. Dessa forma, se instituiu a colonialidade do saber, o que resultou em não apenas uma injustiça social no mundo, mas também uma injustiça cognitiva, conceito apresentado anteriormente.

Essa compreensão sobre visibilidade e humanidade de apenas um determinado grupo de pessoas se atrela também aos conceitos de heteronormatividade e cisnormatividade, considerando que a verdade do mundo e as pessoas consideradas humanas apenas podem ser heterossexuais e cisgêneras, o que invisibiliza e violenta outras formas de existência.

Uma análise mais complexa a respeito do campo de estudos de gênero parece ser compatível com Santos (2010) que, ao discutir ciência, partindo de um posicionamento epistemológico antipositivista, defende que todo conhecimento é socialmente construído, o que questiona uma teoria representacional da verdade e a ideia de que a objetividade pressupõe a neutralidade. Ao destacar que o conhecimento é socialmente construído, Santos (2010) afirma que não existem verdades absolutas e imutáveis mas, sim, construções sociohistoricamente referendadas, atualizadas constantemente à medida que o conhecimento se desenvolve.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como

natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (SANTOS, 2010, p. 64)

Chanter (2011), ao apresentar a história do feminismo, afirma que “a distinção entre sexo e gênero tem servido bem ao movimento feminista” (CHANTER, 2011, p. 15). Esse argumento é baseado na ideia geral de que o feminismo busca a igualdade entre homens e mulheres. Entretanto, Chanter (2011) destaca a importância do questionamento de quem são as mulheres e homens aos quais estamos nos referindo ao preconizar essa “igualdade”. Essa igualdade entre aspas é discutida não apenas em uma compreensão de gênero, como também nas Epistemologias do Sul, ao abordar a crítica ao universalismo sobre pessoas e conceitos.

Considerando que o homem é visto como um ser universal, – ou seja, quando nos referimos a pessoas e utilizamos o termo “homem” – estamos privilegiando o homem (branco, dos países do Norte, heterossexual e cisgênero) em detrimento da mulher. Entretanto, ao usar generalizações, o feminismo estaria simplificando e empobrecendo possíveis compreensões, visto que “a categoria de ‘mulheres’ opera como se fosse cega à raça. Ainda que persistentemente traia-se em uma tendenciosidade racial em relação à categoria invisivelmente privilegiada da” brancura” (CHANTER, 2011, p. 17). Dessa forma, é importante compreender que, assim como gênero é uma categoria plural, o feminismo trabalha sobre a perspectiva de diferentes mulheres e também de diferentes marcadores que perpassam gênero, raça, sexualidade e classe, entre outros.

Mayorga e colaboradoras (2013) destacam que o feminismo garantiu que a sociedade ocidental reconhecesse a opressão das mulheres, entretanto, as perspectivas atuais questionam a compreensão sobre gênero, a heteronormatividade e o binarismo, potencializando “a entrada de diferentes leituras da opressão, dos novos conceitos, das rupturas epistemológicas e da emergência de vozes que tencionam as teorias e as ações feministas” (p. 464), considerando a pluralidade dessas mulheres. Sobre isso, Butler (2015, p. 20) afirma que “a noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe”.

Entre as teorias com as quais esses feminismos podem dialogar. Estão as teorias pós-coloniais que comungam questões e debates ao mesmo tempo em que os revisitam e os atualizam (BAHRI, 2013). Esses diálogos com o pós-colonialismo permitem também a emergência do que Cypriano (2013, p. 15) chamou de um “projeto teórico feminista a partir da América Latina”. Assim, uma análise paradigmática que ultrapasse as definições já



conhecidas e naturalizadas pode ser relacionada com a amplitude das discussões sobre o gênero, sexualidade, feminismos e suas interlocuções.

Nesse ponto, considero importante a reflexão de que embora o patriarcado seja uma marca opressora do Ocidente, o destaque é que não há como criar um rótulo universal sem desqualificar ou oprimir outras formas de existência. Assim, quando criamos uma forma única de ação do patriarcado, estamos destacando uns em contraste com outros. Considerando que muito da teoria feminista difundida é norte americana ou europeia, o que inclui a própria Butler(2015), essa forma única que se nomeia universal irá representar, assim como muitos anos representou, um grupo específico de mulheres. Como a autora afirma também, a busca por uma universalização do patriarcado foi uma crítica à teoria feminista por “colonizar e se apropriar de culturas não ocidentais”, essas criações também influenciaram ideias de outros países, mesmo de um dito terceiro mundo em que “a opressão de gênero é sutilmente explicada como sintomática de um barbarismo intrínseco e não ocidental” (BUTLER, 2015, p. 21).

Em entrevista à revista Margem Esquerda, Butler (2019) afirma que muito da teoria feminista e da teoria *queer* partia de pessoas e pontos de vista brancos. Atualmente em relação à teoria *queer*, ela destaca alianças que vão na contramão dessas primeiras abordagens, agregando grupos que trabalham com a noção de corpos não normativos, citando inclusive o “*queer* decolonial”.

Além disso, ao apontar o gênero que é construído dentro de limites do discurso hegemônico, Butler(2019) abre caminho para problematizarmos exemplos em que falamos sobre sociedades que incluem outras expressões de gênero. O fato de existir um terceiro gênero em uma determinada sociedade não quer dizer exatamente que essa sociedade terá o feminino e o masculino como a cultura ocidental define. Essa consideração levanta uma crítica à representação ocidental hegemônica que coloca o chamado “outro” como inadequado, sem considerar a riqueza de suas construções que não necessariamente precisam ser homogeneizados ou podados para caber em caixas como “homem” e “mulher”.

Ao tomar a (de)colonização como conceito analítico para uma reflexão sobre as diversidades corporais e de identidades de gênero, pretende-se denunciar o caráter colonizatório dos obstáculos institucionais e não institucionais a uma existência digna a essas pessoas, incluindo-se aqui sua exclusão sistemática de espaços de decisão e produção de conhecimento, bem como explicitar o etnocentrismo que permeia as definições dominantes de gênero, desestabilizando cronologias que privilegiam instituições médicas para analisar inconformidades de gênero – respeitando, pois, a existência histórica de perspectivas outras sobre gênero que não a ocidental (VERGUEIRO, 2015b, p. 42).

Ao respeitarmos existências outras, estamos, para além de nos contrapormos ao discurso colonizador universalizante, reconhecendo categorias que transcendem o que o discurso hegemônico emprega. Ao mesmo tempo, essa consciência permite perceber que “leituras sobre estas diversidades corporais são constrangidas, por colonialidades de saber, a interpretações médico-científicas supostamente objetivas sobre os corpos” (VERGUEIRO, 2015b, p. 63).

Ao considerar que a realidade é uma construção, concepção que aproxima as três teorias, trabalho com a ideia de que a ciência não possui uma verdade estável e única, é mutante, ao longo do tempo e, que não deveria ser compreendida como saber passível de desqualificar outros saberes, outras formas de conhecimento. Entretanto, como aponta Chanter(2011), a ciência tradicional possui uma verdade absoluta em muitos domínios, mas, também, em relação à definição de masculino e feminino, o que aponta para a condição, muitas vezes ideológica, da ciência. As definições sobre masculino e feminino são “apenas interpretações culturalmente circunstanciais dos dados que dão surgimento a certas perspectivas, algumas das quais passam a formar parte do cânone ‘científico’” (CHANTER, 2011, p. 13).

Neste ponto, considero adequado somar à discussão, alguns pontos do livro “O feminismo mudou a ciência?” escrito por Londa Schienbinger (2001). A autora apresenta uma importante análise histórica sobre a presença de mulheres na ciência, considerando que o desenvolvimento do conhecimento foi anterior à “formalização rigorosa da ciência” (p. 48) que ocorreu no século XIX. Formalização que excluiu as mulheres desses espaços e não confirma a ideia de que as mulheres não tiveram acesso ao conhecimento antes da sua inserção nas universidades e que seria mais adequada nominar de reinserção, já que elas já estavam inseridas na ciência antes dessa formalização. Um ponto importante dessa análise histórica é que essas eram mulheres brancas e de classe alta da Europa, com acesso a informações antes da formalização da ciência. Podemos localizar feitos e progressos científicos de mulheres em outras áreas e em outras regiões do mundo, a partir do conhecimento sobre o parto, o uso de ervas, a geografia do lugar onde moravam. Tais mulheres, inclusive, nem sempre possuíam uma posição social elevada. Esse era um acesso irregular e, com a profissionalização da ciência no século XIX, as mulheres se viram afastadas da produção do conhecimento.

A análise histórica que a autora empreende sobre a realidade europeia e norte americana permite uma reflexão sobre o desenvolvimento do papel da mulher na ciência e nas universidades. Essas conquistas não foram garantidas a partir de uma compreensão da

importância da inclusão das mulheres nos contextos de produção de conhecimento, mas sim, a depender de uma série de fatores históricos e sociais. As mulheres eram incluídas ou excluídas da história da ciência quando assim parecesse conveniente, o que revela que sua participação não era considerada crucial. (SCHIENBINGER, 2001).

Schienbigher (2001) aponta ainda, a partir de uma análise histórica, como a ciência se constituiu, aceitando ou rejeitando o papel da mulher como parte do projeto científico. Dessa forma, não podemos esquecer que a história da ciência não se desagrega da história das sociedades europeias e norte americanas, o que culmina na participação das chamadas minorias, de forma entrecortada e nada linear, sujeita às reviravoltas inesperadas da cultura estruturada em torno de uma verdade masculina, branca e de classe alta.

A ciência tradicional do homem branco afasta outras formas de existência e, muitas vezes, atribuiu aos não incluídos a responsabilidade pelos seus insucessos, como afirma Schienbigher(2001, p. 85), as mulheres negras enfrentam “o duplo constrangimento do racismo e do sexismo”. Da mesma forma, a sociedade, ao valorizar apenas o conhecimento científico formalmente construído em ambientes instituídos, relega os outros conhecimentos à invisibilidade e à subalternização.

Cabe destacar que as faculdades para mulheres e para pessoas negras não podem ser vistas como resposta para a exclusão. Não há apenas benefícios nesses formatos e mudanças devem repensar a estrutura científica, removendo "quaisquer impedimentos culturais prolongados ao sucesso das mulheres na ciência". (SCHIENBIGHER 2001, p. 131). Assim, o acesso das chamadas minorias não estaria circunscrito aos espaços de ensino construídos apenas para elas, locais em que há uma assimilação do que já está instituído na ciência, impossibilitando a construção do conhecimento, bem como a criação de novos conceitos e pontos de vistas.

O poder da ciência ocidental - sua metodologia e epistemologia - é celebrado por produzir um conhecimento objetivo e universal que transcende as restrições culturais. Com respeito a gênero, raça, e muito mais, entretanto, a ciência não é neutra. Desigualdades de gênero, incorporadas nas instituições da ciência, influenciaram o conhecimento saído destas instituições. (SCHIENBINGER, 2001, pp. 205-206)

Em paralelo, Schienbigher evidencia o fato de que os estereótipos de papéis de gênero, assim como de casamento heterossexual, influenciam as construções sobre comportamentos e sobre estruturas de muitos seres vivos, visto que “a aplicação de narrativas de corte e

casamento a plantas e animais forjou um compromisso com diferenças (hetero) sexuais, mesmo onde a sexualidade é ambígua ou não existente” (SCHIENBIGER, 2001, p. 278).

A ideia de que há uma visão correta sobre formas de existência permite um enviesamento sobre toda a construção do conhecimento, constituída de acordo com os padrões aceitáveis e sociais da cultura ocidental. Esse fato nos chama a atenção já que, mesmo para a ciência “dura” que tem como parâmetro a neutralidade, essa dita neutralidade esbarra em concepções estruturantes de como deve ser um homem, uma mulher, um casamento e o transfere para sistemas vivos. Essas compreensões comungam com o questionamento da heretonnormatividade, conceito construído criticamente pela teoria *queer*, bem como do conhecimento universalizante criticado pelos estudos pós-coloniais. Sobre esse tema, a autora inclui ainda o reconhecimento da mudança de sexo em contextos da biologia:

Spanier comenta que a estilização dessas interações bacterianas, a partir de uniões heterossexuais, reforça noções tradicionais de sexualidade e gênero e subestima as implicações transexuais dessas transferências, nas quais encontros sexuais produzem mudanças no sexo. Em torno de 1990, boa parte disso havia sido "corrigido" nos principais manuais; as bactérias já não eram rotuladas macho e fêmea (SCHIENBIGER, 2001, p. 279)

Se, por muito tempo, a mulher foi o homem imperfeito, ou o homem faltante; poderíamos considerar que a ciência construiu as mesmas ideias para homossexuais e transgêneras como heterossexuais e cisgêneras faltantes? Seriam negros uma raça defeituosa e inferior aos brancos? Com certeza, não. A partir de um modelo de homem branco cisgênero e heterossexual, os desdobramentos da ciência foram marcados por influências que não são e nunca parecerão ser neutras e objetivas. Assim, o gênero, ou as construções ao redor dele, influenciam caminhos de estudos e teorias, negligenciando possibilidades de reconhecimento, por exemplo, de “certos tipos de acasalamento homossexual” na biologia (SCHIENBIGER, 2001, p. 283).

A autora também irá se aproximar dos questionamentos sobre o que é considerado ciência e o que é considerado válido, ao refletir que “é importante analisar quem determina o que conta como ciência, por quais critérios e dentro de que contextos históricos (SCHIENBIGER, 2001, p. 344). Quando a ciência se rotula, de forma colonizadora, como a detentora do conhecimento válido, se mostra “antidemocrática e carrega consigo ideais que não apenas classificam, mas violenta alguns grupos” (SALIH, 2015), produzindo classificações, patologizações e estigmas. Considerando que a ciência constrói também o

conceito de cisnormatividade, esse conceito e a ciência como um todo “coloniza noções do que seja uma vida ‘inteligível’”(VERGUEIRO, 2015b, p. 68) e essa compreensão atravessa, como será apresentada no próximo capítulo, as trajetórias de pessoas trans.

### 3. PESSOAS TRANS: COMPREENSÕES E (IN)DEFINIÇÕES SOBRE A VIVÊNCIA DO GÊNERO A PARTIR DA CISNORMATIVIDADE

O prefixo trans, que permite a metáfora, se refere à condição de quem partiu, mas ainda não chegou, de quem se deslocou deliberadamente de um lugar em direção a outro, mas ainda está no caminho, no trânsito; de quem deixou uma casa, um *ethos* ou identidade para trás, mas ainda está sem abrigo, e em construção de um nova casa ou identidade ou de um novo *ethos* (WILLYS, 2017).

A discussão sobre pessoas trans é marcada por pluralidade e complexidade, ao partilhar o consenso de que pessoas trans não se reconhecem pelo gênero designado no nascimento. O que não podemos desconsiderar é que essas pessoas são diferentes entre si e diferem das pessoas cisgêneras (COELHO; SAMPAIO, 2014). Por conta desse desejo de reconhecimento, aquelas que escapam aos padrões “problematizam a lógica hegemônica de sexo biológico como determinante da identidade de gênero e, por esse motivo, assim como qualquer pessoa que fuja da lógica binária e dicotômica, são encaradas com estranhamento” (POPADIUK; OLIVEIRA; SIGNORELLI, 2017, p. 1510).

O discurso da medicina, como exercício de biopoder<sup>14</sup>, causa repercussões não apenas no campo da saúde, mas também no senso comum e pode ser considerado uma importante influência para o estabelecimento desse sentimento de estranhamento. Como destacam Coelho e Sampaio (2014), a partir de 1993, “Classificação Internacional de Doenças” (CID-10), editado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), enquadrou transexuais como portadores de transtorno de identidade sexual (código F64), enquanto o Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais (DSM IV), entre os anos de 1994 e 2013, as classificou como portadoras de um Transtorno de Identidade de Gênero, categoria que foi substituída por Disforia de Gênero.

Estas classificações são utilizadas não apenas no campo da saúde, como dito, mas também no cotidiano, fazendo com que ciência e senso comum se retroalimentem e contribuam para que o senso comum afirme que é da ciência a compreensão de que homens e mulheres “são radicalmente diferentes”. Ao mesmo tempo, as premissas científicas e biologicistas se ancoram ao que é “recorrente e socialmente esperado nas relações entre

---

<sup>14</sup>Conceito desenvolvido por Foucault e relacionado a “práticas, surgidas no ocidente moderno, voltadas à gestão e regulação dos processos vitais humanos. O poder sobre a vida instala-se como modo de administrar populações, levando em conta sua realidade biológica fundamental. Através dele, estabeleceu-se em nossas sociedades, desde o século XVII, um contingente significativo de conhecimentos, leis e medidas políticas, visando ao controle de fenômenos como aglomeração urbana, epidemias, transformação dos espaços, organização liberal da economia” (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 35)

gêneros para reforçar a diferença sexual considerando-a como algo natural” (COELHO; SAMPAIO, 2014, p. 14).

No dia 19 de junho de 2018, a OMS declarou<sup>15</sup> que, a partir do novo CID, o CID-11, a transexualidade não é mais classificada como transtorno mental, deslocando essa denominação para a categoria “saúde sexual”<sup>16</sup> o que permite que as pessoas trans não sejam mais classificadas como doentes, mas também não percam o acesso aos serviços gratuitos de saúde que realizam o processo transexualizador, possível, em alguns países, por causa da classificação patologizante. Por isso, mudanças de nomenclaturas na classificação de pessoas trans no DSM e no CID são de extrema importância para o início de uma alteração de postura, não apenas da ciência, mas também do senso comum, que percebam as pessoas trans longe da sombra da patologização.

Somado a isso, devo ressaltar que não é desejo de todas as pessoas trans a realização do procedimento cirúrgico para “readequação de gênero”, assim, a cirurgia de resignação sexual não é o único objetivo de pessoas trans e, muito menos, o único encaminhamento possível. Na realidade brasileira, a Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008, instituiu, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. Essa portaria foi revogada pela Portaria GM/MS nº 2803, de 19 de novembro de 2013, que redefine e amplia o Processo Transexualizador no SUS. A portaria mais atual define, no inciso I do segundo artigo, que uma das diretrizes de assistência ao usuário é a “integralidade da atenção a transexuais e travestis, não restringindo ou centralizando a meta terapêutica às cirurgias de transgenitalização e demais intervenções somáticas” (BRASIL, 2013). Dessa forma, na realidade brasileira, a indicação do próprio SUS é que a cirurgia não seja o único recurso. São considerados procedimentos do processo, a hormonioterapia, mastectomia, histerectomia, tireoplastia, plástica mamária e acompanhamento ambulatorial.

Além disso, devo questionar se cabe ao saber médico o papel de detentor e construtor de verdades sobre o gênero. Bento e Pelúcio (2012) afirmam que as primeiras definições sobre transexuais foram realizadas em uma tentativa de diferenciar homossexuais e transexuais. Na década de 1950, o endocrinologista Harry Benjamin utilizou o termo “fenômeno transexual”, para classificar a “relação de abjeção que as pessoas transexuais têm com as genitálias” (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 570). Para esse médico, a cirurgia seria a única alternativa, mas havia critérios ditos científicos para identificação de “transexuais

---

<sup>15</sup>[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/18/internacional/1529346704\\_000097.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/18/internacional/1529346704_000097.html)

<sup>16</sup><https://g1.globo.com/bemestar/noticia/oms-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais.html>

verdadeiros”. Essas cirurgias também ganharam força nas décadas de 1960 e 1970 e, na década de 1980, a inclusão da transexualidade no CID, reforça, além de “validar” cientificamente, o seu caráter patológico (BENTO; PELÚCIO, 2012).

Bento e Pelúcio (2012) criticam ainda o fato de o saber médico ser responsável por definir o que é um “transexual de verdade” ou que determinadas normas de gênero sejam responsáveis pela patologização de pessoas. “Não existem testes clinicamente apropriados e repetíveis ou testes simples e sem ambiguidades. O que assusta é perceber que tão pouco conhecimento, credenciado como científico, tenha gerado tanto poder” (p. 573).

No século XX, houve uma apropriação do fenômeno transexual pela medicina, principalmente com o desenvolvimento de uma teoria da endocrinologia, ao tempo em que se desenvolveu uma linha teórica psicossocial, com base psicanalítica que encara a transexualidade como relacionada à psicose ou ainda “como pertencendo a um grupo de casos ditos limites, os quais se situam ao mesmo tempo entre a neurose e a psicose” (ARÁN; Zaidhaft; Murta, 2008, p. 72). O que se pode perceber é que essas teorias, desenvolvidas por pessoas que se utilizam da ciência para definir verdades, como afirma Arán (2006, p. 50), “estão fundadas em uma matriz binária heterossexual que se converte em sistema regulador da sexualidade e da subjetividade.” e não dão conta da amplitude contemporânea com a qual essa experiência tem se apresentado nos dias atuais, considerando também questões culturais (ARÁN; Zaidhaft; Murta, 2008) e históricas.

Outro ponto importante a considerar versa sobre a existência e a intimidade de pessoas trans por conta do processo transexualizador e por uma exigência social de adequação ao gênero com o qual a pessoa se identifica. Mesmo com o preconceito e violência voltadas às pessoas trans, há um enfoque no processo transexualizador para se tornar um homem ou uma mulher “de verdade”. Normas que podem ser aproximadas das exigências de gênero que afetam homens e mulheres cis: homens não podem chorar e todas as mulheres querem ser mães, por exemplo. Há compreensões do que se entende por homem e mulher e essas regras são impostas. Claro que não me atrevo a afirmar que todas as pessoas realizam as mudanças corporais apenas em consequência dessas normas, mas considero importante a reflexão.

Essas mudanças fazem com que intervenções, muitas vezes invasivas e agressivas, sejam realizadas nesses corpos, além da necessidade de avaliação de toda uma equipe de profissionais de saúde que invade a intimidade das pacientes, investigando pormenores de sua vida, assumindo o poder de transformá-las em “pessoas normais”, como afirma Garfinkel (2006). Além disso, as pessoas para as quais a saúde não é acessível, obtêm a



administração de silicone industrial, realizado de forma, muitas vezes, precária, em espaços sem profissionais preparados e normas adequadas de higiene. Não se pode ignorar que esse é um uso proibido pela lei porque representa enorme risco para quem se submete a essas aplicações. Dessa forma, a busca pela “normalidade” é, muitas vezes, violenta e marcada por invasão em diferentes esferas da vida das pessoas trans. Na busca por um corpo de “mulher ou de homem”, pessoas podem vivenciar mais uma, ou várias, camadas de violência.

Profissionais de saúde precisam de formação adequada para propiciar atenção ao grande número de pessoas trans em sofrimento como resultado das “exclusões e discriminações que lhes compõem a rotina” (PEDRA, 2020, p. 1538). Ao considerar o sofrimento e não a busca por um corpo “adequado”, o campo da saúde, em todas as suas especialidades, possui muito mais a oferecer a estas pessoas para as quais o acesso à saúde é um direito.

Sobre essa exposição ao sistema de saúde, Vergueiro (2015b, p. 18) questiona o advogar “a validade de nossos olhares tidos como transtornados, diante de ‘ciências’ interseccionalmente excludentes que nos tomam por ‘pacientes’, ‘objetos de estudo’ ou – algo mais explícito noutras épocas – ‘aberrações’ e ‘anomalias’?”

Essa autora apresenta, como dissertação de mestrado, uma autoetnografia apoiada em suas experiências de pessoa trans e o conceito da cisnormatividade, utilizando a noção de sistema<sup>17</sup> de Ramon Grosfoguel (2016), o sistema social em que vivemos e que exclui perspectivas não cisgêneras.

A cisnormatividade é compreendida a partir da normatividade de gênero, definindo o que são corpos e identidades de gênero consideradas naturais e ideais, também chamada de normatividade cisgênera. Essa normatividade se cumpre a partir de “variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos” (VERGUEIRO, 2015b, p. 43)

---

<sup>17</sup>“‘Cistema-mundo’, uso-a enquanto referência a Grosfoguel(2012, 339), que caracteriza um [c]istemamundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal” que produz “hierarquias epistêmicas” em que – na leitura específica desta dissertação – perspectivas não cisgêneras são excluídas, minimizadas, ou silenciadas. A corruptela ‘cistema’, entre outras corruptelas do tipo, têm o objetivo de enfatizar o caráter estrutural e institucional – ‘cistêmico’ – de perspectivas cis+sexistas, para além do paradigma individualizante do conceito de ‘transfobia’.” (VERGUEIRO, 2015b, p. 15)

O conceito de cisgeneridade foi desenvolvido no âmbito do ativismo trans, o que permitiu uma problematização sobre as normas que envolvem a questão do gênero bem como sobre a heteronormatividade. O conceito foi construído, como afirma Vergueiro (2015b, p. 46) por “vozes gênero-falhas”, ou seja, por pessoas que não se adequavam às normas sociais e que, constituíram uma potente resistência. Mesmo que o termo possa parecer inequívoco, sendo bastante utilizado, o seu uso foi e continua sendo “contestado ou ignorado pelos dispositivos de poder que constroem os gêneros inconformes como os únicos demarcáveis, em comparação às identidades de gênero cisgêneras naturalizadas” o que transforma esse silenciamento como fundante para a cisgeneridade (VERGUEIRO, 2015b, p. 46). É importante destacar o silêncio, pois não problematizar a ausência dessas discussões permite que pessoas e seus corpos sejam normalizadas, constringendo a identidade e a expressão de gênero. Reconhecer a violência normatizadora do gênero permite romper com os apagamentos, promovendo discussão sobre essas construções, ao mesmo tempo em que, ao desnaturalizar categorias, diminuimos a importância de categorizar seres humanos e suas identidades de gênero (VERGUEIRO, 2015b).

Vergueiro (2015b) e Butler (2015) apresentam uma importante discussão a respeito da pré-discursividade que se atrela à cisnormatividade. Para Vergueiro,

A pré-discursividade pode ser caracterizada como o entendimento sociocultural – historicamente normativo e produzido, consideravelmente, por projetos coloniais – de que seja possível definir sexos-gêneros de seres a partir de critérios objetivos e de certas características corporais, independentemente de como sejam suas autopercepções ou das posições e contextos interseccionais e socioculturais em que elas estejam localizadas. (VERGUEIRO, 2015b, p. 62).

A pré-discursividade se apresenta quando se admite, considerando critérios normativos, que os corpos “trazem certos sinais fisiológicos que o possam definir inequivocamente entre ‘macho’ ou ‘fêmea’” (VERGUEIRO, 2015b, p. 62), critérios que são tidos socialmente como essenciais, mas que podem ser questionados, considerando, inclusive, o debate em torno do conceito de sexo, como apresentado em seção anterior, que perpassa os estudos *queer*.

A existência e resistência desse conceito em algumas sociedades, para Vergueiro (2015b, p. 62), “evidencia como esta atribuição de sexos é inserida em um projeto colonial pensado para a manutenção de instituições e valores, como ‘família’ e ‘reprodutibilidade’”. Essa discussão sobre pré-discursividade é apresentada também por Butler (2015, p. 25):

“que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.”

Dessa forma, colocar o discurso binário sobre o sexo como pré-discursivo, garante a sua estabilidade. Em relação ao gênero, Vergueiro (2015b, p. 63) afirma “a pré-discursividade cisnormativa localiza em certas partes do corpo uma determinada verdade sobre corpos humanos (e não humanos).” O que aponta para essa construção de norma naturalizada que, enganosamente, se apresenta antes da cultura, como se fosse possível construir um conceito neutro que independesse de fatores culturais. Essa discussão também permite que se problematize a violência em relação aos corpos tidos como “anormais”, pois, ao problematizar a “neutralidade” e a “pré-discursividade” em relação a gênero (bem como, a sexo), estamos interpelando não apenas o binarismo como, igualmente, a violência em relação a pessoas “anormais” (pessoas trans, homossexuais, bissexuais, intersexuais, assexuais, entre outras compreensões de gênero e sexualidade).

Ao desconstruirmos uma compreensão neutra, universal e violenta, permitimos também que se amplie o debate sobre as variações de povos, contextos, momentos históricos e culturas. Vergueiro, articulando o gênero com a decolonialidade, destaca a importância de “considerar as hegemonias euro-cristão-branco-e ciscentradas que podem colaborar, através de distintas localizações de poder, com a definição da permanência como uma normatividade institucional e sociocultural fundamental para a compreensão da cisgeneridade” (VERGUEIRO, 2015b, p. 66). Assim, a normatividade de gênero não pode ser pensada de forma desarticulada, distante de outras estruturas de poder.

*It represents a systemic erasure and problematising of trans people, an essentialising of gender as binary, biologically determined, fixed at birth, immutable, natural and externally imposed on the individual (KENNEDY, 2013, p. 2).*

Essa análise complexa sobre a cisnormatividade e as identidades fixas e binárias de gênero, exige ainda um olhar sobre as interseccionalidades que os atravessa, considerando várias e variadas dimensões. Vergueiro (2015b) conclui que “a análise crítica da normatividade cisgênera somente pode ser feita via interseccionalidade” (VERGUEIRO, 2015a, p. 193).

Antes de prosseguir com essa compreensão, penso ser indispensável apresentar o que, neste trabalho, é compreendido por interseccionalidade, conceito construído e desenvolvido pelo feminismo negro. O conceito foi cunhado pela autora Kimberlé Crenshwan (2015),

como conceito da teoria crítica da raça. Para Crenshwan (2015), a interseccionalidade permite compreender as relações e colisões entre estruturas e identidades. Assim, nos permite fornecer a “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p. 14). O feminismo negro constitui-se dentro dessa inseparabilidade, compreendendo que não há “a mulher”, mas sim “mulheres” que são atravessadas por essa interseccionalidade. Assim, também questiona o feminismo construído por mulheres brancas de classe alta e de países do Norte que criaram demandas unitárias, desconsiderando, por exemplo, que a inserção da mulher no mundo do trabalho já era uma dura e não valorizada realidade para as mulheres negras. A interseccionalidade “nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal” (AKOTIRENE, 2018, p. 25) e “exige orientação geopolítica” (AKOTIRENE, 2018, p. 27), em diálogo com as epistemologias do Sul, o que permite uma compreensão política e crítica sobre pessoas e fenômenos.

A compreensão da normatividade cisgênera pela via da interseccionalidade se alinha com o que foi dito no primeiro parágrafo deste capítulo, de que as pessoas trans são diferentes entre si. A identidade de gênero não pode ser vista isoladamente, mas deve também considerar raça, etnia, classe social para que não haja uma universalização e uma homogeneização. Ou, como afirma Vergueiro (2015b, p. 30), “compreender as pluralidades em nossas vozes significa complexificar visões simplificadoras sobre qualquer grupo social e, conseqüentemente, articular lutas por transformações sociais, a partir de paradigmas de diversidade, e não de pautas supostamente comuns”. Essa discussão destaca a incapacidade de construção de um modelo universalizante e que critica também a compreensão colonial sobre os fenômenos humanos.

Da mesma forma, o entendimento sobre pessoas trans não pode estar circunscrito e, muito menos, ser referendado apenas pelo discurso regulatório sobre a subjetividade humana. Cabe, nesse momento, levantar questionamentos sobre o que significa estar “dentro” das normas de gênero? Qual a função da normatização e do controle sobre as expressões e o conjunto das formas de ser e estar no mundo?

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade) e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero”. Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou

reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita concepção binária (LOURO, 2008a, p. 34).

A afirmação de Louro levanta o questionamento sobre o que pode ou não ser compreendido como gênero, como se gênero fosse um conjunto de regras em que é possível viver subjetivamente nossas expressões, regras que determinam o que é normal. Chanter (2011, p. 8) questiona: “Será que a era dos transgêneros anuncia o fim dos gêneros?”. Sobre isso, posso pensar que, atualmente, vivenciamos o fim do gênero como um constructo de conotações absolutistas, compreendo-o como uma expressão que se altera a depender da cultura, do momento histórico e, principalmente, da pessoa que o experiencia e o representa. Sobre essas definições, a autora também questiona:

Se os indivíduos transgêneros conhecem seu verdadeiro gênero, independentemente de seus corpos/ou das mensagens de gênero a que estiveram expostos desde o nascimento, isso sugere que há um terceiro fator que explica a feminilidade ou a masculinidade e que é irredutível a ambos os domínios que foram nomeados “sexo” e “gênero”? (CHANTER, 2011, pp. 8-9).

Nesse ponto, reapresento o conceito de performatividade desenvolvido por Judith Butler (2015). Para essa autora, que problematiza os conceitos de sexo e gênero, não há uma “verdade” sobre nenhuma dessas classificações, o que ocorre são performances de gênero. Butler irá afirmar que não há um corpo pré-discurso, antes da inscrição cultural, o que “levará Butler a argumentar que o sexo, bem como o gênero, pode ser performativamente inscrito de maneiras que acentuem seu caráter factício, artificial (isto é, seu caráter construído), em vez de sua facticidade (isto é, o fato da sua existência)” (SALIH, 2015, p. 88). A partir dessas considerações e de um olhar problematizado sobre a categoria e a identidade trans, na subseção seguinte discuto o que se produziu sobre pessoas trans considerando uma base de dados específica e alguns descritores.

### 3.1 O que se produz sobre pessoas trans?

Considerando a importância de compreender e de aprender com pessoas trans que possuem uma trajetória de vida marcada, muitas vezes, por violência, silenciamentos e procedimentos estéticos, realizei, ainda em 2018, um levantamento de publicações acerca desse público para investigar as temáticas que uma das bases de publicações apresenta em seus artigos.

O levantamento de produções foi realizado na biblioteca eletrônica de periódicos científicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com uma base temporal de dez anos (2008 – 2018). Os artigos foram identificados a partir de dois descritores: transgênero e transexual (Tabela 1). Tendo como base os artigos encontrados, realizei a leitura do resumo de cada artigo para analisar seus conteúdos.

Tabela 1 – Levantamento da Produção Bibliográfica no SciELO

Descritor / Combinação de Descritores	Número de artigos encontrados
Transgênero	29
Transexual	23

Fonte: elaboração própria (2021)

Em referência ao descritor “transgênero”, a análise dos resumos sinaliza que existem dois grandes temas de interesse nas pesquisas: saúde e violência. Em muitos trabalhos, os transgêneros são incluídos na sigla LGBTT, sigla utilizada para se referir a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgênero, o que demonstra uma generalização dos estudos, sem enfoque em um público específico. Apenas um estudo trata o tema da educação, ao propor uma “discussão em torno das possibilidades de uma educação ambiental *queer*”, porém sem relacionar, especificamente, a educação de pessoas trans. Esses dados apontam para o foco de interesse dos pesquisadores sobre as pessoas transgêneras voltados para os campos da saúde e das temáticas da violência bem como o silenciamento frente à educação.

O descritor “transexual” apresentou como resultado 23 artigos, o foco dos trabalhos analisados aponta para um interesse sobre a saúde das travestis, tema presente em nove artigos, principalmente em relação ao processo transexualizador, com apenas um artigo abordando a questão do planejamento familiar e a reprodução assistida. Entre os outros artigos, cinco abordam temas relacionados à presença de pessoas trans nos contextos políticos de movimento sociais e candidaturas, como análises sobre o movimento trans, o movimento LGBTT e a candidatura de transexuais para as eleições. Os demais artigos discutem temas relacionados à violência, à visão da psicanálise sobre a transexualidade, as definições dos termos “travesti” e “transexual” e as representações sociais atreladas a esse público. Apenas um artigo aborda a educação, vinculado às representações que professores e professoras do ensino médio possuem sobre a diversidade sexual o que, novamente, confirma uma ausência de enfoque específico para as pessoas trans.

A análise das palavras-chave utilizadas nos artigos permite a observação do uso de terminologia inadequada. Na pesquisa, usando o descritor “transgênero”, um dos artigos

utiliza como palavra-chave o termo “transexualismo”, da mesma forma que o descritor “transexual” apresenta cinco artigos com essa mesma palavra-chave. É importante destacar que o sufixo “ismo” é associado a patologias, o que reforça um caráter de “doença” sobre a transgeneridade, tema que será apresentado mais detalhadamente em subseção posterior.

Considerando o foco de algumas das pesquisas apresentadas, percebemos que, nos últimos, anos houve maior relação entre pessoas trans com o processo transexualizador e com a violência, o que aponta para a tendência à normalização e o peso do discurso de dispositivos de poder na saúde para a construção de corpos “adequados”, bem como os riscos de ser uma pessoa que se reconhece por um gênero que difere do imposto ao nascimento. Com isso, não desconsidero que, como afirma Pedra (2020, p. 4451), o processo transexualizador “foi uma conquista muito importante para a vida de pessoas trans” se considerarmos que ele possui impactos em diferentes contextos de exclusão “de autoaplicação de hormônios, grande utilização de silicone industrial, distanciamento dos serviços públicos de saúde e todos os problemas decorrentes dessas realidades”. Entretanto, o que evidencio é que esse processo se insere na lógica dominante de produção de corpos adequados, que merece ser sempre problematizada.

Ao mesmo tempo, Toneli e Amaral (2017, p. 37) afirmam que a análise dos trabalhos realizados entre 2001 e 2010, “corresponde ao binômio “saúde-doença” e seus derivados: saúde, doença, prevenção, Aids, HIV, DST, cuidado, risco e vulnerabilidade”. Essa concentração mostra que uma grande parte desses trabalhos é financiada por instituições e programas que se relacionam com a saúde, prevenção e redução de danos relacionados com doenças sexualmente transmissíveis e consumo de drogas que envolvem a presença de pessoas trans, profissionais do sexo e da militância LGBT.

A atenção a esta população tornou-se majoritariamente voltada a ações preventivas e paliativas de saúde, na maioria das vezes percebida pelos profissionais e governos como sinônimo de uma única doença, a Aids. As demandas governamentais de assistência às travestis continuam diretamente associadas às drogas, à prevenção da criminalidade, ao HIV/Aids e às DSTs. Ademais, tais dados indicam certo abandono analítico de outras esferas sociais, tais como educação, moradia e segurança pública (TONELI; AMARAL, 2017, p 37).

Outro ponto importante desse levantamento é a ausência de trabalhos selecionados que versam sobre o trabalho sexual de, principalmente, pessoas trans do gênero feminino e que possui impactos determinantes em suas vidas, como discuto posteriormente. Além disso, se considerarmos particularmente o Brasil, percebemos que a violência é, como para outros

grupos, uma realidade constante. Realidade que parece ter se agravado, principalmente após as eleições de 2018.

### 3.2 Estado e transfobia: o Brasil de hoje

A construção desta tese, que se iniciou em março de 2017 e está sendo finalizada em dezembro de 2021, atravessa um momento da história do mundo em que assistimos ao retorno da extrema direita ao poder em diferentes países e, a partir de 2019, a crise sanitária e política do coronavírus, que exigiu isolamento social de grande parte da população mundial, aprofundou ainda mais desigualdades e abismos sociais em grandes contingentes da população brasileira.

Esses dois grandes eventos de impacto geral, mesmo que em diferentes dimensões, representam um flerte com o passado, ao tempo em que acena para uma realidade futurística de características distópicas, possível apenas, pensavam alguns, em escritos de ficção científica. Passado, presente e futuro parecem coexistir enquanto analisamos a conjunção de ser pessoa trans e existir no “Brasil de hoje”.

Um dos países em que a extrema-direita se organizou foi o Brasil, materializada pela eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro. No país onde mais pessoas trans são assassinadas no mundo (ANTRA, 2018) já era notável o silenciamento de políticas públicas específicas para essas pessoas, para além das políticas normalizadoras como o processo transexualizador e as técnicas de readequação de gênero. Como afirma Vecchiatti, sempre houve um descompromisso do Governo Federal, em relação aos direitos da população LGBTI, considerando que as vitórias mais recentes ocorreram no âmbito judicial. (ANTRA, 2018).

Para compreender essa realidade do país, apresento os acontecimentos históricos e suas interconexões desde a crise sistêmica de 2008, que afetou o mercado, a economia e a política, com consequências em áreas diversas, inclusive, no Brasil. Não tenho a pretensão de realizar uma análise profunda sobre o momento histórico do país, mas considero essencial citar marcos dessa linha do tempo que culminou em temas de destaque, como a extrema-direita e o aumento da violência sobre pessoas “desviantes”.

Magalhães (2019) aponta que a crise econômica e financeira entre 2007 e 2008 foram estímulos para o surgimento da extrema-direita no poder, em países como Hungria, Itália, Turquia, Filipinas, Estados Unidos e Brasil. Outros fatores, citados por Pinheiro-Machado



(2019), foram as primaveras árabes ocorridas em 2011, após a crise de 2008, que refletiram nos protestos de 2013, que tinham como temas o transporte público, a corrupção e a Copa do Mundo.

Bolsonaro ganhou destaque em 2013, atraindo atenção para si através de polêmicas com outros políticos. Assim como Donald Trump, Bolsonaro é um “político celebridade”, sem entrar em política e mantendo-se na esfera pessoal. São pessoas que não atuam para fortalecer o coletivo, são antidemocráticos e “reforçam modelos autoritários que cultuam a personalidade e imagens, torcidas e emoções que negam os dados e os debates, além de estimular o nós contra eles, são, em última instância, expressões fascistas” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 140).

Nessas manifestações, a violência policial e a violência de alguns manifestantes, muitos infiltrados (para manchar o poder e a força das manifestações) transformaram a linguagem das ruas. Essa modificação produziu uma tomada dos setores conservadores com apoio da mídia tradicional, transformando as mobilizações que passaram a girar em torno da corrupção, atribuindo ao Partido dos Trabalhadores (PT) todos os males, generalizando e centralizando acusações, como se o PT fosse único e possível responsável pelos malfeitos da corrupção no país. Entre 2015 e 2016, as manifestações que tomaram o Brasil foram pró-impeachment da então presidente Dilma Roussef, assim como antipetistas e anticorrupção marcadas pela presença da elite branca brasileira (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

A autora faz uma análise da ambiguidade dos movimentos que parece se aproximar da teoria *queer*. Pessoas expressam suas revoltas de diferentes formas, às vezes se aproximando mais do conservadorismo e outras, não. A crítica que ela traz mostra que há uma busca por enquadrar essas manifestações e que essa indefinição gera estranhamento. O binarismo ideológico direita x esquerda se aproxima do cis x trans, hetero x homo como se não houvesse outras possibilidades, a inconstância não é o que exclui, mas o que se manifesta diante do vivido. Assim, como a autora (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 63) conclui em relação à esquerda brasileira, “é necessário um retorno à radicalização de discurso que diálogo com a profunda e latente frustração popular”.

Seria um engano ligar os movimentos sociais, após a crise de 2008, com a ascensão da extrema direita. “Ela já vinha se articulando com maior força desde os anos 2000, e a crise foi a oportunidade perfeita para ganhar espaço”, assim como sinaliza que, no Brasil, o avanço dessa extrema-direita se deu em 2014 (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 63). Essa nova direita soube se aproveitar do que estava ocorrendo, transmutando e direcionando para o autoritarismo e o conservadorismo.

Para a autora Pinheiro-Machado (2019), a direita soube fazer uso dessa insatisfação melhor do que a esquerda, por conta também do “arsenal de recursos financeiros e tecnológicos muitas vezes inescrupulosos” (p. 24), tecnologias que impulsionaram um enorme número de *Fake News*, promovidas por uma empresa de tecnologia, a *Cambridge Analytica*, que impactou no resultado do *Brexit*, na Inglaterra e nas eleições presidenciais dos Estados Unidos, que resultaram na eleição de Donald Trump. No Brasil, em 2014, a extrema-direita “saiu do armário”, passando a se denominar com um orgulho que antes não era visto e com a eleição de uma bancada conservadora maior.

É importante perceber que a referida autora (2019) trabalha com uma análise complexa e não linear sobre os acontecimentos no Brasil e no mundo, considerando tanto as repercussões das crises quanto dos movimentos antisistêmicos. Esse debate se coaduna com o movimento de admitir a complexidade da existência humana e seus fenômenos, indo além de pensamentos binários e julgamentos que sempre nos remetem a ganhadores e perdedores.

Mas há um negacionismo que não pode ser desconsiderado, a extrema direita instaura um populismo com “privação de debates e por promessas de soluções fáceis para problemas complexos. O que está em jogo é a produção e a disputa de novos regimes de verdade sobre a humanidade e sobre o planeta” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 80).

Essa disputa sobre verdades, afeta diretamente novos grupos de pesquisadores e produtores de conhecimento que as cotas permitiram ascender ao ensino superior e à pós-graduação. No livro “A morte da verdade na era Trump” (KAKUTANI, 2018), a autora afirma que a morte da verdade está relacionada com o pós-modernismo e com a instabilidade da verdade como era colocada anteriormente, uma verdade absoluta construída pela ciência, afirmativa da qual discordo. Considerando que há um questionamento sobre a epistemologia tradicional e hegemônica produzida por um grupo específico da sociedade, o questionamento do qual comungo é a de produção de conhecimento apenas por uma parcela da população e uma ideia de ciência neutra que nada possui de neutralidade, tais reflexões e buscas por novas epistemológicas, não invalidam o rigor das pesquisas científicas que não buscam a neutralidade ou verdades absolutistas.

Em face a tudo o que foi apresentado, para mim, 2018 pareceu um ano irreal. Eu ainda não sabia costurar os fatos dos anos anteriores com o que se desenrolava no presente e me vi surpresa com os acontecimentos desse ano. De tão real sobre os desdobramentos do mundo e de seus poderes (à primeira vista) perpétuos, me pareceu um pesadelo, não de todo perverso, mas cômico, satírico, irônico, surreal. Quando recebi a notícia da possibilidade de

ida para Coimbra, caso fosse aceita na seleção, Bolsonaro ainda não figurava em meu horizonte como um possível presidente.

Durante todos os meses e ante a visível força que esse candidato, com suas artimanhas, ganhava, havia um grito desesperado de grande parte dos muitos e muitas brasileiras de todos os cantos do país que compartilhavam o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, como casa lusófona. O nosso poder, à distância, era fazer campanha contra essa possibilidade e a favor da democracia brasileira. O ato do #EleNão representou essa vontade, mesmo em outro continente, de mostrar ao mundo os riscos que corríamos.

Bolsonaro e seu vice, o general Hamilton Mourão, acreditam em moldes de família com pai, mãe e filhos, a única capaz de produzir pessoas saudáveis, ao mesmo tempo em que acusam a verdadeira família brasileira contemporânea, matrilinear e monoparental, de ser fábrica de “desajustados”. Em paralelo, flertam com a heterossexualidade compulsória. Em um dos artigos publicados por Mario Magalhães está o do dia 24 de outubro de 2018, sob o nome “Ensaio da Ditadura”, entre as violências retratadas está a morte de uma travesti, vítima de facadas, em São Paulo, por um grupo que gritava o nome de Bolsonaro.

Depois de meses me questionando o que seria a minha forma de resistência, entendi que a minha tese era a minha arma. Minha pesquisa corria riscos já que havia uma ameaça de corte de bolsas por motivos ideológicos, havia uma chance de precisar (quem saberia?) modificar a minha pesquisa, era o que eu imaginava. E muitas pessoas me disseram que eu era corajosa por estar estudando gênero e, por retornar ao Brasil com a minha pesquisa, em junho de 2019. Depois de alguns meses com essa sombra incomodando, percebi que não corria risco porque era uma mulher cisgênera, heterossexual, branca e de classe média. Corajosas eram as pessoas que viviam em corpos estigmatizados e que ouviam ameaças e gritos de ódio, sentiam na nuca o bafo pútrefo da morte. O meu único risco era ter minha bolsa cortada por insistir em estudar algo que parecia ser, de forma escancarada, o inimigo do Estado.

Quase um ano após o meu retorno ao Brasil, em pleno maio, em isolamento social e com o risco do coronavírus de 2020, me inspiro em Rosana Pinheiro-Machado e fortaleço uma escolha que ancora o meu trabalho: a esperança como uma escolha política. “E a esperança é uma escolha política, não apenas porque ela nos ajuda a suportar o terror autoritário, mas também porque nos direciona de maneira tática para o amanhã – que, esperamos, será maior e melhor”. (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 25).

Outro ponto trazido pela autora e que considero relevante citar é que “hoje, há uma tendência de ler o mundo como se houvesse apenas um ganhador, o vencedor das eleições, mas essa é uma forma binária de compreender as coisas” (p. 24). Considerando que nessa tese discuto críticas ao binarismo, podemos dizer que ele se mostra instável nos dias atuais. Já que “se a extrema-direita ganhou eleições em diversos países do mundo, as feministas, os movimentos LGBTQI+ e antirracistas e tantas outras formas de luta contra a opressão também têm movido montanhas” mesmo que, como a autora também pontua, “mesmo dentro do campo progressista, não são todos que têm interesse em perceber as vitórias das minorias” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 25). Assim, precisamos analisar esse momento do Brasil como marcado pela contradição assim como pela potência.

Sobre essa contradição, a visibilidade das ditas minorias, como aponta Louro (2016b, p. 28),

“tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outros, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física”.

Se considerarmos a realidade específica do Brasil, Bento (2017) trabalha com o argumento de que o “reconhecimento” em nosso país envolve o apagamento de diferenças, não seu reconhecimento. Exemplo disso são as pessoas que são homossexuais, são homens gays e se mantêm dentro de um estereótipo do que é ser homem ou de mulheres lésbicas que mantêm signos de uma feminilidade “adequada”. “O sujeito transviado, no Brasil, não se restringe exclusivamente aos LGBTT. São os que não conseguem se inserir completamente na categoria humanidade, tampouco usufruem da condição de cidadania plena estabelecida na lei” (BENTO, 2017, p. 56).

Considerando que as pessoas dissidentes também incluem as trans, há uma negativa em relação às suas humanidades, as agressões e violências são de inúmeras formas e se atualizam cotidianamente. “A exclusão social dificulta o pleno e efetivo exercício da cidadania por esses sujeitos porque os desigual, hierarquiza e diminui” (PEDRA, 2020, p. 686), ou seja, a partir do momento em que a sociedade constrói parâmetros hierarquizados que humanizam determinadas pessoas apenas, exclui outras, tornando-as “invisíveis”, enviando-as às margens, permitindo, dessa forma, maior possibilidade de violências. Quando falamos sobre a transfobia, “medo ou aversão em face das pessoas trans”, precisamos compreender, a partir de Leony (2018, p. 91) que isto se manifesta de diferentes

formas “manifesta-se desde a recusa à interação social com travestis e transexuais numa escalada de violência que perpassa as agressões verbais (...) até os extremados episódios de violência física a culminar em hediondos assassinatos” com sinais de crueldade. O que nos leva a perceber que a negativa da existência dessas pessoas envolve diferentes níveis e modalidades.

Em relação à violência física, considero importante apresentar os dados levantados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) entre 2017 e 2020. Como apresentado no mapa da violência do ano de 2017, os assassinatos contra a população trans ocorrem “pela condição de serem quem são”, são atos que possuem motivações relacionadas ao ódio, “o desprezo e/ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre seus corpos - que desafiam a norma, comuns em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro” (ANTRA, 2018, p. 2).

Para além dos números, há importantes pontos de destaque, como o fato de os assassinatos ocorrerem com requintes de crueldade e sem que o assassino tenha relação com a vítima, o que reforça a transfobia como motivação. “Há casos em torno de 20, 30 tiros, como se o assassino quisesse matar também a alma da vítima. Expurgar de vez a existência trans” (ANTRA, 2018, p. 7). Outra questão importante é que não há dados oficiais sobre essas mortes, o que aponta para o descaso do Estado e a necessidade de que as próprias pessoas trans se articulem para realizar o levantamento. Essa coleta de dados ocorre, muitas vezes, apenas com as informações de pessoas locais, por não haver cobertura por parte da mídia, o que denota também a subnotificação. Pedra (2020) sinaliza que, essa ausência na produção de dados sobre pessoas trans, se relaciona com diferentes processos de invisibilização.

A associação conta com o trabalho individual dos associados, como também de outras pessoas que compartilham as informações. A partir de 2018, os dados apresentados pela ANTRA foram levantados em conjunto com Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), o que representou uma união de forças de instituições não-governamentais. Porém, isso não representou uma melhoria na coleta, por conta da ausência de informações nos meios em que tais assassinatos são notificados. “Os dados não seguem um padrão, há muitos casos em que não existe respeito à identidade de gênero das vítimas ou mesmo o nome social” (ANTRA, 2018, p. 12), em outros casos, há uma deturpação pela mídia relacionando os crimes com uso de drogas ou realização de atividades ilícitas, bem como a divulgação de fotos dos corpos, exercendo ainda mais violências nessas trajetórias. Todas essas

dificuldades apontam para um desejo das envolvidas em averiguar e divulgar os casos “com a intenção de denunciar tamanha violação dos direitos humanos” (ANTRA, 2018, p. 12).

Em 2018, a ANTRA também solicitou, por meio da Defensoria Pública da União (DPU), acionamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a inclusão de questões demográficas da população LGBTI e, especialmente, a população trans, no censo do ano de 2020 (ANTRA, 2019). Entretanto, não foram incluídas essas orientações no censo que teve a sua realização adiada. Apesar disso, para a associação, há uma estimativa de que 1,9% da população seja não-cisgênera, sendo a maioria, 1,1% do gênero feminino (ANTRA, 2020).

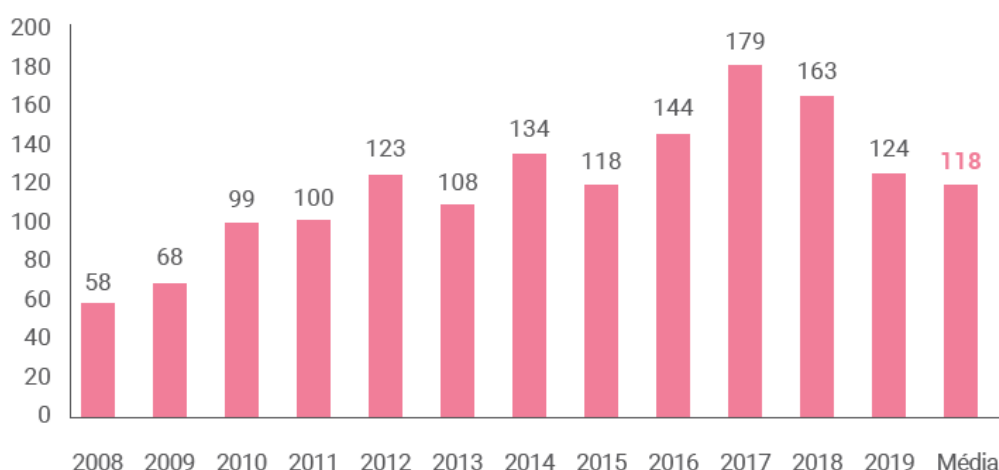
Em 2017, foram registrados 179 assassinatos (169 travestis e mulheres transexuais e 10 homens trans). Em 2018, 163 assassinatos (158 travestis e mulheres transexuais, 4 homens trans e 1 pessoa não-binária). No ano de 2019, 124 ocorrências (21 travestis e mulheres transexuais e 3 homens trans). Com base nesses números, a estimativa levantada é de que, a cada 48 horas, uma pessoa trans é assassinada no Brasil.

Um ponto importante a destacar é que esses casos registrados são os que possuem informações confirmadas sobre a vítima e, em todos os anos, o dossiê aponta a subnotificação (ainda mais destacada em 2019) como um fator de extrema relevância a ser considerado visto que essas mortes, na maioria dos casos, são, silenciadas.

O Gráfico 1, apresentado a seguir, apresenta os dados de assassinatos de pessoas trans no Brasil, entre os anos de 2008 e 2019, com uma média de 118 mortes por ano. É possível observar um crescimento a partir de 2016, com pico de assassinatos com dados confirmados em 2017. Esse aumento pode estar relacionado, entre outros fatores, ao aumento da rede de notificação e diminuição, mesmo que ainda não suficiente, das subnotificações, como também pelo crescimento do ódio, que sempre existiu, mas que se acentuou com o fortalecimento de grupos extremistas na política. Essas são apenas hipóteses para a ocorrência.

Gráfico 1 – Assassinatos de pessoas trans entre 2008 e 2019

Gráfico: Dados dos Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2019



Autora: BENEVIDES, Bruna, 2020.

Fonte: Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.

O boletim nº 02/2020, publicado no dia 04 de maio de 2020 pela ANTRA revela outro dado preocupante: o aumento em 90% dos assassinatos entre os meses de janeiro e abril de 2020, em relação a 2019. Em comparação com 2017 e 2018, esse aumento foi de 49%, sendo em 2017, -58 assassinatos, 63- em 2018 e 43- em 2019 (ANTRA, 2020b). O boletim registra que esse período deveria haver uma redução no número de casos por conta da pandemia do coronavírus e do isolamento social imposto principalmente a partir de março. Quando comparados apenas os meses de março e abril com o ano anterior, o aumento do número de assassinatos é de 13%. Ou seja, em todos os cenários, há aumento do número de assassinatos quando, em oposição, houve a diminuição desses números entre outras populações<sup>18</sup>.

O boletim da ANTRA registra também que, com a ausência da implantação de políticas específicas para a população LGBTI por parte do Estado, foram criadas ações e construção de materiais informativos para orientar esse público em relação ao Covid-19, principalmente para as profissionais do sexo, que são a maioria da população trans do gênero feminino (ANTRA, 2020b).

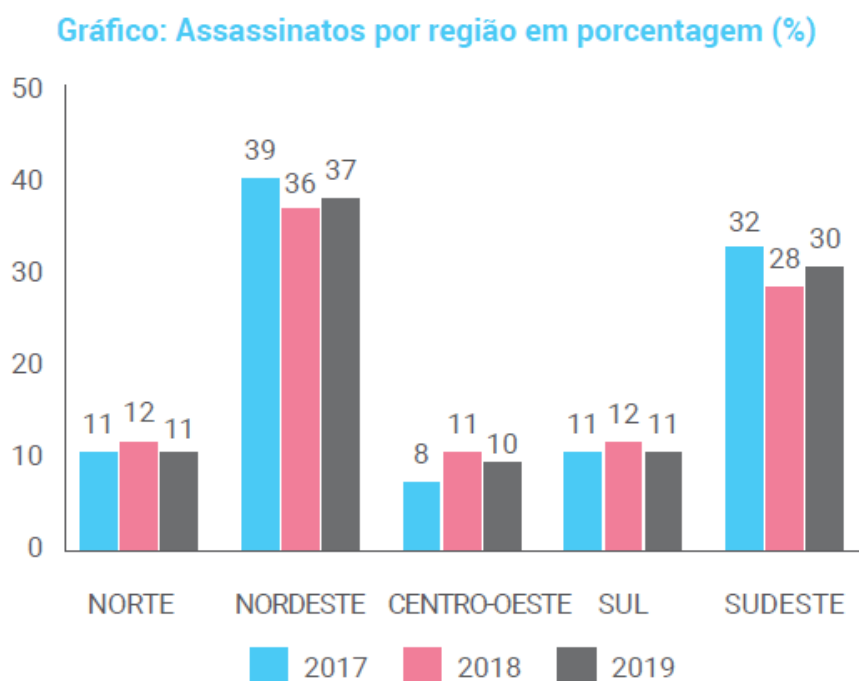
Outro dado importante apontado pelos dossiês é que, entre os anos de 2017 e 2019, apenas em 7 a 10% dos casos, os suspeitos foram presos. Há, como podemos observar com base nesses, ausência de punição que evidencia a sensação de impunidade que pode impactar na ocorrência dos crimes. A violência contra pessoas consideradas desviantes pode ser

<sup>18</sup><https://epoca.globo.com/rio/rio-registra-queda-de-homicidios-roubos-durante-quarentena-24328153>

intensificada porque invisibilidade que a sociedade impõe a esses grupos se reflete na impunidade pela prática dos assassinatos contra essas pessoas.

Em 2017, a Bahia foi considerada o segundo estado que mais mata pessoas trans, com um registro de 17 casos. Em todos os anos, o Nordeste figurou como a região com maior número de crimes (sendo 39% dos casos em 2017, 36,2%, em 2018 e 37%, em 2019). Esses números, bem como as porcentagens apontadas das outras regiões do país podem ser observadas no Gráfico 2, que apresenta as porcentagens por região entre 2017 e 2019.

Gráfico 2 – Assassinatos por região do Brasil



Autora: BENEVIDES, Bruna, 2020.

Fonte: Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.

Com relação às características das pessoas trans vitimadas, os dossiês apontam para uma prevalência de pessoas jovens (em 2019, a pessoa mais nova assassinada tinha apenas 15 anos), sendo mais de 80% negras ou pardas, mais de 94% do gênero feminino.

A partir desses dados, observo, mais uma vez, a importância, da interseccionalidade na discussão sobre violências no Brasil. É sabido que o Brasil é um país perigoso para pessoas trans, mas esse risco é ainda maior para uma mulher trans (seja ela, travesti, transexual ou transgênera) negra e jovem. Outro fator essencial nessa discussão é que quanto



mais exposta a pessoa mais propensa estará ao assassinato (ANTRA, 2019). Por exposição, compreende-se o trabalho nas ruas, como as profissionais do sexo, com uma porcentagem maior que 90% em todos os anos - mais de 60% dos assassinatos ocorreram nas ruas. Por fim, mais de 80% dos assassinos não possuíam ligação direta com a vítima o que aponta que muitos podem ser pessoas desconhecidas ou mesmo apenas clientes.

Esses números apontam para a exclusão em diferentes esferas da trajetória de uma pessoa trans. Uma estimativa da ANTRA aponta que a idade média em que travestis e mulheres trans são expulsas de casa é 13 anos. Benevides (2019) pontua sobre essa ausência de vínculos familiares, um fenômeno intitulado “êxodo travesti”, que seria um “processo migratório enfrentado, majoritariamente por aquelas pessoas trans que se reivindicam enquanto pertencentes ao gênero feminino (ANTRA, 2020a, p. 23). Ao fugir da cidade de origem, buscam possibilidades de dignidade e sobrevivência, fugindo também das violências nas escolas.

Em relação à escolaridade, dados do Projeto Além do Arco-íris, do AfroReggae, divulgados pela ANTRA, apontam que apenas 0,02% das pessoas trans estão na universidade, 72% não completaram o ensino médio e 56% não concluíram o ensino fundamental. Com isso, apenas 4% de pessoas trans estão em empregos formais com possibilidade de ascensão na carreira. Para além da formalidade, 6% desempenham atividades informais e subempregos e, em todos os anos, se mantém a estimativa de que 90% utilizam a prostituição como fonte de renda. O dossiê ressalta que pessoas trans negras estão em maior risco de serem assassinadas e possuem menor grau de escolaridade, assim como são em maior número na prostituição (ANTRA, 2020).

O gênero, nesse cenário, se coloca como um importante marcador. A título de comparação, o dossiê de 2018, aponta que enquanto o número de mulheres cis assassinadas é de 4,8 por mil, o que já é escandaloso, o de mulheres trans é de 11,9 para mil. Se considerarmos os dados de 2019, mais de 97% dos assassinatos são contra pessoas trans do gênero feminino, enquanto a taxa de assassinatos entre pessoas cis é maior (mais de 91%) para o gênero masculino, o que demonstra uma inversão na maioria dos assassinatos, se compararmos as porcentagens de pessoas cis e trans; assim, uma pessoa trans apresenta mais chances de ser assassinada do que uma pessoa cisgênera (ANTRA, 2020, p. 34).

Em relação aos homens trans ou pessoas transmasculinas<sup>19</sup>, os dossiês apontam uma maior dificuldade no levantamento e confirmação dos dados por conta da invisibilidade.

---

<sup>19</sup>“Pessoas transmasculinas são pessoas que foram designadas como mulheres ao nascimento, mas cujas identidades possuem alguma relação com ser homem, ou com masculinidade. (NERI MATOS, 2021)

Sem desconsiderar o risco de violência e morte a que estão sujeitas todas as pessoas trans, é notável que o gênero feminino é compreendido como um fator de risco em qualquer situação. Considerando apenas o gênero, é mais arriscado ser do gênero feminino no Brasil, assim como em todo o mundo, apenas por ser. Quando o gênero de pessoas trans é considerado, o risco se acentua (PEDRA, 2020). A expectativa de vida de uma pessoa trans do gênero feminino é de 35 anos, metade da expectativa da população em geral (BORTONI, 2017).

Além do maior risco, os dados apresentados assinalam que, em mais de 80% dos casos, há ocorrência de requintes de crueldade, “como o uso excessivo de violência e a associação com mais de um método e outras formas brutais de violência”. Assim, ocorrem mortes por apedrejamento, uso de arma branca, assim como espancamentos associados com outros métodos como violência sexual, tortura, entre outros (ANTRA, 2020, p. 38).

O dossiê de 2019 também discute a naturalização da exclusão de pessoas trans, “nos ensinam a ter medo das travestis, e que não devemos transitar pelas ruas onde trabalham ou evitar ambientes em que elas estejam. O argumento é o de que elas representam um alto risco às ‘pessoas de bem’” (ANTRA, 2020, p. 33). Dentro dessa lógica, a existência de pessoas trans se circunscreve a espaços de invisibilidade, “sua existência, marginal e marginalizada, desperta ódio e desejo daqueles que se curvam diante da subversão que estes corpos representam”. Como exemplo, é citada uma pesquisa na ferramenta de busca Google, “9 em cada 10 notícias utilizando o termo travesti apresentam notícias sobre crimes e as exposições sempre se transformam em entretenimento sensacionalista com a intenção de manter o arquétipo criado sobre nós”. (ANTRA, 2020, p. 33).

Assim, observamos que os corpos trans são usados afora a consideração do que é humano, além do sensacionalismo. Há um consumo de pornografia trans muito grande no país. Ou seja, o Brasil é o país que mais mata pessoas trans, com 52% das mortes, lidera o ranking mundial de assassinatos de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018, p. 24) e, paradoxalmente, é o país que mais consome pornografia trans. Esses dados denotam o caráter de exploração, violação e objetificação que os corpos trans representam. Ao mesmo tempo em que os ojerizam, exploram sexualmente e fetichizam, quando acham que devem, os matam. Corpos que são pessoas. A violência contra pessoas trans do gênero feminino são ações realizadas por homens que repudiam as mulheres trans em contextos de visibilidade social, mas as buscam para satisfazer desejos e fantasias.

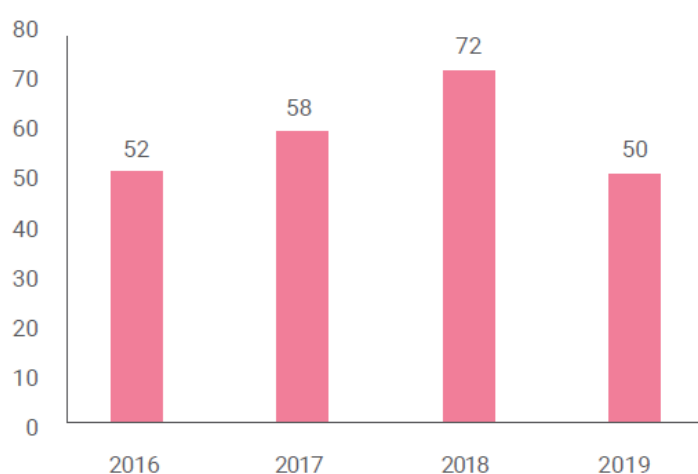
Até o momento, apresentei dados sobre os assassinatos de pessoas trans, especialmente de pessoas do gênero feminino, jovens, negras, com baixa escolaridade e profissionais do

sexo. Entretanto, há números sobre tentativas de assassinato e de violências de modo geral, que engrossam as estatísticas de formas de violência a essas pessoas, destacando sempre a existência da subnotificação e do medo de denúncias.

O Gráfico 3 apresenta as taxas de tentativa de homicídio nos anos de 2016 a 2019, com um pico de registros em 2018 e queda em 2019. Esse decréscimo, segundo hipótese levantada, pode estar relacionado à realidade do país, após a eleição de um governo de extrema direita, além do medo de exposição ou a certeza de que tais crimes ficarão impunes.

Gráfico 3 – Tentativas de homicídio entre 2016 e 2019

Gráfico: Tentativas de homicídio da população trans de 2016 a 2019



Autora: NOGUEIRA, Sayonara, 2020.

Fonte: Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019.

A partir das palavras de Keyla Simpson, presidente da ANTRA,

Quando se assassina uma travesti, esse assassinato não está ligado somente ao fato de matar uma pessoa, ali se mata mais que uma pessoa, mata-se também, naquele momento, quem não quer seguir a norma binária estabelecida pela cisheteronormatividade que só se admite ser homem ou mulher, o que quer que disso não será aceito e não deveria existir, pois rompe padrões do machismo estabelecido que não admite ter as suas masculinidades afrontadas dessa forma (SIMPSON, 2018, p. 116).

Além das tentativas de assassinatos, em documento de 22 de abril de 2019, o Conselho Nacional de Assistência Social, em nota sobre atendimento LGBT no SUAS, afirmou que metade das denúncias do Disque 100 sobre violências tem como alvo as pessoas LGBT e tem como agressores pessoas próximas das vítimas.

Assim, além dos assassinatos que são praticados, em sua maioria, por pessoas sem vínculo direto com a vítima, somam-se as tentativas de assassinatos e outras formas de violência que envolvem pessoas próximas, como as denúncias realizadas no Disque 100,. Todas essas porcentagens, não podemos esquecer, envolvem vidas e trajetórias de pessoas reais que estão em constante risco dentro e fora de suas casas. O dossiê com os dados de 2019 afirma que a violência contra pessoas trans tem alterado sua estrutura, muito por conta dos movimentos sociais e da atenção de instâncias internacionais. “Assim como o capitalismo, o racismo e o machismo, essa violência tem dinamizado suas formas de perpetuar o poder que autoriza quem manuseia as ferramentas de opressão e de violência sobre os corpos que são matáveis” (ANTRA, 2020, p. 7). Há uma modificação na transfobia, transmutando-se em outras formas de violência, “em que matar seria o ponto mais extremo e a violência passa a se intensificar sob outros aspectos, simbólicos, psicológicos, estruturais e institucionais” (ANTRA, 2020, p. 7) Essas alterações, mesmo com diminuição dos números em 2018 e 2019, não altera a realidade da população trans, o Brasil continua como o país mais perigoso nos últimos 10 anos.

Outras formas de violência podem ser citadas, como o suicídio e o uso do silicone industrial. Assim como os assassinatos, há uma dificuldade de identificar o número de suicídios entre a população trans. Em 2016, foram identificados 12 casos; em 2017, 07 casos; em 2018, 08 e, em 2019, 15 casos de suicídio (ANTRA, 2019; ANTRA, 2020). Sobre o suicídio, a ANTRA não os notifica por uma dificuldade no levantamento dos dados além do medo de exposição das vítimas e de seus familiares. Entretanto, apontam um alto índice de suicídio, mesmo que não possam afirmar que todos os casos sejam causados por transfobia, mas trazem dados de um “relatório chamado "Transexualidades e Saúde Pública no Brasil", do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT e do Departamento de Antropologia e Arqueologia da UFMG, que aponta a porcentagem de 85, 7% de homens trans já pensaram ou tentaram cometer suicídio (ANTRA, 2018).

Por ser um fenômeno complexo, concordo com a ANTRA que não podemos relacioná-los todos à transfobia, mas podemos discutir como a transfobia afeta a subjetividade de pessoas trans que são expulsas de casa, não possuem acesso à educação, à segurança, a condições reconhecidas de trabalho e são violentadas por serem quem são. Nesse contexto, o suicídio na população trans deve ser discutido de forma ética e responsável, assim como a ocorrência dos assassinatos. “Vivemos em uma sociedade punitiva, especialmente daquelas pessoas que ousam desafiar a norma e, exercendo suas liberdades, construir corpos ilegítimos, não-humanos e que merecem aquele fim” (ANTRA, 2018, p. 27).

Para além do suicídio, o relatório publicado em 2019 aponta a identificação de 07 casos de morte por conta da aplicação do silicone industrial em 2016, assim como 06 mortes em 2017 e 05, em 2018. O silicone industrial é utilizado por pessoas trans do gênero feminino para modelar o corpo e adquirir formas mais curvilíneas. Esse tipo de silicone traz graves perigos e, muitas vezes, irreversíveis danos à saúde, a médio e a longo prazo, pois a sua indicação é para peças de automóveis,. “Dentre os seus efeitos prejudiciais mais comuns estão a necrose das células, embolia, reações alérgicas, deslocamento do silicone para outras áreas do corpo, trazendo deformações severas, levando muitas vezes ao óbito” (ANTRA, 2019, p. 38).

A estimativa é que o impacto na saúde ocorra em cerca de 85% das pessoas que fazem uso dessa substância, sendo uma realidade principalmente para as pessoas de baixa renda. Outro fator preocupante são as condições de higiene na aplicação. “Como sua aplicação é proibida pela Agência de Vigilância Sanitária, o produto é aplicado de modo clandestino pelas ‘bombadeiras’, pessoas que utilizam as maneiras mais inacreditáveis, inclusive seringas veterinárias” (ANTRA, 2019, p. 38). Como a própria ANTRA destaca, não podemos responsabilizar individualmente as pessoas trans por sua administração, “pois compõe a dinâmica real da sociedade na qual pessoas trans construirão modos de resistência e sobrevivência”. (ANTRA, 2019, p. 39).

Nesse cenário há que se considerar a importância do desenvolvimento de políticas públicas para esse segmento da sociedade. Essas são entendidas por Pedra (2020, p. 808) como “diretivas de governo expressas em ações postas em prática por agentes públicos, funcionam como diretrizes e princípios norteadores da ação do Poder Público, que se desdobram em instrumentos legais e de ação”. Para esse autor, as políticas públicas podem ser desenvolvidas com “a finalidade de reduzir as desigualdades e enfrentar os processos de exclusão verificados nas condições de vida dos diversos grupos sociais”. Em relação a pessoas trans, o que se percebe é que não há quase produção de políticas públicas, muito por conta do tradicionalismo, mas esse estado de coisas tem impacto no acesso de pessoas trans à educação, saúde, uso de banheiros e adequação documental, entre outros.

Essa ausência, assim como um desinteresse do Estado na produção dados, informações e leis sobre e para o público trans, impacta na cidadania. “Elas perdem o direito à cidadania inata que lhes seria garantida. Elas podem ter nascido brancas ou pretas, ricas ou pobres. A identidade de gênero tida como ‘anormal’ lhes retira tudo” (PEDRA, 2020, p. 1923).

Se analisarmos os três poderes no país, o Legislativo, Executivo e o Judiciário, podemos perceber movimentos dissonantes. Considerando, em primeiro lugar, o Executivo, há ações reconhecidas e executadas pelo presidente Lula focada na comunidade LGBT, que representaram ganhos importantes como o desenvolvimento do Brasil sem Homofobia e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), ações que não se voltaram especificamente para o público trans. O Governo Dilma foi atravessado por uma maior pressão dos setores conservadores, que tiveram participação na sua deposição, em 2016. Apesar do cenário conservador, no Governo Temer, foram publicadas duas normativas sobre o reconhecimento do nome social na Carteira de Identidade e no Cadastro de Pessoa Física (CPF), que haviam sido assinados no governo Dilma. Como afirma Pedra (2020, p. 3804), “se, no Executivo, foi possível identificar pequenas e graduais evoluções, o mesmo não se verifica no Legislativo”. Esse autor trabalha com os Governos Lula, Dilma e Temer, o que não representa a força da extrema-direita, com Bolsonaro no poder.

O Legislativo, por sua vez, é altamente influenciado por um setor conservador que faz com que leis que tramitam há anos não sejam votadas. O que é importante destacar nesse poder é que são eles os responsáveis pela criação e aprovação de leis que poderiam trazer garantias para o público LGBTI, em geral e, em especial para pessoas trans. Ao longo dos anos, foram criadas diversas normativas, muitas por conta da consideração do Executivo para com as exigências dos movimentos sociais, mas a falta de apoio político resulta em “medidas isoladas e muito setORIZADAS”; assim temos “estudantes que podem utilizar o nome social nas escolas e nos postos de saúde, mas precisam utilizar o nome de registro no banco ou na hora de registrar um boletim de ocorrência” (PEDRA, 2020, p. 2955). Com isso, é importante também que as normativas que foram assinadas pelo Executivo se tornem leis para que não haja retrocessos, cenário que se mostra mais concreto após as últimas eleições para presidente.

Em relação ao poder Judiciário, por ter como marca a morosidade, ele representa “o principal responsável pela garantia de direitos à população LGBT”. (PEDRA, 2020, p. 2717). Essa afirmação não pode ser analisada sem algum sentido de crítica já que, como aponta o mesmo autor, gays e lésbicas conquistaram direitos que atendem algumas demandas históricas do movimento como o casamento homoafetivo, direito a pensão e a adoção. “Em relação às pessoas trans, no entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) ainda discute o direito à utilização de banheiro, de acordo com o gênero, em locais públicos” (PEDRA, 2020, p. 2551). Acrescente-se a isso que, “como prevê o art. 2º da nossa Constituição Federal, o ordenamento jurídico brasileiro preza pela tripartição dos poderes, cabendo somente ao

Legislativo a competência para legislar e estabelecer direitos. Assim, ainda que garantidos pelo Judiciário, os direitos só são devidamente instituídos no nosso ordenamento quando criados pelo Legislativo”. (PEDRA, 2020, p. 4081). Dessa forma, mesmo que o artigo primeiro da Constituição Federal garanta o direito à cidadania, “na medida, então, em que alguns grupos são privados do exercício de algum(ns) desses direitos, o que se verifica é, antes de tudo, a negação da cidadania (material) a essas pessoas” (PEDRA, 2020, p. 4307).

Essa negativa se torna ainda mais preocupante, quando constatamos que o cenário de conservadorismos e ampliou muito no país, assim como em algumas partes do mundo. A partir do ano de 2018, com o período eleitoral, “houve diversas pesquisas, matérias e denúncias do aumento da violência contra a população LGBTI. Tivemos casos de pessoas trans agredidas e até mesmo assassinadas por motivações políticas” (ANTRA, 2020, p. 8). Esses são dados comungam com as bandeiras levantadas pela extrema-direita e que são discutidas nesse capítulo. “O horror se instalou no Brasil após a eleição do atual presidente, conhecido por incitar o ódio contra a nossa população de forma pública. (...) Sob a tutela de uma família de ‘bens’ política e não politizada, estamos diante da validação da barbárie” (ANTRA, 2020, p. 8)

A insegurança, então, parece se tornar ainda mais severa, ao mesmo tempo em que se discute a dificuldade dos movimentos sociais de participar nos três níveis de governo, “quando da extinção dos órgãos de participação social e comitês de discussão, inclusive, frente ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos” (ANTRA, 2020, p. 21).

Em 2018, a Antra já denunciava o aumento do número de casos de violência “no mesmo momento em que inicia uma caça aos direitos e aos avanços em prol da população LGBTI, orquestrada por políticos retrógrados e conservadores que coadunam com pensamento intolerante, de cunho religioso fundamentalista.” (ANTRA, 2019, p. 10). Esse mesmo relatório alerta para a ausência do reconhecimento de transfobia, pela Secretaria de Segurança do Estado do Ceará, no assassinato de Dandara. Esse crime teve ampla repercussão, ao ser filmado e veiculado em redes sociais - a travesti foi brutalmente assassinada, sendo possível a identificação dos criminosos.

Todos esses dados apontam para a violência em diferentes contextos de vida das pessoas trans a quem é negada uma série de direitos constitucionais, como afirma Oliveira (2020, p. 168), afastadas dos centros da cidade, “subjetividades periféricas”. Destaco que essas realidades não são observadas a partir de 2018 ou mesmo no século XX. Como aponta Oliveira (2020, p. 75), há registros antigos de uma pessoa trans nas áreas urbanas do Brasil em 1591, narrando “alguns episódios da vida da travesti negra africana e escravizada Xica

Manicongo. Uma história marcada por violências, mesmo porque, no contexto da colonização, a condição humana de Xica não era reconhecida”.

O reconhecimento de uma pessoa trans não era possível nessa época e a condição de escravizada já era bastante para declarar sua não humanidade. Entretanto, essa negativa de humanidade não era aceita por pessoas escravizadas que criaram diferentes estratégias de enfrentamento (OLIVEIRA, 2020).

Formas de resistência, como se sabe, eram comuns em momentos anteriores da nossa história, assim, não podemos intitular as pessoas trans de vítimas, como pessoas passíveis dessa violência, pois nos remete à necessidade de um salvador ou herói para salvá-las. O protagonismo é fundamental para torná-las ativas em suas trajetórias e o desenvolvimento de medidas para diminuição de violências seria importante fator aliado.

Da mesma forma, é imprescindível visibilizar essas pessoas que demandam reconhecimento, rompendo com a lógica de gênero e solicitando que as instituições sociais as reconheçam como pessoas. “É, também por isso, tão importante que essas pessoas tornem-se visíveis, para que possam conviver com a sociedade e contar suas próprias histórias”. (PEDRA, 2020, p. 2074)

Mas, como afirma Salabert (2020), pessoas trans estão em busca do direito de ser humano, buscando desconstruir estigmas impostos por uma sociedade cisnormativa. Nesse sentido, é que este capítulo busca, apontar publicações sobre pessoas trans, um breve contexto histórico sobre a ascensão do conservadorismo no cenário político, denunciar a ausência de dados oficiais sobre pessoas trans, visibilizando-as, o que trago no título desta tese sublinhando, como foco de trabalho, a presença de pessoas trans nas universidades.



#### 4 ENSINO SUPERIOR: EDUCAÇÃO E GÊNERO EM DEBATE

Quando crianças, na escola, realizamos diversas atividades e passamos por situações que supõem diferenças entre nós. Pedem-nos para fazer “fila de menino” e “fila de menina” e nas aulas de educação física as atividades são separadas em esportes para meninos e meninas. Percebemos rapidamente que o mundo é dividido entre feminino e masculino e aprendemos também em qual dos dois lados devemos estar (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 9).

Assim como algumas culturas se organizam de forma binária, as instituições educacionais são marcadas pelas classificações de filas, brincadeiras e comportamentos de “meninos” e “meninas”, o que nos enquadra e delimita em relação a um conjunto específico de ações e posturas. Nesta subseção apresento uma discussão sobre educação e gênero, que faz referência a documentos oficiais internacionais e nacionais, a autores que refletem sobre a influência da educação na compreensão e expressão de gênero, apresentando também a pesquisa realizada durante o estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais, em Coimbra, Portugal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, declara, em seu artigo XXVI, que “todo ser humano tem direito à instrução” e, ainda, em seu inciso segundo, aponta orientações para que a instrução seja baseada, entre outros princípios, no “fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948). Apesar de não fazer referência à questão do gênero ou da sexualidade, esta declaração aponta a igualdade das pessoas e a importância do respeito aos direitos humanos, sem excluir qualquer indivíduo ou grupo social.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado através da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e válido até 2024 (BRASIL, 2014b), não aborda a questão do gênero, porém a aponta, como diretrizes, em seu artigo segundo,

- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- (...)
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Essas diretrizes assinalam a importância da superação de desigualdades e, apoiando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, apontam que a educação é um direito de todos, sem exceção (ONU, 1948). No documento intitulado “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a), encontramos o uso da palavra gênero apenas ao apontar a desigualdade entre homens e mulheres negros, em comparação a não negros, sobre empregabilidade e rendimentos. Entretanto, nesse ponto,

o documento indica uma série de títulos sobre diversidade. Entre eles, encontrei o “Cadernos SECADI: Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos” (BRASIL, 2007a), desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Esse documento destaca a importância da educação para a diversidade, a inclusão e a igualdade, posicionando-se em relação ao preconceito e à discriminação. Para que isso seja alcançado, é fundamental a adoção de políticas públicas “que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades” (BRASIL, 2007a, p. 9). Nesse ponto, cabe destacar a importância de considerar a igualdade como uma das metas, mas também a compreensão do valor da equidade, ao permitir que todos tenham acesso à educação, sem esquecer das especificidades de grupos e pessoas. Assim, é importante, por exemplo, que o acesso e a permanência de pessoas LGBTTT seja garantido na educação, mas sem esquecer as especificidades das pessoas trans.

Para atingir essa meta, a experiência escolar é considerada como imprescindível para a compreensão de que “noções de corpo, gênero e sexualidade, entre outras, são socialmente construídas e projetadas” (p. 9). Assim, a educação se relaciona com a formação identitária das pessoas, incidindo sobre o social, promovendo “o reconhecimento do outro e a emancipação de ambos” (BRASIL, 2007a, p. 9).

Esse documento da SECADI apoia-se na discussão sobre gênero e sexualidade na educação, a partir do “terreno da ética e dos direitos humanos, vistos sob uma perspectiva emancipadora”, assim, afasta-se das ideias de patologização e normalidade, ressaltando a importância da formação continuada de educadores, bem como as revisões sistemáticas dos materiais didáticos (BRASIL, 2007a). Ao mesmo tempo, destaca que, historicamente, as temáticas de gênero, sexualidade e corpo estiveram inseridas na educação, como forma de “normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativos de corpos, mentes, identidades e sexualidades” (BRASIL, 2007a, p. 11) e em acordo com a tendência social que legitima a heterossexualidade como normal e outras orientações sexuais como desvio. Uma convergência recente aponta para uma problematização dessas concepções hegemônicas, destacando a valorização da igualdade e o debate sobre direitos humanos, reconhecendo a importância da diversidade.

Considerando essa hegemonia, não é de surpreender que esses movimentos atuais de concepção da diversidade como um direito encontrem resistências e obstáculos. As barreiras na discussão sobre gênero se iniciam no próprio texto da PNE. Segundo documento publicado em 2014, pela Câmara dos Deputados, entre as polêmicas que envolveram as

votações do texto final, a mais “ruidosa polêmica” (BRASIL, 2014b, p. 22) foi sobre as desigualdades educacionais. Nesse trecho do segundo artigo, a expressão “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi convertida em “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Segundo Reis e Eggert (2017), um dos responsáveis por essa polêmica foi “o fenômeno da ‘ideologia de gênero’” (p. 15). Para esses autores, um dos responsáveis pela criação desse fenômeno é Jorge Scala que, em entrevista concedida em 2012, define a ideologia como

Uma ideologia é um corpo fechado de ideias, que parte de um pressuposto básico falso – que por isto deve impor-se evitando toda análise racional -, e então vão surgindo as consequências lógicas desse princípio falso. As ideologias se impõem utilizando o sistema educacional formal (escola e universidade) e não formal (meios de propaganda), como fizeram os nazistas e os marxistas (SCALA, 2012, p. 5).

Para esse advogado argentino, a ideologia de gênero seria baseada no princípio de que o sexo se fundamenta em aspectos biológicos e o gênero seria “a construção social ou cultural do sexo”, o que permitiria que as pessoas modificassem seu gênero quando quisessem, sem influência dos aspectos biológicos. Na entrevista, Scala afirma que “Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de ‘lavagem cerebral’ global.” (SCALA, 2012, p. 8). Ressalto que os argumentos do entrevistado se baseiam em aspectos morais que impactariam na formação de novas famílias, colocando o gênero como “ferramenta de poder global que, se imposta, levará a um regime totalitário”, como se gênero fosse uma instituição viva e capaz de alterar o pensamento dominante e não um tema transversal, passível de construção sociohistórica que atravessa as diversas esferas da realidade social.

Essa postura aponta para a hegemonia da heteronormatividade, que considera a orientação heterossexual como única expressão normal da sexualidade, assim como a imposição de formas de ser mulher e ser homem, sem permitir expressões plurais. Tal como o documento da SECADI aponta, sob essa perspectiva, a educação seria colocada não como promotora de direitos humanos com reconhecimento da diversidade, mas sim como uma reunião de instituições e ações normatizadoras e disciplinadoras.

Como afirmam Reis e Eggert (2017, p. 17), nenhum dos documentos oficiais de educação “fazem menção ao termo ‘ideologia de gênero’, e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual.” Os autores afirmam ainda que esse é um movimento liderado por figuras religiosas e instituições conservadoras que distorcem informações, impedindo a discussão e o florescimento da equidade em relação

a gênero e ao respeito às diversas sexualidades, “conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero” (p. 18).

Os debates sobre uma ditadura de gênero recebem apoio popular. Em 2016, o projeto de Lei do Senado nº 193.237 previa a inclusão do “Programa Escola sem Partido” nas diretrizes da Educação, com opiniões obsoletas e conservadoras, como a defesa do ensino religioso e a vedação do debate chamado de ‘ideologia de gênero’, com fundamento na neutralidade política (e, contraditoriamente, na liberdade de expressão)” (PEDRA, 2020, p. 3949). O projeto foi arquivado pelo então senador Magno Malta.

Nesse cenário, parece evidente que, atuar para a promoção da igualdade e o respeito à diversidade, enfrenta, entre outros desafios, obstáculos impostos por pessoas e instituições que acreditam que os movimentos em favor da pluralidade humana ameaçam a “família tradicional” e realizam “lavagens cerebrais totalitárias”. Tais reações apontam para uma dificuldade no entendimento sobre gênero e do que o distingue da sexualidade, mas, também, um enrijecimento em relação a outras formas de existência para além do que é considerado “correto” ou “moralmente adequado”. Esta resistência se desdobra na tentativa de formar “cidadãos de bem” que reforcem a “manutenção da família tradicional” como, se apenas as famílias formadas por um homem, uma mulher e seus filhos, fossem as consideradas possíveis ou permitidas. Compreensão que escancara a heteronormatividade e o binarismo de gênero que não apenas simplifica e empobrece as relações entre os indivíduos, como admite apenas uma forma de ser mulher e homem, sem considerar idiossincrasias e aspectos históricos e culturais.

Estes posicionamentos, contrários ao respeito pela diversidade, repercutem de forma negativa, ou mesmo violenta, já que pessoas que não se enquadram no que é socialmente normatizado “vivem sujeitas a uma série de constrangimentos e sob a ameaça da violência e da injúria” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 242). As autoras também apontam que “o marco heteronormativo não é desafiado pelas narrativas pedagógicas. O campo do possível não reconhece fissuras à heteronormatividade, assentada no binarismo de gênero e no silêncio sobre outras formas de experiência do corpo e da sexualidade” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 243).

Cabe, então, destacar que o binarismo de gênero prima por existências únicas e enquadradas de ser homem e ser mulher, enquanto que a heteronormatividade, institucionaliza a relação entre sexos opostos como única possibilidade. Gênero e sexualidade se entrecruzam a partir desses padrões normativos e por apresentarem visões

fixas, naturalizadas. Assim, “o gênero é tratado como um fato corporal anterior à socialização e a qualquer ordem social” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 243), o que torna gênero e sexo como termos sinônimos e determinados por condições biológicas que não intercambiam com cultura e história.

Não podemos perder de vista que a educação não é a única responsável por essa construção sobre o gênero, assim como sobre a sexualidade, entretanto, como aponta Louro (2008b), a escola é uma das instituições mais importantes nesse processo de constituição.

As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la (LOURO, 2008b).

É partindo dessas “desordens” que ideias preconcebidas são questionadas e revisadas, assim como verdades tidas como absolutas são redefinidas. Assim, a não estabilidade faz com que haja uma revisão do que se acredita ser “normal”, problematizando o próprio entendimento de normalidade, promovendo o reconhecimento de diferenças, o que inclui pessoas trans.

A educação se coloca como parte importante da cultura de um povo, uma decorrência da vida em comunidade, imbricada no meio social, participante da vida, permitindo a transmissão da língua, religião e hábitos. Nesse sentido, podemos considerar a família e a religião como instituições educativas, transmissoras da cultura e parte da vida social dos indivíduos (TEIXEIRA, 1956) tal como a escola e a universidade.

A educação formal, através da escola, irá se apresentar em um estágio mais avançado de acesso à cultura, com o desenvolvimento de técnicas intelectuais de escrita e leitura, do saber registrado em livros, o que demanda um ensino sistemático (TEIXEIRA, 1956). Esses espaços em que a educação se desenvolve são instituições regulamentadas por leis, organizadas a partir de diretrizes nacionais que estabelecem características específicas para atingir objetivos previamente definidos. São ambientes normatizados com regras e padrões rígidos. Seu maior objetivo é o ensino e a aprendizagem voltados para uma formação pautada por conteúdos historicamente sistematizados, buscando a formação de um indivíduo ativo com habilidades e competências também pré-definidas, preparando para estágios mais avançados de educação (GOHN, 2006).

De forma crítica, podemos examinar que essa educação é permeada por fatores que vão além da dimensão pedagógica, variáveis concernentes a contextos externos ao sistema de ensino, questões sociais, políticas e de ordem econômica que integram o cenário dos

sistemas de ensino. Porque compõem esse quadro, tais dimensões devem e precisam ser consideradas, analisando variáveis que ultrapassam os muros das instituições educativas, considerando impasses e impedimentos em mudanças do sistema, causados por leis, decretos, regulamentos criados por órgãos superiores da administração do sistema. Percebe-se, em consonância com Romanelli (1986), que a evolução do ensino está associada à evolução do sistema econômico, criando uma demanda de recursos humanos que deve ser preparada pela escola. Assim a educação se faz possível para as classes trabalhadoras no momento em que se torna imprescindível para o desenvolvimento do trabalho e a formação qualificada de mão de obra.

Por estarem imbricados, Romanelli (1986) discute que o estudo da evolução do ensino brasileiro deve ser analisado, considerando os fatores culturais e políticos, os valores almejados pela demanda da educação e o jogo de poder entre forças conservadoras e modernizadoras, jogo no qual o conservadorismo demonstrou maior peso. Estas forças contribuíram para orientar a expansão do ensino e controlar sua organização de forma defasada em relação às novas necessidades de crescimento e desenvolvimento econômico. As influências externas à instituição de ensino não devem ser descartadas, ao se analisara evolução da educação brasileira atrelada à história do país.

O que se pode perceber é que o desenvolvimento de um sistema educacional em uma cultura transplantada não permite a criação de novos contextos, mantendo modelos ultrapassados, impedindo que a educação seja criadora, impondo que se mantenha como instituição ritualística, preservando modelos culturais e cumprindo formalidades. É sabido que a colonização das terras americanas se desenvolveu a partir de um transplante dos recursos materiais e humanos de uma sociedade para um contexto em que não era possível estabelecer trocas de forma igualitária. Essa transferência, para Romanelli (1986), também acarretou na passagem de hábitos de vida, formas de atividade econômica, de organização social e política, além das formas de educação.

Para Anísio Teixeira (1962), a colonização da América pelos europeus, além de permitir a transplantação da cultura europeia, se constituiu como uma ação marcada por duplicidade, tendo como objetivos a religião e o ouro. Oficialmente, a religião se configurava como o único objetivo, enquanto o comportamento exploratório era realizado de forma não oficial. Essa duplicidade é marco do nascimento da sociedade que se iniciava, dividida entre propósitos reais e propósitos proclamados, dividida entre senhores e escravos, com uma situação social diferente da Europa, que estava em um momento de renovação espiritual e social.

O cenário complexo denota as bases sociais e culturais nas quais o país estava se alicerçando, dominado pela Colônia, influenciado por sua cultura, impedido de desenvolver suas características próprias, ou mesmo adaptar os costumes e práticas portuguesas para o contexto nacional. Fatos que geram um questionamento importante sobre o tipo de sociedade que o país desenvolveu nesse período, com pessoas nascidas em terras brasileiras, mas que se consideravam portugueses, desejando que o Brasil fosse espelho de costumes e comportamentos de uma sociedade que não os reconhecia como iguais. Diante disso, todas as áreas da realidade brasileira foram afetadas, em diferentes graus de influência, marcando, com isso, o cotidiano do país.

No cenário de estabelecimento de uma cultura estrangeira, a educação formal, parte da cultura de um povo, se coloca como uma das esferas que sofre influência dessa translação. Ao ser transplantada, a educação corre o risco de ser deformada ou de perder seus objetivos. Esta é uma instituição artificial incompleta, construída com fins de preparo de pessoas, atrelada a uma suplementação da educação exercida através das suas vivências e de outras instituições. Por isso, não pode ser transplantada, deve ser inserida no conjunto de outras instituições e do contexto social, recriada em cada cultura na qual se consolida, mesmo, como no caso do Brasil, quando esta cultura é uma continuidade do modelo de sua matriz (TEIXEIRA, 1962).

Em relação ao ensino superior no Brasil, o transplante da cultura portuguesa não foi realizado, pois a elite brasileira se deslocava para a Universidade de Coimbra, em Portugal, para complementar seus estudos. É importante destacar que esse modelo restritivo de educação se manteve a partir do desejo das elites em repetir o modelo europeu e controlar a perpetuação do conhecimento (TEIXEIRA, 1962). A realidade brasileira, mesmo após a instituição do império ou da República, repete o ciclo de interesses que balizam decisões sobre o futuro da educação do país. O desenvolvimento da educação não se baseou, de forma generalizada, nos interesses genuínos de promoção do conhecimento e ampliação da cultura nacional, mas sim, ocorreu balizado por interesses particulares de grupos influentes. Os interesses de uns marcaram a história da educação do país como um todo, desqualificando as possibilidades de desenvolvimento e possibilitando a manutenção de um cenário restrito.

Se considerarmos, como exemplo, dois momentos distintos, podemos compreender como a história do Brasil está atrelada aos rumos da educação. A ditadura militar, em 1964, realizou reformas educacionais em todos os sistemas de ensino para responder às necessidades de desenvolvimento, auxiliando no processo político e econômico que o país desenvolvia (CACETE, 2014). Assim como no Governo de Fernando Henrique Cardoso

(FHC), presidente em exercício de 1995 a 2002, o cerne da educação formal seria voltado para o seu papel econômico, principalmente o ensino universitário que teria como importante pilar o desenvolvimento científico e tecnológico com a criação de instituições privadas e desvalorização do ensino superior público (CUNHA, 2003).

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 a 2010, interferiu diretamente na realidade do ensino superior. Nesse período, foram realizadas medidas para a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência de estudantes no ensino superior, tendo como exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), contemplando também um investimento no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ampliando a sua abrangência (CARMO; CHAGAS; FIGUEIREDO-FILHO, 2014). Outra medida de democratização do acesso proposta pelo Governo Lula foi a instituição das cotas de acesso para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas. (BRASIL, 2012a).

Com o advento da lei de cotas, instituída em 2012, Prates e Barbosa (2015) discutem que a universidade pública deixa de ser um espaço de domínio das elites tradicionais e se transforma em um espaço possível para camadas da população que tinham ainda uma frágil inserção no ensino superior. Um marco desse novo momento é a entrada de um grande número de estudantes que são os primeiros em suas famílias a cursar este nível de ensino.

A educação superior define-se como um frutífero campo de produção de conhecimento, que almeja estimular a produção cultural, o conhecimento científico e o pensamento reflexivo, formando profissionais que possam participar do desenvolvimento da sociedade e dos problemas por ela vivenciados. A educação superior é, então, considerada um espaço de avanço e inovação e, importante pilar para o desenvolvimento do país em seus diversos setores (BRASIL, 1996).

Segundo Ferrarini e Camargo (2012), a universidade se constitui através de múltiplos discursos e práticas, permitindo a construção de diversas visões sobre o mundo, fenômenos e sociedade, impulsionando a construção de pessoas com ideias e discursos próprios marcados pela criticidade e por sua subjetividade. Nesta direção, a instituição deve se afastar do sistema tecnicista e mercadológico, promovendo um espaço em que seja vital a diversificação, construção e crítica sobre conhecimentos e sua produção, contrariando uma visão do ensino como reprodução do saber instituído pelo professor.

Apesar desse olhar sobre a universidade como um espaço de conhecimento, desenvolvimento e constituição de um sujeito crítico e ativo, o atual modelo de ensino



superior do Brasil, baseado no modelo europeu do século XIX, é pautado por uma visão linear e fragmentada do conhecimento, afastada das questões complexas vivenciadas em sociedade. As mudanças estabelecidas através da história do país, com as medidas destacadas entre 2003 a 2010, trouxeram novos perfis de estudantes para essas instituições,

A qualidade e a inovação do processo educacional não foram focos primordiais nestas estratégias, o que resultou na manutenção de modelos antigos de educação e na não valorização do ensino superior público. Da mesma forma, essa desatenção com a qualidade do que é ensinado não atendeu às demandas sociais, enclausurando as instituições de ensino superior em um modelo de educação em que a importância está em sua existência e não no conteúdo que é ensinado. O desinteresse pela qualidade do conteúdo lecionado pode ser observado em instituições de administração privada, espaços de educação em que o controle e a vigilância do Estado foi sempre menor do que nas universidades públicas, contribuindo, assim, para a qualidade deficitária do ensino.

Infelizmente, o contexto acadêmico ainda não tem como foco o desenvolvimento integral das pessoas, centrando sua atuação em torno da formação profissional. Desse modo, o ensino superior pode ser um espaço restritivo, pautado exclusivamente pela atribuição de um diploma e dos saberes e técnicas relacionados a uma dada profissão (LEITE, 2016) sem se ocupar da formação humanística da juventude.

Ao questionar esse modelo profissionalizante da educação superior, queremos desenvolver, nos contextos das instituições, espaços de reflexão e construção de conhecimento, para agregar ao projeto educativo os princípios da educação em direitos humanos, superando o padrão de consumo e de mercado, desenvolvendo fundamentos voltados para o respeito e a solidariedade com o outro e, conseqüentemente, de justiça social (SILVA, 2013).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007b) preconiza a importância dos compromissos históricos da universidade com a sociedade. Nesse sentido, o PNEDH incentiva ações interdisciplinares que atuem no desenvolvimento de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, construindo um diálogo entre as áreas de conhecimento.

Ao indicar que todos devem ser tratados como iguais, o debate sobre os direitos humanos agrega as temáticas de gênero e sexualidade. Considerando o contexto de educação formal, dentro de uma sociedade heteronormativa, a escola molda e deixa marcas nos corpos dos jovens, preconizando a heterossexualidade como regra, ao mesmo tempo em que pretendem retardar a experiência da sexualidade de forma geral. A vivência nesse espaço

institucional pode interferir na compreensão de si e do mundo, na experiência da juventude, na sua eventual entrada no ensino superior e nas demais fases do seu ciclo vital (LOURO, 2016b). Nardi e colaboradoras (2013) apontam ainda que, quando ingressam no ensino superior, muitos jovens carregam consigo ideias classificatórias e normatizadoras, admitindo a violência como forma de regular as expressões de gênero e sexualidade.

Esses princípios e propostas de superação de uma formação tecnicista se coadunam com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) orientando que o ensino superior deve formar cidadãos éticos e comprometidos, além de auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, baseada no respeito e na promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012a). Desse modo, uma formação que privilegie o conhecimento e a apreensão da realidade de forma complexa, com valorização dos aspectos culturais, também auxilia na formação de cidadãos.

Silva (2013) aponta ainda que o espaço acadêmico está voltado para o desenvolvimento de competências técnicas, atreladas à profissão, mas também de aptidões políticas, contribuindo para a humanização e o desenvolvimento do respeito ao direito de todas.

#### 4.1 Gênero e suas existências no ensino superior

A discussão sobre gênero no ensino superior é de importância crucial para que a formação pessoal e profissional dos jovens ultrapasse a naturalização de diferenças generificadas, permitindo um olhar crítico sobre temas ligados a aspectos importantes da vida dos indivíduos em sociedade. Esta seção apresenta a pesquisa realizada durante o estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Portugal, onde realizei a análise da produção bibliográfica sobre gênero e ensino superior.

A produção de dados foi realizada entre novembro e dezembro de 2018, utilizando as seguintes bases de dados: a biblioteca eletrônica de periódicos científicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Brasil, como também bases de dados portuguesas: o portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)<sup>20</sup> e o portal Biblioteca do conhecimento on-line (B-ON). Como critério de

---

<sup>20</sup>O RCAAP tem em sua apresentação a seguinte explicação: O portal RCAAP tem como objectivo a recolha, agregação e indexação dos conteúdos científicos em acesso aberto (ou acesso livre) existentes nos repositórios institucionais das entidades nacionais de ensino superior, e outras organizações de I&D. O portal

inclusão, foi definida a seleção de trabalhos realizados no Brasil e em Portugal, em um período de publicação dos últimos dez anos, ou seja, publicados entre 2008 e 2018, além de artigos que estivessem disponíveis em sua totalidade nas bases de dados selecionadas e que tratassem do tema gênero no ensino superior. Nas bases Scielo, CAPES e B-ON, foram selecionados apenas artigos e na RCAAP, dissertações e teses. Para a busca e seleção dos trabalhos, foi utilizada a combinação de descritores “gênero” e “ensino superior” apenas em língua portuguesa.

A pesquisa no Scielo utilizando a combinação de descritores resultou em 17 artigos considerando os critérios de inclusão. A plataforma CAPES apresentou 1876 artigos. Por conta do grande número de trabalhos, refinei a pesquisa com o tópico “gênero”, o que diminuiu o resultado para 50 trabalhos. A partir da leitura dos títulos e resumos desses trabalhos, foram selecionados 14 artigos considerados pertinentes ao tema e que atendiam aos critérios de inclusão já descritos. Os demais artigos abordavam, como temática, gênero e saúde, a educação em outros níveis de ensino, gênero e mundo do trabalho e pesquisas sobre sexualidade.

Em relação às bases de dados portuguesas, a pesquisa na B-ON resultou em 7461 artigos, utilizando a combinação de descritores apresentada e em revistas acadêmicas revisadas por pares no período definido. Em função do grande número de trabalhos, refinei a pesquisa com o “assunto” gênero, o que resultou em 251 publicações. Considerando os critérios de inclusão, a exclusão de trabalhos repetidos e a exclusão de trabalhos que já haviam sido identificados na seleção de trabalhos brasileiros, fiz a leitura dos resumos dos trabalhos que restavam e selecionei 18 artigos considerados pertinentes ao tema.

A segunda base selecionada foi escolhida por estar relacionada com a produção acadêmica das universidades portuguesas. No portal RCAAP foram identificados 27 artigos, sendo que uma publicação sobre competências emocionais foi detectada duas vezes na pesquisa. Após a leitura, selecionei nove trabalhos que se enquadravam nos critérios de inclusão.

A Tabela 2 apresenta os artigos encontrados e selecionados nas bases brasileiras e portuguesas. Além disso, faz uma categorização da abordagem do gênero desenvolvida no corpo de cada artigo analisado. Para chegar a essas categorias, após a leitura de todos os

---

RCAAP constitui-se como um ponto único de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de carácter científico e académico, nomeadamente artigos de revistas científicas, comunicações a conferências, teses e dissertações, distribuídos por inúmeros repositórios portugueses. (Informações disponíveis em <https://www.rcaap.pt/about.jsp> acesso em 21/11/201

trabalhos, selecionei temas como “variável de análise”, “tema transversal”, “mulher no ensino superior” ou, ainda, “gênero na educação”, expondo, de forma simplificada, como o conceito de gênero, ou a sua indefinição, é apresentado na publicação em questão.

Sob o nome de “categoria de análise”, reuni todos os trabalhos que enfocavam o gênero como uma “característica”, incluindo publicações que abordam diferenças entre homens e mulheres, considerando o gênero como fixo e estável. Quando optei pela designação “mulheres no ensino superior”, essa escolha foi influenciada pela observação da forte relação entre gênero e mulher, discutida acima. Com isso, não quero afirmar que os trabalhos não possuem um olhar sobre o gênero ou não o definem, mas sim que essa é uma relação marcada ao longo de todo o texto.

A escolha pelo “tema transversal” reúne os textos em que o gênero é utilizado como fator/dimensão marcante nas escolhas das pessoas, ao se inserir no ensino superior, e/ou como uma característica que impacta a produtividade ou as vivências de homens e mulheres. Assim, essa compreensão sobre gênero não estava diretamente relacionada com a sua discussão durante a formação, mas sim com a relação entre o gênero e a vivência no ensino superior. Por fim, “gênero na educação” engloba os trabalhos que analisam como o gênero influencia na formação dos estudantes. Quando iniciei a busca nas bases selecionadas, pesquisava trabalhos que abordassem a importância da discussão do gênero no ensino superior, não apenas como uma característica dos discentes ou docentes, mas sim como um tema de importância para a formação pessoal e profissional.

Tabela 2 – Trabalhos selecionados em bases brasileiras e portuguesas

	Autoria, ano	País do estudo	Formato	Gênero
1	COSTA; BISPADO; PEREIRA, 2018	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
2	SANTOS; COSTA; CARPENEDO; NARDI, 2011	Brasil	Periódico em Revista	Gênero na educação <sup>21</sup>
3	PEÑALOZA; DIÓGENES; SOUZA 2008	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
4	OLIVEIRA; CARLOTTO; VASCONCELOS; DIAS, 2014	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
5	VENDRAMINI; BUENO; BARRELIN, 2011	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
6	JOLY; PRATES, 2011	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
7	ROSSETI; RABELO; LEME; PACANARO; GÜNTER, 2009	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
8	BARROS; MOURÃO, 2018	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
9	COSTA; RIBEIRO; PENSO; ALMEIDA, 2008	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
10	GANDA; BORUCHOVITCH, 2015	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
11	FERRÃO; ALMEIDA, 8	Portugal	Periódico em Revista	Variável de análise

<sup>21</sup>Apesar de esse artigo tratar da importância da discussão sobre gênero e sexualidade na formação do curso de Psicologia, não há uma diferenciação sobre os dois conceitos. Assim, ao longo do texto, as compreensões sobre sexualidade e gênero se confundem como sinônimos.

	Autoria, ano	País do estudo	Formato	Gênero
12	CHALETA, 2018	Portugal	Periódico em Revista	Variável de análise
13	MAIA, 2016	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
14	ROSEMBERG; ANDRADE, 2008	Brasil	Periódico em Revista	Tema transversal
15	TOSTA, 2017	Brasil	Periódico em Revista	Tema transversal
16	ALMEIDA; SOARES, 2012	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
17	SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010	Brasil	Periódico em Revista	Tema transversal
18	WELLER; SILVEIRA, 2008	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
19	RAGO, 2008	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
20	BARRETO, 2015	Brasil	Periódico em Revista	Tema transversal
21	CARVALHO; RABAY, 2015	Brasil	Periódico em Revista	Gênero na educação
22	LONGARAY; FIUSSEN; AVILA, 2014	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
23	ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014	Brasil	Periódico em Revista	Gênero na educação
24	PEROSA, 2010	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
25	BODART et al, 2017	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise

	Autoria, ano	País do estudo	Formato	Gênero
26	FALEIRO; FARIAS 2017	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
27	PINHEIRO, 2016	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
28	LIMA; COSTA, 2016	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
29	HOLANDA; WELLER, 2014	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
30	BARBOSA; CARVALHO; LOPEZ, 2018	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
31	GONZALEZ et al, 2017	Portugal	Periódico em Revista	Variável de análise
32	TAVARES; PARENTE, 2015	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
33	EVANGELISTA; BATISTA, 2017	Brasil	Periódico em Revista	Tema transversal
34	CORREIA et al, 2016	Brasil	Periódico em Revista	Gênero na educação
35	LIMA FILHO et al, 2015	Brasil	Periódico em Revista	Variável de análise
36	LIBLIK, 2017	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
37	FARIA; RATTTS, 2017	Brasil	Periódico em Revista	Gênero na educação
38	CARVALHO; SILVA, 2014	Brasil	Periódico em Revista	Mulher no ensino superior
39	NOGUEIRA; SEQUEIRA, 2017	Portugal	Periódico em Revista	Variável de análise

	Autoria, ano	País do estudo	Formato	Gênero
40	SANTOS, 2016	Portugal	Dissertação de Mestrado	Variável de análise
41	MORAIS; BATISTA; RAMOS, 2014	Portugal	Periódico em Revista	Variável de análise
42	SALES-OLIVEIRA; VILLAS-BOAS; LAS-HERAS, 2016	Portugal	Periódico em Revista	Gênero na educação
43	RIBEIRO; FERNANDES, 2010	Portugal	Periódico em Revista	Variável de análise
44	RODRIGUES, 2016	Portugal	Dissertação de Mestrado	Variável de análise
45	VIEIRA, 2013	Portugal	Dissertação de Mestrado	Variável de análise <sup>22</sup>
46	SILVA, 2008	Portugal	Tese de Doutorado	Variável de análise <sup>23</sup>
47	TAVARES, 2013	Indefinido	Dissertação de Mestrado	Variável de análise
48	MACHADO, 2016	Indefinido	Dissertação de Mestrado	Variável de análise <sup>24</sup>

Fonte: elaboração própria(2021)

<sup>22</sup> Em Vieira (2013), apesar de haver momentos em que ela discute a influência da construção social do gênero em relação à violência, a dissertação foi classificada como variável de análise, pois aparece mais uma separação entre diferentes reações de homens e mulheres do que de uma discussão do impacto que as representações e papéis de gênero possuem na relação das pessoas com a violência.

<sup>23</sup> Silva (2008) apresenta a mesma classificação de variável de análise, como em Vieira, pois apesar de uma discussão da influência do gênero na carreira de estudantes do último ano de uma universidade portuguesa, considerei que há um enfoque nas questões da mulher, mas sem articulação. Assim, parece apenas uma discussão de diferenças gerais entre homens e mulheres.

<sup>24</sup> Apesar de haver uma discussão sobre estereótipos, as diferenças entre homens e mulheres não são problematizadas e não há qualquer articulação com a vivência do ensino superior como forma de afetar essas construções sobre a violência.



Um dos aspectos que me chamaram a atenção foi o local de realização dos estudos. Considerando os artigos de periódicos brasileiros, apenas dois dos vinte e quatro selecionados foram realizados em Portugal. Em contrapartida, as bases portuguesas apresentam um número superior de artigos realizados em território brasileiro, sendo treze, entre os dezoito artigos. Como era estudante em estágio doutoral na Universidade de Coimbra, suponho que essa presença expressiva deve estar relacionada ao grande número de estudantes brasileiros nas universidades de Portugal; outra possibilidade seria não haver, entre pesquisadores portugueses, pouco interesse ainda em estudar e produzir publicações sobre o gênero.

Em relação ao conteúdo, o que se entende por gênero e sexualidade, muitas vezes, é próximo e com fronteiras difusas, mesmo carregando a complexidade da subjetividade e da expressão humanas. Considerando essas definições, um dos pontos que mais me chamaram a atenção na análise dos trabalhos selecionados, foi a conceituação de gênero. A partir da análise do “uso” do conceito, é notório que muitos estudos não o definem. Essa indefinição, como será visto ao longo desta discussão, pode estar relacionada à compreensão dos autores sobre gênero, bem como sobre o uso que se faz desse tema. Entre os 48 textos analisados, apenas doze explicitam essa compreensão sobre o conceito (ALMEIDA; SOARES, 2012; ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014; BARRETO, 2015; CARVALHO; RABAY, 2015; BARROS; MOURÃO, 2018; GUIZZO; RIPOLL, 2015; HOLANDA; WELLER, 2014; EVANGELISTA; BATISTA, 2017; FARIA; RATTI, 2017; CORREIA et al, 2016, CARVALHO; SILVA, 2014; SILVA, 2008) e a maioria desses textos utiliza a definição construída pela autora Joan Scott (1995), sem apresentação de outras autorias e/ou conceituação adicionais.

A importância de compreender o que as autoras definem como gênero é percebida igualmente quando os termos “gênero” e “sexo” são tratados como sinônimos. Apesar deste estudo não ter como objetivo a identificação de um conceito único de gênero, o que seria impossível. se considerarmos a polissemia do termo, diferenças conceituais entre gênero e sexo precisam ser explicitadas. O texto “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero”, ao falar sobre o aumento do número de mulheres no ensino superior e da importância em discutir gênero atrelado a políticas de ações afirmativas, evidencia: “Com efeito, as séries históricas sobre a composição sexual do conjunto de candidatos/as, desde a primeira seleção (Tabela 2), mostram um percentual de mulheres bastante superior ao de homens” (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 425). Contrariando esse uso próximo do sinônimo, o texto de Almeida e Soares (2012), citado anteriormente como um dos que delimitam a compreensão de gênero, afirma que “gênero não significa o mesmo que sexo, isto é, o sexo refere-se à identidade biológica de uma pessoa e o gênero diz respeito à sua construção

como sujeito masculino ou feminino” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 569). Da mesma forma, Sales-Oliveira, Villas-Boas & Las-Heras (2016), apesar de não definirem o gênero, discutem e conceituam os estereótipos de gênero. Mesmo reconhecendo que outras autoras, como Butler (2015) questionam a cisão entre a dimensão biológica e a social que acompanham, respectivamente, sexo e gênero, o que questiono é o uso dos termos como sinônimos. Assim, a compreensão sobre gênero estaria mais associada a uma representatividade do que se concebe ser gênero feminino e gênero masculino enquanto o termo sexo estaria atrelado à dimensão biológica. Da mesma forma, quando os trabalhos apresentam diferenças entre homens e mulheres, sem problematizar as influências para essas divergências, não me parece que discutam o gênero, mas, sim, papéis sociais.

Essas autoras ainda destacam que o termo gênero não é sinônimo de mulher. Apesar de o conceito de gênero ter se fortalecido com os movimentos feministas, e sem desqualificar a importância desse construto teórico/analítico para as pautas desses movimentos, alguns dos artigos analisados, que se debruçam sobre temáticas de mulheres, parecem recorrer à palavra gênero como se esta ligação fosse inquestionável.

Um desses trabalhos é o “Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade” (BARROS; MOURÃO, 2018). As autoras perguntam “como ficam as questões de gênero, tendo em vista que no passado havia muitas discrepâncias entre homens e mulheres, sobretudo após a Educação Básica” (p. 2), mas, ao mesmo tempo, se restringem, como o título sugere, à “participação feminina na sociedade brasileira, com especial atenção para a educação superior e o mercado de trabalho (p. 2)”. A análise do texto “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero” levanta esse questionamento sobre a ligação “única” entre mulheres e gênero, destacando ainda a importância da transversalidade, da discussão de gênero perpassar todo o contexto, que será mais bem discutida em momento posterior: “quando adotamos a perspectiva da ‘transversalidade do gênero’ em políticas e projetos sociais, estamos nos referindo a homens e a mulheres ou apenas a mulheres?” (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 435).

O artigo “Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília” (WELLER; SILVEIRA, 2008) traz uma discussão sobre as políticas de ações afirmativas e a presença de mulheres negras no ensino superior, sem definir sua compreensão de gênero e utilizando o termo de forma superficial, enfocando sua análise na temática da raça. Nesse sentido, nos estudos sobre mulheres, fica evidente a relação do uso do conceito de gênero como sinônimo para mulher. Ao apresentar a trajetória de uma das entrevistadas no curso de engenharia, a presença de uma mulher em um curso das chamadas

ciências “duras” e, reconhecidamente marcado por uma maioria masculina, não é destacada, sendo essa uma importante discussão já que, apesar das mulheres serem maioria no ensino superior, sua presença é menor em cursos das ciências exatas.

Considerando a ligação discutida, de forma insuficiente ou sequer abordada, sobre gênero e mulher, destaco que, a própria Scott (1995), utilizada como referência para a compreensão de gênero por alguns dos trabalhos, levanta essa discussão. A autora aponta que o uso do termo “gênero”, ao invés do termo “mulheres”, estaria relacionado à busca de uma terminologia neutra e mais erudita, sem considerar o contexto político do feminismo e, da mesma forma, “não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível)” (SCOTT, 1995, p. 75).

O artigo de Bodart et al (2017), não define o conceito, mas traz uma discussão da pesquisa, baseada em Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu, autores que tratam sobre a construção social do gênero. Apesar de a maioria dos textos abarcarem o gênero de acordo com o binarismo homem e mulher, ressaltam que os dois trabalhos criticam, mesmo que brevemente, esse binarismo. Correia e colaboradores (2016, p. 78) pontuam essa discussão sem grandes articulações com o restante do texto. Os informantes revelam formas distintas sobre o entendimento do conceito de gênero relacionadas com as Representações Sociais construídas no senso comum. Uma delas é focalizar a compreensão de gênero polarizado nas figuras do homem e da mulher ou nos papéis sexuais masculino e feminino, conforme questionam os informantes 15 e 16: “De gênero? Bem... Entre homem e mulher?” (I16); “Vamos tirar uma dúvida. Gênero... Masculino e feminino. Certo?” (I15).

Após a apresentação das falas, eles discutem autoras como Butler (2003) e Louro (2001) para criticar o binarismo, como entendimento que exclui outras formas de expressão e identidade de gênero, o que gera invisibilização de outras formas de existência. Faria & Ratts (2017), por sua vez, apresentam a questão da crítica ao binarismo tanto quanto a necessidade de estudarmos pessoas transgêneras, fugindo de uma norma heterossexual, considerando a importância de a escola discutir sobre temas como raça, sexualidade e gênero com atenção, sem o uso de rótulos ou binarismos. “Na figura da autoridade, quem é associado/a na representação social: homem ou mulher? Aprofundando, será que o mesmo podemos dizer desse homem se ele não for branco, ou for pobre e homossexual?” (FARIA; RATTTS, 2017, p. 254).

Por fim, Evangelista & Batista (2017) trazem uma rápida menção a pessoas que não se identificaram pelo sexo que lhe foi atribuído ao nascimento. Essa pontuação é feita quando falam sobre o perfil sociodemográfico dos entrevistados- alunos do curso de Educação Física, destacando que “apenas dois marcaram o gênero diferente do seu sexo, porquanto consideraram o seu sexo de nascimento diferente do seu comportamento sexual, ou seja, usam roupas,

acessórios e demonstram sentimentos que são considerados socialmente como do sexo oposto” (EVANGELISTA; BATISTA, 2017, p. 698).

Apesar de ser um texto que trata do gênero de forma mais ampla, considerando que ele transversa a sociedade e discute um pouco a limitação de categorias sexuais e/ou de gênero, não há destaque para a importância desse debate nos espaços de aprendizagem dos estudantes de educação física- apenas aponta e discute como esses alunos compreendem corpo e a influência do gênero nesses olhares.

Ainda abordando a conceituação e compreensão sobre a escolha dos termos utilizados, percebi, em um dos trabalhos analisados, uma generalização equivocada de termos essenciais para a discussão sobre sexualidade e relações afetivo sexuais, como a homofobia. Ao citar uma investigação de Verdier e Firdion (2003), Santos et al. (2011) apontam “a relação de uma cultura homofóbica com altos índices de suicídio e de sofrimento psíquico entre gays, lésbicas, bissexuais e transexuais” (SANTOS et al 2011, p. 129–130). Há uma generalização de homofobia para todas as manifestações de preconceito contra LGBTI, em geral, sem diferenciação. As autoras recorrem a Borrilo, como referência para essa conceituação, definindo a homofobia como “manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal. Sua diferença irreduzível o coloca em outro lugar fora do universo comum dos humanos” (BORRILO, 2010, p. 13). Entretanto, elas não destacam que a homofobia está definida como “a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres” (BORRILO, 2010, p. 13), sem problematizar, assim, que esses outros aos quais o autor se refere são homossexuais.

Quando nos referimos a pessoas trans, por exemplo, a transfobia é o termo mais bem utilizado, relacionado ao gênero pelo qual a pessoa se reconhece e que não condiz com o que lhe foi imposto ao nascimento. Uma pessoa trans pode ser hetero, homo ou bissexual, podendo, assim, ser vítima de transfobia e de homofobia.

A essa altura, surge uma questão que engloba a análise realizada até o momento. Qual a importância de discutir o conceito de gênero? Conforme já foi tratado, o termo foi utilizado a partir do feminismo, em especial, do feminismo norte americano. A partir da reflexão de Scott (1995) sobre a escolha para a utilização desse termo por seu caráter mais científico e apolítico (BARROS; MOURÃO, 2018), chamo atenção sobre a importância de definir o gênero como uma construção política, sociohistoricamente constituída que vai além da ideia de um conceito que legitima, em termos científicos, os estudos sobre mulheres e abarca outras formas de expressão de gênero.

Assim, apresento outra pergunta associada à anterior: como posso aprofundar as discussões sobre diferentes formas de compreender o gênero sem discutir a construção desses entendimentos? O fato de existirem culturas em que o gênero não é composto apenas por um binômio, mas sim por um trio, incluindo o gênero neutro, não permite o questionamento de porquê algumas sociedades se constituem em um contexto que divide homens e mulheres? Dentro das sociedades binárias pode haver uma simplificação do entendimento do conceito de gênero para “coisas de mulher”. Qual o efeito político e teórico disso?

Pesquisas identificadas nesta revisão se referem a essa noção como algo simples, como uma divisão entre homens e mulheres, como característica que afeta os resultados de uma avaliação. Assim, não há risco de essencializar seres humanos? Ou de criar uma universalização? Essa simplificação carrega consigo desdobramentos sociais e políticos que não questionam o que está posto e que, historicamente, nos trouxe ao cenário social em que nos encontramos.

A questão problematizada não é a “limitação” do uso do termo “gênero”, como tema de estudos sobre mulheres, mas sim que a presença do termo não garante que o debate sobre gênero seja realizado. As implicações acerca de estereótipos de gênero, sobre o que é “correto” para uma mulher, fazem com que estudos que trazem em seu título, resumo ou corpo do texto o termo “gênero” não aprofundem, por exemplo, o fato de mulheres escolherem profissões em determinadas áreas, geralmente marcadas por características consideradas tradicionalmente como femininas, como cuidado e assistência.

Cabe destacar que as categorias propostas não devem ser olhadas de forma excludente, já que alguns trabalhos poderiam ser classificados em várias delas simultaneamente. A minha ideia foi destacar a característica principal de cada trabalho diferenciando, por exemplo, aqueles que enfocavam a presença da mulher no ensino superior daqueles que discutiam a influência do gênero de forma mais ampla.

Quase um terço dos trabalhos selecionados (22 artigos) apresenta enfoque do gênero como categoria de análise. Os artigos trabalham com a ideia de gênero como variável: diferenças estatísticas, na maioria, são apresentadas como influenciadas pelo gênero. Assim, mulheres tenderiam a apresentar determinados comportamentos e os homens desenvolveriam outros. Três trabalhos, por exemplo, analisam os resultados do desempenho de universitários em testes e escalas psicológicas. O gênero é colocado como algo fixo e universalizante, como se fosse algo padronizado ser homem e ser mulher.

A leitura de “Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários” (OLIVEIRA et. al., 2014) apresenta este tipo de abordagem. Segundo o artigo, as mulheres se

apoiam em estratégias sociais, emocionais e religiosas para o enfrentamento do estresse na universidade. Acreditam que a socialização da mulher, desde a infância, faz com que ela procure suporte social e familiar e tenha maior facilidade em expressar suas emoções, entretanto, estes achados não são discutidos nem problematizados. Por sua vez, as mulheres se percebem como competentes em gestão de tempo, organização dos estudos e estratégias de aprendizagem, enquanto os homens apresentam melhor condição física e psicológica. Como os autores afirmam os achados da pesquisa estão de acordo com os da literatura da área; todavia, essas diferenças entre os gêneros são apresentadas sem uma maior reflexão sobre elas.

Por exemplo, o resumo apresenta: “procurou-se verificar se o gênero ou a etapa do curso (primeiro ou último ano) influenciariam na escolha de determinadas estratégias e nos níveis de adaptação ao ensino superior” (OLIVEIRA et. al., 2014, p. 421). Essa verificação ocorreu de forma comparativa entre homens e mulheres, sem refletir sobre os motivos da escolha de tal comparação nem de uma abordagem mais complexa dos motivos pelos quais o gênero influenciaria aquelas respostas.

Assim, o que faz com que homens se avaliem em condições de vantagem, em termos de condição física e psicológica, e as mulheres apenas em relação à gestão do tempo de estudo? Em uma sociedade machista, homens não costumam expressar suas emoções, e mulheres são conceituadas como emotivas. Esse aspecto foi citado brevemente, porém mulheres também são julgadas mais *instáveis* ou *loucas*, termos ouvidos comumente em diversos contextos sociais; esse não seria um motivo para que elas não se analisassem em boas condições físicas e psicológicas, enquanto os homens, tidos socialmente como racionais, sim? Considerando que mulheres possuem mais atividades de cuidados com a casa e possíveis pessoas doentes ou que necessitam de apoio, elas não deveriam saber mais como administrar seu tempo? Se considerarmos o contexto em que ocorre a socialização feminina, esses resultados poderiam ser discutidos atrelados ao sentimento de mulheres em não reconhecer suas qualidades e seus feitos, enquanto os homens são exigidos a fazer isso. Com essas indagações, não quero criar outras explicações universalizantes para os resultados, mas destacar que não localizei uma problematização acerca do que foi encontrado. O fato de o trabalho apresentar as diferenças reforça uma abordagem essencialista que permitiria afirmar que os homens são de determinada maneira e que as mulheres são de outra.

Nesse sentido, o texto “Evidências de validade da escala informatizada de atitudes frente à estatística – eSAS Português” (VENDRAMINI et al., 2011) apresentou como objetivo a avaliação de outra escala, considerando o gênero como possível influência de análise. Nesse caso, estudantes universitários homens e mulheres foram estudados separadamente. As

pesquisas apresentadas na revisão de literatura do artigo apontavam melhor desempenho masculino na utilização de computadores e em relação ao raciocínio numérico. Entretanto, não houve, nos resultados apresentados, nenhuma reflexão sobre os motivos pelos quais esses resultados eram maiores em homens do que em mulheres. Somado a isso, o texto “Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem)” (CHALETA, 2018) afirma que a validação do instrumento utilizado durante a pesquisa analisa também diferenças entre os gêneros como fator importante para compreender as concepções de aprendizagem dos estudantes.

González, Casillas, Sanches-Ferreira e Teixeira Diogo, F. L. (2017) trazem uma discussão sobre a relação de estudantes de uma universidade portuguesa com a tecnologia digital. Coloca o gênero, em uma visão binária de homem e mulher, sem uma discussão sobre a definição do conceito ou o impacto que as questões de sociedade e cultura apontam. Nesse caso, parece que deveria haver uma renomeação da categoria para sexo, pois é o fato de ter nascido como homem ou mulher que é analisado enquanto variável de análise para os resultados. Quando comparado os resultados entre homens e mulheres, as autoras apontam um melhor desempenho dos homens, mas não problematizamos motivos por que os homens se reconhecem com um melhor desempenho tecnológico do que as mulheres, fatores que podem estar ligados tanto a auto avaliação mais positiva dos homens ou a uma construção social que os aproxima a temas do campo da tecnologia e das ciências exatas. Nesse sentido, os estudos Lima- Filho e colaboradores (2015) e Nogueira e Sequeira, (2017) também utilizam o gênero como categoria de análise e um teste quantitativo para avaliar as diferenças por sexo, igualmente sem qualquer problematização.

Um dos trabalhos que se distancia dessa simplificação é o artigo “Diferenças entre gênero e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante” ((SILVA, VENDRAMINI, LOPES, 2010). Ao analisar o desempenho dos estudantes, as autoras afirmam que um estudo quantitativo em larga escala não “possui elementos qualitativos suficientes” para estabelecer uma relação entre desempenho acadêmico e gênero (SILVA, VENDRAMINI, LOPES, p. 200, 2010) . Ao mesmo tempo, destacam a necessidade de abordar a dimensão gênero, “em um panorama socioeconômico mais amplo, como a etnia e o nível de renda familiar e que, desta forma, deveriam ser mais profundamente estudadas” (SILVA et al., 2010, p. 200).

Assim como Barreto (2015), esse artigo apresenta a importância da interseccionalidade, compreendendo o gênero como uma temática que merece atenção nos estudos sobre o ensino superior, conjuntamente com outros marcadores sociais, como raça e classe. Considerando que existem diversas formas de “ser homem” e “ser mulher”, o gênero não é colocado como algo

fixo, mas sim como uma influência transversal e atravessada por outros temas sem qualquer classificação hierárquica de importância.

Ao analisar os estudos organizados na categoria “mulheres no ensino superior”, percebi que alguns deles não discutem, de forma pormenorizada, a entrada das mulheres nesse nível educacional. Um caso singular é o texto “Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior” (ALMEIDA; SOARES, 2012), em que as autoras afirmam que, inclusive docentes do ensino superior, com acesso a elevados níveis de formação e “altamente intelectualizado”, têm dificuldades para compreender as relações de poder envolvidas em sua vida pessoal e profissional: “Embora seja apenas uma amostra, em um recorte ditado pelas necessidades da pesquisa, entende-se que, a não ser que as professoras estejam debruçadas sobre a linha de estudos de gênero, que abrangem várias interfaces, feminismo e História das mulheres, poucas conseguem entender o alcance de suas peculiaridades na área de educação”. (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 559).

Barbosa, Carvalho e Lopez (2018) apontam um dado importante, ao discutir a formação no ensino superior a distância, em diálogo com o gênero. Com um enfoque de discussão para o público feminino, as autoras destacam a concentração de mulheres no ensino superior e a não equidade, ao mesmo tempo em que identificam uma maioria de mulheres como professoras, “cerca de 75% do professorado brasileiro. Os únicos segmentos em que não constituem a maioria do corpo docente são a educação profissional (ensino técnico) e o ensino superior”. (CARVALHO; LOPEZ, 2018, p. 151). A genderização nos níveis de ensino se mostra como marcante quando percebemos que as mulheres no ensino superior, embora sendo maioria no número de inscritas e concluintes, ainda encontram desafios para alcançar um número mais efetivo na docência nesse nível de ensino.

As autoras Tavares e Parente (2015, p. 73) também afirmam que “apenas a presença de mulheres não garante que estas se mobilizem por questões de gênero, por isso, disciplinas e debates acerca da temática são de fundamental importância”. Considero essa uma frase de impacto, que, no entanto, reforça uma visão binária e, até mesmo, do gênero como “coisa de mulher”. Mesmo que em outro trecho, as referidas autoras destaquem que “as políticas educacionais que visem reverter o quadro atual de desigualdades não podem se restringir ao âmbito das universidades, nem tampouco ser dirigido apenas às mulheres” (p. 71), não há qualquer problematização sobre o que essa não restrição às mulheres significa ou se elas estariam apenas se referindo a homens.



A análise dos artigos também demonstra uma atenção a outras temáticas que atravessam o ensino superior, como raça e classe. Holanda e Weller (2014), em um estudo sobre mulheres negras cotistas, na Universidade de Brasília, apontam para uma não generalização do que é ser homem e mulher, ao mesmo tempo em que utilizam as ideias de Nancy Fraser para apresentar uma superação do binômio homem x mulher. Arelada a essa crítica, afirmam que a interseccionalidade atua como importante característica das análises para não apagar outros perfis de mulheres além daquele “tradicional”. Reivindicar justiça de gênero como política redistributiva supõe exigir direitos iguais nas relações de trabalho, sobretudo nas áreas predominantemente masculinas, algo muito aproximado à compreensão de divisão de classe. Neste caso, gênero seria entendido como o conjunto das mulheres que formam uma classe, fazendo parte de um todo homogêneo e estratificado. Pensando justiça de gênero com base em políticas de redistribuição; portanto, se poderia incorrer no risco de não serem contemplados grupos específicos. (HOLANDA; WELLER, 2014, p. 61)

Dessa forma, uma análise sobre o gênero sem o diálogo com raça e classe, sem hierarquizações, pode ser um erro ao valorizar alguns grupos em detrimento de outros. Apesar de não usar o termo interseccionalidade, Faria e Ratts (2017) consideram que as discussões de gênero inseridos nos currículos de estudantes em geografia desenvolvem um olhar crítico e também potencializam uma reflexão sobre “suas vidas pessoais, relacionamentos e desafios pois, não somente o conceito de gênero, mas também de nacionalidade, raça, orientação sexual e outros aspectos da diversidade estão presentes na vida das pessoas e podem ser analisados. (p. 253)”. Da mesma forma, Carvalho e Silva (2014) articulam gênero e raça ao discutir a trajetória educacional de uma professora negra da Universidade de São Paulo.

Como os artigos encontrados em bases brasileiras, nestes há uma discussão sobre a importância da interseccionalidade. Entretanto, observo que essa importância é destacada quando há uma discussão sobre trajetórias de pessoas negras e/ou cotistas, o que exige essa interseccionalidade por conta do número de influências.

Outro ponto que merece destaque é a progressão de mulheres na carreira acadêmica. O texto de Tavares e Parente (2015) discutem gênero a partir da perspectiva das mulheres em diferentes momentos da construção da carreira científica dentro de universidades da região norte do Brasil. Essas autoras vão descrever um fenômeno que denominam “teto de vidro”, “que remete à existência de uma barreira invisível e impenetrável entre as mulheres e as posições de comando” (TAVARES; PARENTE, 2015, pp. 67 – 68)

O texto de Lima e Costa (2016), “Gênero, ciências e tecnologias: caminhos percorridos e novos desafios”, segue o enfoque de discussão partindo do feminino, mas amplia essa discussão sobre o fenômeno do “teto de vidro”. Ao analisar o perfil de proponentes para proposta de pesquisa no Programa Mulher e Ciência, ele observa maior concentração de estudos

sobre o gênero nas áreas das ciências humanas e sociais. Fato corroborado por outros estudos e que denuncia ausência não apenas das mulheres nas chamadas ciências exatas, mas também ausência do interesse de pesquisa em articulação com o gênero e outras áreas de conhecimento.

No Brasil, essa concentração dificulta que essa discussão seja realizada de modo transversal e tenha maior impacto na estrutura científica e tecnológica. Os obstáculos para a incorporação da discussão feminista e de gênero nas áreas não relacionadas às Humanas e Sociais são consideráveis. Esta dificuldade pode ser derivada de múltiplas razões, uma delas, o não reconhecimento da questão de gênero como fator estruturante da ciência e tecnologia é pautado no discurso mertoniano que caracteriza o sistema científico como meritocrático e neutro (LIMA; BETINA., 2013). O envolvimento com as questões de gênero e feministas ainda pode gerar preconceito entre os pares, uma vez que isso representa um questionamento sobre o discurso hegemônico da ciência e tecnologia. Assim, pode dificultar parcerias e alianças. (LIMA; COSTA, 2016, p. 15).

As autoras destacam ainda que é necessária uma mudança estrutural sobre o universo de pesquisa, para ampliar os estudos de gênero, não apenas para a área das exatas, mas desconstruindo uma realidade de ciência que foi concebida e ainda se mantém de forma centrada no masculino (LIMA; COSTA, 2016). Sobre essa construção, Tavares e Parente (2015) também destacam o caráter androcêntrico da ciência, como se as mulheres não possuíssem características suficientes para desenvolver a ciência.

Em relação a essa igualdade, uma das medidas identificadas em um dos textos sobre a realidade portuguesa defende um Plano de Igualdade de Gênero. “A UBI foi a primeira universidade pública portuguesa a desenvolver um Plano de Igualdade de Género, em 2009. O diagnóstico de género que se levou a cabo procurou envolver toda a comunidade académica, docentes, trabalhadores e trabalhadoras não docentes e discentes”. (SALES-OLIVEIRA; VILLAS-BOAS; LAS-HERAS, 2016, p. 27). Essa discussão sobre igualdade na universidade se mostra importante para a desconstrução do fenômeno “teto de vidro” e a introdução de mulheres em todas as áreas de graduação e ciência; entretanto, não fica evidente se há debate sobre o gênero no percurso formativo dos estudantes.

Apesar de não estar incluído nessa categoria, um estudo sobre empreendedorismo afirma que houve mudanças na realidade da mulher brasileira a partir de 1960 (PEÑALOZA; DI[OGENES; SOUSA, 2008) . As autoras ainda apontam dados sobre o acesso das mulheres a carreiras de prestígio e o fato de serem maioria no ensino superior do país. Entretanto, há que se refletir sobre o acesso de mulheres a cursos de prestígio e/ou tidos como masculinos pela predominância de homens.

Cursos distintos levam a carreiras diferentes, mas não podemos afirmar que mulheres e homens escolhem suas carreiras apenas por vocação ou preferências. Tais escolhas estão carregadas de significados capazes de aproximar ou distanciar homens e

mulheres, seja por razões de aprendizado, razões sociais ou pelos símbolos que permeiam o exercício de cada tipo de atividade (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 5)

As referidas autoras ainda afirmam que “para superar a subrepresentatividade feminina em áreas *hard* da ciência, é necessário um processo de desconstrução das lógicas de gêneros e papéis já nos anos iniciais da Educação Básica” (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 6), o que reforça a importância de incluir o gênero na educação, transcendendo as pesquisas sobre a presença de mulheres no ensino superior, incorporando outras temáticas e outras vertentes dessa presença.

Um dos pontos que observei é que alguns artigos parecem pressupor que o gênero deve ser um tema que permeia a formação no ensino superior. Um desses é “A diversidade sexual no ensino de Psicologia. O cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa” (SANTOS et al., 2011). As autoras destacam a importância de debater esses temas para a formação e atuação de futuros profissionais, sinalizando que, historicamente, a Psicologia possui responsabilidade na perpetuação do “caráter patológico das sexualidades ditas desviantes” (Santos et al., 2011, p. 130).

Quando iniciei a pesquisa bibliográfica, meu foco era analisar como o gênero se insere no ensino superior. A ausência de um número substancial de textos me chamou a atenção por considerar que ainda não parece haver uma mobilização por parte dos educadores e educadoras para discutir gênero de forma complexa. Essa discussão analisaria o gênero, não como uma variável que marca diferenças entre homens e mulheres como verdades absolutas, mas promovendo a problematização da influência da normatividade social sobre formas consideradas corretas de viver a subjetividade no campo do gênero.

Nesse aspecto, o trabalho de Santos e colaboradores (2011) destaca a importância do debate em uma sociedade heterossexista e do risco de que os futuros profissionais reproduzam preconceitos e violências socialmente normatizadas sem a devida reflexão e reconhecimento. Este trabalho afirma a importância de uma reflexão ética que, ao invés de silenciar, abra espaço de discussão sobre essas ausências.

O artigo de Santos e colaboradores (2011) ainda aponta para o desenvolvimento de um currículo paralelo, que “engloba as ações de extensão, pesquisa, eventos, participação em associações estudantis, etc.” (SANTOS et al., 2011, p. 132). Porém, destaco a importância de uma presença transversal e mais explícita da temática no itinerário formativo, através da sua inserção em componentes específicos e obrigatórios e em atividades cotidianas da formação.

Sales-Oliveira, Villas-Boas e Las-Heras (2016) confirmam esta minha observação ao afirmarem:

Nas últimas décadas foram levadas a cabo diversas investigações com relação à presença de estereótipos de gênero no contexto educativo (Network, 2010; Schneeweis, and Zweimüller, 2012; Vieira, 2008), mas são ainda relativamente poucos os estudos que focam o contexto universitário (e especificamente no contexto universitário português não há estudos), sendo mais frequente o estudo desta problemática em níveis escolares mais iniciais. Na sua generalidade, quando o foco é colocado no contexto universitário, são estudados os estereótipos em relação aos e às docentes, como, por exemplo, em Opre e Opre (2010) ou em De Garay e Valle-Dias-Munoz (2011) onde se abordam os estereótipos no contexto geral de questões de discriminação das mulheres em ambientes predominantemente masculinos, com processos de segregação horizontal e vertical associados. (SALES-OLIVEIRA; VILLAS-BOAS; LAS-HERAS, 2016, p. 26, grifos meus)

Esse estudo, apesar de ter como enfoque os estereótipos de gênero construídos socialmente e reproduzidos no contexto universitário, destaca um dos pontos abordados no presente relatório sobre a ausência da discussão de gênero na formação dos estudantes do ensino superior, denunciando ainda uma ausência de estudos no contexto universitário português.

Extrapolando essa ideia, posso pensar na necessidade não apenas de desconstruir uma ciência masculina, mas também uma ciência masculina, branca, heterossexual, cisgênera que impede a ascensão de outros perfis de estudantes e pesquisadores, o que inclui as mulheres, mas, também, pessoas trans ou que não se encaixam no binarismo de gênero socialmente imposto. Assim, o desafio do ensino superior e da ciência é a sua autocrítica e desconstrução de parâmetros tão arraigados que afastam outras possibilidades de se fazer pesquisa, não relegando o gênero como temática das ciências humanas e sociais, mas também ampliando seu enfoque para questionar porque ainda há desvalorização de outras pessoas que não atendem ao modelo tradicional de ser cientista e a limitação de temas de pesquisa.

Considerando as discussões sobre a justiça cognitiva, a partir das Epistemologias do Sul, dentro de universidades e da ciência, o “homem colonizador” ainda parece ser o referencial dentro de definições de gênero, classe e raça. Essa cristalização de um modelo de se fazer ciência, que, na realidade brasileira, é construída dentro das universidades, também está ligada à ideia de ciência racional e objetiva, desconsiderando as subjetividades humanas, relegando à invisibilidade mulheres, com diferentes idiossincrasias, e pessoas que não se enquadram em um padrão binário.

## 5 INSERÇÃO, PERMANÊNCIA E RESISTÊNCIA DE PESSOAS TRANSGÊNERAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS

A educação é considerada um direito de todas as pessoas, entretanto, em sociedades marcadas pela desigualdade, determinados grupos e/ou pessoas possuem mais oportunidades de acesso e permanência em contextos educacionais do que outras. As pessoas trans são, como afirmado ao longo desta tese, excluídas e/ou invisibilizadas socialmente, o que repercute, sem dúvida, na sua trajetória escolar desde os níveis mais básicos até o ensino superior. Esta subseção tem como foco as pessoas transgêneras no ensino superior, que terá como foco de análise não apenas o acesso e permanência, mas também essas presenças como formas de resistências em uma sociedade hetero e cisnormativa. O estudo sobre pessoas transgêneras no ensino superior é um tema novo, que ainda demanda estudos que auxiliem a compreensão nesse campo, porém, considero importante destacar, que a presença de pessoas trans nas instituições de ensino foi sistematicamente invisibilizada, quando não negada.

Essa sociedade normatizadora afeta a vivência educacional de pessoas que não possuem conformidade com o gênero designado ao nascimento. Em contextos educacionais e escolares, a visão binária e excludente é presente e reforçada, como aponta Miskolci (2016, pp. 11 – 12),

Sobreviventes das tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero sabem como a educação auxilia a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se pessoas ‘normais’, ‘corretas’, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser. Sabem também que entre o ideal e a realidade jaz uma história invisível de violências às quais alguns sucumbem.

Como reflexo da busca por aceitação e “encaixe”, crianças e jovens são instadas a se submeter e se moldar a demandas educacionais recheadas de conteúdos normativos que não são discutidos entre os educadores, nem mesmo questionados. Nesses espaços, assim como na vivência em sociedade, as pessoas que lidam com o desejo de forma não esperada são humilhadas e rotuladas como “estranhas”, “esquisitas”, “afeminadas” e inúmeras outras denominações depreciativas. É a partir de experiências dessa natureza que elas têm suas primeiras vivências com relação à sexualidade, aprendendo o que é ou não “normal” (MISKOLCI, 2016). Em relação a pessoas trans, a experiência do uso do banheiro, de acordo com a sua identidade de gênero, é algo que marca a vida dessas pessoas desde a escola e que provoca sempre grave reação. “Essa violação, hoje tão discutida e que tem um valor tão simbólico do ponto de vista das manifestações da discriminação e da exclusão, encontra essas pessoas já na juventude, ainda em idade escolar”. (PEDRA, 2020, p. 4336)

Por essas e tantas outras violações, não podemos supor que a existência do sistema de ensino garanta a possibilidade de acesso a todos os grupos da sociedade, muito menos de que as instituições estejam prontas para receber todas as pessoas. A educação, como potencialidade para o desenvolvimento da cidadania, exige uma formação menos restrita dos profissionais da educação, para permitir a articulação entre os diferentes conteúdos que ultrapassem a mera formação para a vida laboral. “Esse espaço escolar recebe os estudantes LGBT, mas não os aceita completamente. Exige deles um “comportamento adequado”, que mais funciona como uma tentativa de aproximá-los dos padrões socialmente impostos” (PEDRA, 2020, p. 1349). Assim, há tolerância para com estudantes diversos desde que eles não busquem organizar-se e reivindicar os espaços. Dessa forma, os contextos educacionais que deveriam formar pessoas/cidadãs, tornam-se espaços de reproduções sociais, violências e silenciamentos (PEDRA, 2020).

Por conta das diversas formas de violência, o impacto dessas expressões pode ser acompanhado pelo rendimento escolar desses estudantes (JUNQUEIRA, 2013). Então, urge considerar e problematizar o “sucesso estudantil”. O desempenho do estudante em toda instituição de ensino merece ser avaliado a partir de indicadores complexos. Compreender que as violências que pessoas LGBT sofrem afeta a sua capacidade de aprender e que a escola, como uma instituição que impacta na formação de pessoas, precisa avaliar se está sendo capaz de promover um ambiente positivo para todos os estudantes e, não apenas para os que se adequam às normas impostas que, apesar de vistas como naturais são resultado construção social.

Uma formação que privilegie o conhecimento e a apreensão da realidade em suas diferentes dimensões também auxilia na formação de cidadãos. Essa formação complexa inclui discussões sobre gênero e sexualidade, permitindo a consideração e o respeito da diversidade principalmente dos que não se enquadram nas regras sociais estabelecidas a respeito de gênero. Esses espaços, como apresenta Rybka (2017, p. 48) são inviabilizados para pessoas que são consideradas “diferentes”, ou, como o autor denomina, “pessoas de categorias subjugadas”. Esse autor afirma que

não existe o espaço público para pessoas de categorias subjugadas, uma vez que a edificação deste espaço é feita pela estrutura dominante e voltada, portanto, às pessoas adequadas à normatividade estabelecida. Para o domínio, não existem desigualdades sociais a serem corrigidas pelo apontamento de sujeitos subalternos; sequer a produção de conhecimento – e de discurso – e cultura destes sujeitos é reconhecida, inviabilizando-se cogitar a validade das críticas feitas ao meio social e suas ramificações preconceituosas. (RYBKA, 2017, p. 48)

A invisibilidade social dessas pessoas resulta em que não há reconhecimento da sua necessidade de inserção educacional, sendo silenciado o debate sobre a correção das injustiças que sofrem. Silêncio esse que pode ser corrigido com a provocação do debate e, principalmente, com estudos que revelem as trajetórias daqueles indivíduos que, sob essa condição, superaram o que era praticamente uma condenação e hoje circulam no contexto da educação superior.

Sobre esse nível de ensino, o livro “Trans students in higher education” (BEEMYN, 2019), publicada nos Estados Unidos, reúne produções de diferentes autoras sobre as temáticas de pessoas trans no ensino superior. O editor reforça, ainda na introdução, que, em meados de 1990, ainda não havia grupos de estudantes trans reconhecidos e os centros LGBTQ focavam muito mais sobre questões de orientação sexual. As respostas das instituições em desenvolver estratégias para melhor permanência da população trans partiu da presença de estudantes trans que assumiam a sua identidade de gênero e que solicitavam avanços institucionais. Como estudioso no assunto, o editor destaca avanços pelo reconhecimento do uso do nome social e do uso de banheiros de acordo com sua identidade de gênero, entretanto, os números ainda não são significativos quando se contabilizam as quase 5 mil instituições de ensino superior do país.

“Institutions that do not have written trans-supportive policies and do not actively ensure that these measures are followed risk causing irreparable harm to their trans students” (BEEMYN, 2019, p. 19). Pessoas trans têm mais chance de sofrer algum tipo de violência em instituições de ensino, por isso é central reforçar a sua responsabilidade na construção e efetivação de políticas que impactem o cotidiano, não apenas com espaços especiais de acolhimento mas, munidas de ferramentas teóricas e práticas para evitar riscos para esse segmento de estudantes.

Considerando avaliações nacionais sobre estudantes universitários, a inclusão de perguntas sobre identidade de gênero foi um importante avanço. “The results (...) demonstrate that, (...), trans students experience higher rates of verbal, physical, and sexual assault and have more negative physical, mental, and emotional health outcomes. But they are also more socially, civically, and politically engaged on campuses. (BEEMYN, 2019, p. 20). Outras observações importantes apontam que os estudantes trans apresentam mais repercussões em sua saúde mental, mas também possuem maior participação política, buscando melhorias para pessoas trans, como para os demais.

Se considerarmos outros espaços de formação educacional, de educação não formal, a atuação de grupos de apoio e organizações não governamentais se mostra fator de impacto na vida de pessoas trans e apresentam respostas para a exclusão vivenciada nos contextos formais. Pedra (2020) cita a ONG Transvest, de Belo Horizonte com aulas semanais sobre cidadania,

preparação para o ENEM e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) visando auxiliar a trajetória educacional de pessoas trans. Em relação ao ENEM, os cursos Transenem BH, Transenem Goiânia e o Transenem Porto Alegre visam à preparação para esse exame, além do Transvet que promove aulas para inserção de pessoas trans na universidade. “Essas formas de educação realizada a partir de ONGs permitem que as pessoas trans encontrem um espaço de respeito à diversidade que a escola não proporciona” (PEDRA, 2020, p. 3562).

Nesse cenário, vale citar também o Programa Transcidadania, voltado para a elevação da escolaridade, a formação e inserção profissional “possibilitando emancipação econômica e transformação da realidade dos assistidos e maior acesso ao exercício dos direitos humanos. É uma política pioneira de fortalecimento da cidadania por meio do tratamento das muitas (e múltiplas) vulnerabilidades dessa” (PEDRA, 2020, p. 3562). Esse foi um programa instituído em São Paulo, durante o governo de Fernando Haddad (2001 – 2003) e se mantém atuante até os dias atuais, segundo o site da Prefeitura de São Paulo<sup>25</sup>. Essas ações, assim como as políticas de ações afirmativas, podem ser estratégias iniciais para alterar a realidade de pessoas trans como tratarei a seguir.

### 5.1 Cotas e inserção no ensino superior

Apesar de ser um direito constitucional, sua efetivação não atinge o conjunto da população brasileira; A luta pelo acesso à educação é um ato político tanto quanto o debate sobre o impacto que a educação tem sobre diferentes segmentos da sociedade. Em relação à população negra, por exemplo, a autora Nilma Lino Gomes afirma que “a educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas, devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que, durante muito tempo, foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2017, p. 24). Nessa obra, o movimento negro é apresentado como um educador para o combate ao racismo e à exclusão do povo negro e a educação como um direito negado. A referida autora enfatiza que o movimento negro “elegu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (GOMES, 2017, p. 25)

Quando temas como raça, gênero e sexualidade são assumidos pelos movimentos sociais, há uma transformação das desigualdades em política, o que fortalece, mesmo que não

---

<sup>25</sup>[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/lgbti/programas\\_e\\_projetos/index.php](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/programas_e_projetos/index.php)



encerre a necessidade do debate, pessoas que são inferiorizadas e excluídas. Segundo tal compreensão, os movimentos sociais têm a potencialidade de questionar os discursos sociais vigentes sobre as minorias e promover novas formas de comunicação que impactam, diretamente, a vida em sociedade e provocam o desenvolvimento e a consolidação de políticas públicas.

Como um dos exemplos de políticas possíveis, as ações afirmativas atravessam a história do movimento negro, colocando-se como uma das pautas de reivindicação que culminaram, nos anos 2000, na instituição de cotas de acesso para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas em universidades. A Lei 12.171, de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e regulamenta a reserva de metade das vagas de todos os cursos e turnos (principalmente, noturno) das instituições federais para estudantes que cursaram todo o nível médio em escola pública. A partir das vagas reservadas, 50% são destinadas para estudantes com renda familiar per capita menor do que um e meio salário mínimo (BRASIL, 2012).

Além disso, um quantitativo deve ser preenchido por estudantes que se auto declararem pretos, pardos e índios, sendo esse quantitativo calculado a partir da proporção no mínimo igual à sua representatividade na população em que está instalada a instituição. Se o contingente de 50% do número total de vagas não for alcançado, as remanescentes devem ser preenchidas por estudantes oriundos das escolas públicas (BRASIL, 2012).

A Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação que “dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências” ampliou essa política para os cursos de mestrado e doutorado, solicitando das instituições suas propostas de inclusão. Em seu artigo primeiro, afirma: “terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. Essas diretrizes foram respeitadas e aparecem no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA que destaca como meta específica para 2022: "Garantir que 100% dos PPGs adotem as cotas para pretos, pardos, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans na Pós-Graduação". (UFBA, 2017, p. 81). Historicamente, as universidades brasileiras consolidaram políticas de ações afirmativas que se mostraram eficazes na busca por inserção e permanência de minorias sociais, alterando o perfil dos estudantes universitários. Destaco que, como afirma Ferreira e Vanin (2016), havia invisibilização das pautas de mulheres e de pessoas LGBT nas políticas de ações afirmativas. Para Ferreira(2017, p. 147), a emergência das ações afirmativas empoderaram

vozes que agora chegam às universidades, mas também deram ânimos a vozes emudecidas há já algum tempo no cotidiano da universidade (FERREIRA, 2017, p. 147).

O mesmo autor, ao falar sobre populações LGBT e pessoas trans, afirma que “as populações LGBTs, que ainda sofrem com a imposição do ‘armário’ no cotidiano universitário (com raras exceções) e, em especial, os transgêneros, que sequer tem garantido as condições fundamentais para o exercício de sua identidade” (FERREIRA, 2017, p. 149). De ausências e invisibilizações justificam a importância da ampliação das políticas de ações afirmativas já implantadas nas universidades brasileiras, ampliando a compreensão, com enfoque nas “outras condições de interseccionalidade que potencializam a discriminação e as desigualdades” (FERREIRA, 2017, p. 149).

Apesar das normativas já instituídas não tratarem, especificamente, da população trans, o contexto da lei de cotas e sua efetivação nas universidades, mesmo que não sem resistências, influenciaram no desenvolvimento de atitudes isoladas de algumas instituições de ensino na discussão e realização de cotas para pessoas trans na graduação e na pós-graduação. Universidades como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a Universidade Federal do Cariri (UFCA), e Universidade Federal Fluminense (UFF) são exemplos dessa ampliação de sua política de ações afirmativas contemplando também pessoas trans (Transgêneros, Transexuais e Travestis).

Além dos dados trazidos pela ANTRA, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018, publicada em 2019, apresenta o perfil estudantil em 2018, com presença de dados sobre o gênero das pessoas participantes. Os dados eram coletados a partir de questionário eletrônico e envolveu as 63 instituições federais de ensino superior no Brasil. Como afirma o relatório, o acesso aos questionários foi possível da seguinte forma: “A partir do envio de dados acadêmicos prévios pelas IFES, os (as) estudantes eram automaticamente cadastrados (as) e tornavam-se aptos (as) a acessar o sistema ([www.perfil.ufu.br](http://www.perfil.ufu.br)).” (ANDIFES, 2019, p. 242) Com seu CPF, o estudante, que não era identificado, iniciava o preenchimento das respostas.

O relatório dessa pesquisa analisa as variáveis de todos os estudantes, mas centra maior enfoque nos considerados vulneráveis. Esse destaque se dá porque, a pesquisa é de responsabilidade do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) vinculado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), tendo o FONAPRACE se colocado como um dos principais motores das políticas

de assistência estudantil no Brasil, espaço em que se desenvolveu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Nesse relatório, assim como no FONAPRACE, é utilizado o termo “vulnerabilidades” para referir-se a situações de desigualdades. Esse termo é frequente na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Consideram-se vulneráveis,

indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2005, p. 33).

Assim, quando trabalha com vulnerabilidades, o relatório vai além de questões relacionadas à renda, como a pobreza e a privação, incluindo discriminações como as de gênero. Esta compreensão entende que “é possível estar vulnerável em muitas situações sem que sua renda familiar mensal per capita esteja abaixo dos parâmetros do PNAES” (ANDIFES, 2019, p. 18). Por fim, destacam que há possíveis convergências entre diferentes vulnerabilidades, o que amplifica seus efeitos e, impactando as pessoas interseccionalmente.

Entre as diferentes perguntas elencadas para a elaboração do perfil estudantil, no questionário de 2018 foi incluída a questão 4 sobre o gênero, que esteve ausente em 2014. Nesse quesito foi perguntado às pessoas entrevistadas sobre sua identidade de gênero, com as seguintes orientações e opções de resposta:

“Cisgêneros” são indivíduos que se identificam com o sexo (biológico) que lhes foi designado ao nascerem; “Transsexuais/Transgêneros” são indivíduos que possuem uma outra identidade de gênero (masculino e feminino) que a que lhes foi designada ao nascerem; “Não-Binários” são indivíduos que não definem sua identidade dentro do sistema binário de gênero (masculino e feminino), podendo essa identidade ser uma combinação de ambos os gêneros ou estar além deles.

(1) Mulher Cisgênera (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer); (2) Homem Cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer); (3) Mulher Transexual/Transgênera (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer); (4) Homem Transexual/Transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer); (5) Não-Binário (não definem sua identidade dentro do sistema binário homem-mulher); (6) Outro; (7) Prefiro não me classificar e (8) Prefiro não responder. (ANDIFES, 2019, p. 286)

“Como era de se esperar, a proporção de graduandos (as) trans é bem pequena, da ordem de 0,2% em todo país. Ainda assim, estamos falando de 3.379 pessoas” (ANDIFES, 2019, p. 45). Esse número está em consonância com os já apresentados pela ANTRA e demonstram que apesar de serem um percentual baixo, em termos de quantidade de pessoas é um número considerável.

O texto do relatório apresenta outras informações importantes, apesar das pessoas cis (homens e mulheres) serem a maioria, “vale a pena notar que, se agruparmos todos (as) os (as) respondentes que negam tal identidade, obtém-se uma proporção nacional de 11,6%, com um pico de 18,2% na região Norte” (ANDIFES, 2019, p. 45). A Tabela 6 que apresenta o número de respostas para cada região aponta um número significativo de pessoas que preferiram não responder ou não se classificar, o que poderia impactar no aumento da porcentagem de pessoas trans nas instituições.

Sob esse aspecto, penso que algumas pessoas ainda não compreendem ou não encontraram espaço para nomear a forma como se sentem, se considerarmos que a cisnormatividade, já conceituada neste trabalho, impõe a cisgeneridade como única realidade possível para muitas pessoas. Essa diversidade de identidades de gênero “é condição potencial para o questionamento da heteronormatividade, para não dizer cisnormatividade” nas universidades federais brasileiras (ANDIFES, 2019, p. 45).

A partir do cruzamento dos dados de áreas de conhecimento e identidade de gênero, o relatório aponta uma maior concentração de pessoas cisgênera nas áreas de Engenharia e Ciências da Saúde (respectivamente 92,4% e 90,3%) enquanto as pessoas trans são mais presentes nas áreas das Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes (respectivamente 83,3% e 82,5%). Outras áreas encontram proporções mais próximas da média nacional de 88,2% de pessoas cis. O texto sublinha que o fato das áreas com maiores concentrações de pessoas cis “estarem associadas a empregos com maior remuneração relativa pode ser um sinal de que desigualdades socioeconômicas estão correlacionadas com diferenças de gênero” (ANDIFES, 2019, p. 46).

Os números apresentados demonstram que é baixo o número de pessoas trans que conseguem acessar o ensino superior, considerando que há uma estimativa de 1,9% de pessoas trans na população brasileira. O quantitativo de pessoas no Brasil, em junho de 2020, segundo o IBGE<sup>26</sup>, é de mais de 211 milhões de pessoas, assim, o número de pessoas trans, considerando o percentual de 1,9%, seria de mais de quatro milhões de pessoas. Dessa forma, pensar em ações afirmativas para pessoas trans em instituições federais de ensino superior não parece algo sem importância, principalmente se considerarmos as dificuldades de êxito na trajetória escolar de pessoas trans, assim como sua exclusão em outros âmbitos.

---

<sup>26</sup>[https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box\\_popclock.php](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php)

Tabela 6 – Graduas por gênero, segundo área geográfica de campus – 2018<sup>27</sup>

Região do campus/Gênero		Mulher Cisgênero	Homem Cisgênero	Mulher Transsexual/Transgênero	Homem Transsexual/Transgênero	Não-Binário	Outro	Prefiro não me classificar	Prefiro não responder	Total
<b>Norte</b>	Freq.	66.955	56.610	307	315	934	7.124	8.173	10.765	151.183
	% (L)	44,3	37,4	0,2	0,2	0,6	4,7	5,4	7,1	100,0
	% (C)	11,6	11,8	18,3	18,5	12,1	22,7	18,3	19,8	12,6
<b>Nordeste</b>	Freq.	159.442	145.357	489	526	2.264	11.506	15.301	20.156	355.041
	% (L)	44,9	40,9	0,1	0,1	0,6	3,2	4,3	5,7	100,0
	% (C)	27,6	30,2	29,2	30,9	29,3	36,6	34,2	37,0	29,6
<b>Sudeste</b>	Freq.	188.047	143.153	341	442	2.326	5.952	9.605	10.294	360.160
	% (L)	52,2	39,7	0,1	0,1	0,6	1,7	2,7	2,9	100,0
	% (C)	32,6	29,8	20,3	26,0	30,1	18,9	21,5	18,9	30,0
<b>Sul</b>	Freq.	105.033	85.064	361	287	1.448	3.836	6.904	6.953	209.886
	% (L)	50,0	40,5	0,2	0,1	0,7	1,8	3,3	3,3	100,0
	% (C)	18,2	17,7	21,5	16,9	18,7	12,2	15,4	12,8	17,5
<b>Centro-Oeste</b>	Freq.	57.983	50.949	178	133	763	3.025	4.712	6.289	124.032
	% (L)	46,7	41,1	0,1	0,1	0,6	2,4	3,8	5,1	100,0
	% (C)	10,0	10,6	10,6	7,8	9,9	9,6	10,5	11,5	10,3
<b>Total</b>	Freq.	577.460	481.133	1.676	1.703	7.735	31.443	44.695	54.457	1.200.300*
	% (L)	48,1	40,1	0,1	0,1	0,6	2,6	3,7	4,5	100,0

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018

Quando expulsas de casas na adolescência, as pessoas trans, em especial as do gênero feminino, não conseguem manter-se na escola, resultando, além do desamparo material e afetivo, em evasão escolar, o que impactará na futura inserção no mundo do trabalho. Depois da família, a escola é o segundo espaço privilegiado de socialização. Dessa forma, o que se aprende entre os familiares também é trazido para a escola, o que, muitas vezes, envolve intolerância e dificuldade de respeitar a diversidade. Uma pesquisa da UNESCO sobre juventude e sexualidade mostra que ¼ dos jovens estudantes não gostariam de ter colegas homossexuais na escola, sendo que essa rejeição também foi identificada no corpo docente e entre os pais e mães dos estudantes (ABRAMOVAY, 2004). Esses elevados percentuais podem ser destacados para toda população LGBTQI, se considerarmos que, muitas vezes, a homossexualidade e a transgeneridade podem ser confundidas, ao mesmo tempo, em que a bissexualidade e a intersexualidade sejam ainda mais invisibilizadas.

<sup>27</sup>Em virtude do arredondamento necessário à padronização da expansão amostral, a soma total de graduandos (as) seria 1.200.302.

Em paralelo, pessoas cis e homossexuais, sejam gays ou lésbicas são, muitas vezes, rechaçadas pois não seguem um padrão do que é esperado para homens ou mulheres, o que está também diretamente ligado às normativas sociais de gênero. O que pode aumentar ainda mais o impacto na vivência de pessoas que não se reconhecem pelo gênero designado ao nascimento e performatizam o gênero oposto ou não se reconhecem dentro desse binarismo, gerando ainda mais violências, principalmente em pessoas do gênero feminino, como já apontado. Assim, as normas de gênero são fatores de risco para estudantes, principalmente para as pessoas trans.

O dossiê da ANTRA, de 2018, aponta também que “um dos fatores que contribuem para que a escola seja um não lugar para pessoas LGBT+ é a proibição da discussão de gênero nas escolas” (ANTRA, 2019, p. 48). Outras influências são o respeito ao uso do nome social e a utilização dos banheiros, conforme a orientação de gênero, conquistas já garantidas pela Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e a Resolução nº 01/2018 do MEC, muitas vezes, não são efetivadas (ANTRA, 2019).

Se as dificuldades em permanecer na escola permeiam o ensino fundamental e médio, a implantação de ações afirmativas para pessoas trans na universidade se mostra ainda mais urgentes. Na mesma linha, se torna imprescindível pensar em ações para a inserção e permanência de pessoas trans desde os níveis mais básicos do ensino. Da mesma forma, incentivos para que empresas contratem pessoas trans deveriam ser acionados (PEDRA, 2020).

Sobre o contexto universitário, a coluna do professor Leandro Colling, publicada no jornal A Tarde, no dia 02 de março de 2017, tem como título “A transfobia e as cotas para pessoas trans na Ufba” (COLLING, 2017). Nesse texto, o professor debate o desenvolvimento dessas cotas em uma das instituições já citadas como as que expandiram suas ações afirmativas. Na universidade, a extensão da política de ações afirmativas para a pós-graduação foi efetuada com a consideração de uma vaga a mais para diferentes públicos, o que inclui pessoas transexuais e travestis. Segundo o professor, muitas pessoas se mostraram contrárias à inclusão de pessoas trans. Comentários dos mais diversos surgem quando abordamos o tema cotas, como a questão de mérito para a inserção, como se não houvesse seleção para entrada, o que também engloba uma problematização sobre a falsa igualdade em uma seleção como se todas as pessoas que concorrem a vagas em graduação e pós-graduação possuíssem as mesmas condições anteriores de preparo. Em relação às cotas para pessoas trans, há uma acusação frágil de que essa feriria “a isonomia para com os gays e lésbicas”.

Colling(2017) destaca que o uso da sigla LGBT pode ser uma das responsáveis pela confusão entre identidade de gênero e orientação sexual. O preconceito e a violência que atingem pessoas que se identificam com um gênero que não lhe foi designado ao nascimento é

o que justifica a importância de cotas, principalmente se considerarmos a dificuldade dessas pessoas em permanecer nas instituições de ensino e construir sua trajetória escolar. A instituição de cotas para pessoas trans na pós-graduação aponta para a importância de acesso e permanência dessas pessoas na educação, o que impacta na construção do conhecimento científico e na docência no país. Também permite que possamos refletir sobre a formação dos futuros profissionais e pesquisadores, promovendo uma discussão sobre a forma como pessoas que se afastam de normas sociais estabelecidas como verdadeiras e únicas são tratadas em sociedade.

Em paralelo, é necessário considerar que a presença de pessoas trans em espaços de educação pode ser experiência importante para o aprendizado do respeito à diferença, o que impacta na vivência da trajetória escolar/universitária assim como na formação cidadãos estudantes.

Considero, por fim, importante citar a ignorância que a autora Guacira Louro (2016b) pontua como uma forma de conhecimento. Essa seria uma forma de conhecer, negando-se a reconhecer a diferença, o que seria contrário à ignorância como o oposto ao conhecimento. Isso pode fazer sentido quando vivemos uma sociedade com atitudes altamente autoritárias e rígidas em relação à diversidade, o que se encontra também em pessoas na política que se justificam pela fé para desconhecer possibilidades de gênero e sexualidade.

Esse desconhecimento está presente nas instituições de ensino de qualquer nível. A discussão sobre gênero nas escolas e universidades que seria uma espécie de antídoto para a ignorância, que não está ligada a escolaridade, mas, sim, à disponibilidade. Discutir temas que atravessam a convivência e a construção de uma sociedade mais diversa seria uma prioridade nas escolas, espaços onde são formadas grandes parcelas da população de países ao redor do mundo.

Através desse estudo, questiono não apenas a patologização das pessoas trans, mas, também, as formas que compreendemos a vivência de cada pessoa em relação à sua expressão de gênero e ou de sua sexualidade. Em um mundo plural e diverso, faz sentido confirmar o interesse em classificar e simplificar a existência humana, definindo categorias em oposição às quais todos devem se enquadrar? Como pensar espaços educacionais em que seja possível a convivência respeitosa com pessoas trans e que essa convivência seja, em si, uma experiência formadora para todos?

## 5.2 O que se produz sobre pessoas trans e educação?

Convencida da importância de dados sobre pessoas trans em todos os níveis de educação, realizei uma pesquisa da produção bibliográfica sobre pessoas trans no ensino superior. Considerei as duas bases de dados -SciELO e CAPES- para o levantamento a partir dos descritores em combinação “Transgênero” e “Ensino superior” bem como essa combinação em língua inglesa, entre os anos de 2009 e 2019. Os resultados podem ser observados nas Tabelas 3 e 4.

Tabela3 – Levantamento da Produção Bibliográfica no Scielo

Descritor / Combinação de Descritores	Número de artigos encontrados
Transgênero e ensino superior	0
<i>Transgender students e Higher education</i>	0

Fonte: elaboração própria (2021)

Tabela4 – Seleção do Levantamento da Produção Bibliográfica no Portal de Periódicos CAPES

Descritor / Combinação de Descritores	Número de artigos encontrados
Transgênero e ensino superior	8
<i>transgender students e higher education</i>	2.656

Fonte: elaboração própria (2021)

Na Scielo, a pesquisa da combinação do descritor “transgênero” com o “ensino superior” resulta em zero artigos encontrados, assim como a combinação como “*transgender students*” e “*higher education*”. Na CAPES, por sua vez, a partir da combinação de descritores “transgênero” e “ensino superior” encontrei oito artigos. Entretanto, essas produções não apresentam em suas palavras-chave o descritor “ensino superior” e abordam temas diversos relacionados ao gênero, de forma geral, sem tratar, especificamente, sobre transgêneros. Além disso, apenas dois trabalhos se relacionam com a educação. Um desses é o mesmo artigo sobre o percurso acadêmico educacional de professoras trans no Brasil, já presente no levantamento de produções sobre o termo “transgênero” e o segundo, uma análise do perfil sociodemográfico e clínico de estudantes matriculados em uma universidade federal brasileira, que foram atendidos em um serviço de saúde.

A segunda combinação de descritores selecionada, “*transgender students*” e “*higher education*” resultou em um número significativamente maior de artigos. Para fins de análise, utilizei os filtros “periódicos revisados por pares” e “*higher education*”, o que resultou em 659 artigos. Por fim, incluí o filtro “*post secondary education*”, o que diminuiu a pesquisa para 303



ocorrências. A partir da análise dos títulos e resumos dos trabalhos, concluí que apenas seis abordavam a presença ou temáticas próximas de pessoas trans nesse nível de ensino.

O maior número dos trabalhos excluídos enfocava temáticas relativas a pessoas LGBTQI, sem se concentrar em pessoas trans. Mesmo que essas estejam contempladas na sigla, optei por selecionar artigos que abordavam exclusivamente pessoas trans com foco no objetivo definido: analisar a produção sobre esse grupo de pessoas no ensino superior. Outros temas presentes nos resultados também foram excluídos foram: Estudos sobre o ensino médio; Educação sexual; Diversidade e racismo; Homossexualidade e homofobia e Minorias sexuais.

Na Tabela 5, a seguir, estão organizadas as informações sobre os artigos selecionados. Apesar dos seis artigos abordarem o ensino superior, um deles (o artigo 5) apresentou acesso restrito, por isso, não será analisado do ponto de vista do seu conteúdo -foi relacionado por ser um dos poucos trabalhos que abordam o tema. A análise de autoria indica que, dos seis artigos elencados, quatro possuem, pelo menos, uma das autoras em comum, o que demonstra uma concentração de pesquisas por parte de poucas pessoas interessadas.

Os artigos analisados foram realizados a partir de pesquisas, com técnicas qualitativas e/ou quantitativas, abordando realidades de pessoas trans, desde a inserção até aspectos sobre sua permanência. Todos possuem em comum o destaque para a ausência de pesquisas sobre trajetórias trans em instituições de ensino superior, assim como preconceitos, violências e exclusões como realidades nesses contextos. Em relação à trajetória educacional, há uma sensação de insegurança que as pessoas trans vivenciam desde os níveis primários de ensino. Muitas das ações de modificação dessa realidade ocorrem muito mais por ações individuais dos educadores, estudantes e responsáveis do que como resultado de políticas voltadas para melhorias nos sistemas públicos e privados de ensino (MARINE, 2017).

Tabela 5 – Artigos selecionados na CAPES

	Autoria, ano	Título	País do estudo
1	Marine & Nicolazzo, 2014	<i>Names That Matter: Exploring the Tensions of Campus LGBTQ Centers and Trans* Inclusion</i>	Estados Unidos
2	Stewart & Nicolazzo, 2018	<i>High Impact of [Whiteness] on Trans Students in Postsecondary Education</i>	Estados Unidos
3	Marine, 2017	<i>Changing the frame: queering access to higher education for trans students</i>	Estados Unidos
4	Nicolazzo, Pitcher, Renn & Woodford, 2017	<i>An exploration of trans kinship as a strategy for student success</i>	Estados Unidos
5	Nicolazzo, 2016	<i>'It's a hard line to walk': black non-binary trans collegians' perspectives on passing, realness, and trans-normativity</i>	Estados Unidos
6	Goldberg, Kovalanka & Dickey, 2018	<i>Transgender Graduate Students' Experiences in Higher Education: A Mixed-Methods Exploratory Study</i>	Estados Unidos

Fonte: elaboração própria (2021)

Posso considerar que a realidade do Brasil e dos Estados Unidos se aproximam visto que os avanços são mínimos, necessitando ainda de muito progresso e implicação dos estados. Os dados apresentados por Marine (2017) versam sobre a realidade trans nos Estados Unidos, em relação à classe, rejeição familiar e violência, inserção no mercado de trabalho, entre outros. A autora destaca que as dificuldades e violências são múltiplas, a exemplo do que ocorre em nosso país. Essas dificuldades reforçam a importância na obtenção do diploma de ensino superior como base para melhores condições de vida e inserção social.

Sabe-se que o ensino superior não tem sido um espaço de fácil convivência para pessoas trans. O artigo de Golberg, Kovalanka e Dickey(2018) enfoca estudantes na pós-graduação, sublinhando que pode haver resistência por parte dos estudantes em expressar sua identidade de gênero diante do tratamento negativo que pessoas que não correspondem à norma de gênero costumam receber e da pressão cisnormativa nesses espaços.

A universidade é percebida como um espaço de ascensão social, conhecimento e autodefinição, sendo importante na trajetória estudantil. O impacto de um diploma não se restringe apenas a melhores salários e cargos, impacta também na saúde mental e bem estar, atuação política e comunitária, se comparado a pessoas sem diploma. “Education also provides humans with tools for imagining, creating, and enlivening the experience of existence, through access to ideas and to communities of learning (CITE)” (MARINE, 2017, p. 218).

Por essa exclusão sistemática da população trans no ensino superior, “*It is thus imperative that the opportunity to attain these manifold advantages is accessible to all, but even more so to those who have been historically disadvantaged*” (MARINE, 2017, p. 218).

Considero muito relevante o questionamento da autora sobre a transformação da universidade, “*Strategies for increasing trans\* college access are advanced as remedies for these inhibitors, in order to begin changing the frame from ‘how can trans\* students be successful in college?’ to ‘how can colleges be better places for trans\* students?’*”.(MARINE, 2017, p. 218).

Ou seja, as dificuldades de acesso são indiscutíveis, não precisamos apenas pensar nesse ponto, mas em como tornar as instituições de ensino espaços melhores para pessoas

trans. Dois artigos abordam essa questão, ao apresentar e analisar os *LGBTQ centers* em atenção a pessoas trans e a importância das famílias para a permanência.

Esses centros LGBTQ seriam espaços de apoio com objetivos de “*counseling/support, education, climate assessment, and advocacy*” (MARINE; NICOLAZZO, 2014, p. 3). Partindo da compreensão sobre a pouca visibilidade de pessoas trans nos grupos LGBTQ, as pesquisadoras analisaram estratégias e ações voltadas para a visibilidade desse grupo nos centros. Um dos centros analisados optou por ser chamado como um centro para “*people fmarginalized sexualities and genders*” (MARINE; NICOLAZZO, 2014, p. 7), o que denota uma atenção para a inclusão de todas as pessoas atendidas, sem necessitar o uso de termos que podem ser excludentes, oferecendo alternativas, assim como inclusão, para quem não se reconhece em nenhuma das letras da sigla. Nesse ponto, percebi certa imprecisão entre gênero e sexualidade por parte de algumas direções do centro, o que pode sinalizar uma inclusão do “T” sem uma maior reflexão sobre nomenclaturas e pessoas relacionadas.

Em relação a programações organizadas pelos centros, um achado dos resultados aponta para um número considerável de atividades que envolvem pessoas trans, mas com um enfoque para a disponibilização de informações para pessoas cisgêneras e não ações voltadas especificamente para o público trans. Da mesma forma, as instituições, ou até mesmo os centros, não contam com um número significativo de pessoas trans contratadas. Quando essas pessoas são vinculadas à instituição, seus vínculos são para estágios, trabalhos em meio período e, quase sempre, privilegiam homens trans.

O último ponto analisado foi o ativismo e a defesa de pessoas trans que não interrelacionam o pensamento neoliberal e meritocrático do impacto de questões sociais em relação à trajetória pessoal. Alinhado a isso, a criação de centros de apoio LGBTQ, muitas vezes, parece uma solução única para a chamada inclusão sem uma disponibilidade para provocar alterações mais significativas nas instituições.

Por uma questão econômica e de escassez de recursos, não há incentivo para ações mais radicais dos centros em função das doações que as instituições recebem, o que teve impacto na vida de uma das autoras desse artigo. Por serem instituições privadas de ensino, a questão econômica impacta nas decisões e ações por receio de retaliações. O artigo conclui que ainda são necessárias ações que potencializem a criação de ambientes inclusivos para pessoas trans.

O artigo que aborda a questão de família trabalha com um conceito que não se delimita a laços genéticos e destaca que uma estratégia para garantir melhor permanência

dos estudantes seria o incentivo de laços. *“Aiding in the development of kinship networks is one strategy that higher education institutions could use to increase trans\* student success”* (NICOLAZZO et al, 2017, p. 305). Considerando o conceito de afiliação, proposto por Alain Coulon (2008), o estudante vivencia diferentes tempos no seu processo de adaptação em diferentes aspectos da vivência estudantil. O conceito trabalhado no artigo é o de pertencimento que envolve a sensação de ser parte da comunidade e se sentir valorizado. Esses dois conceitos se aproximam e poderiam ser usados para analisar o impacto que as redes de apoio, dentro das instituições, podem ter como determinantes na experiência e na permanência dessas pessoas, resultando na conclusão do ensino superior, do seu reconhecimento e valorização, além da possibilidade de resistência frente a situações violentas.

*“These off-campus groups and experiences proved vital to participants’ ability to be successful in college. Regardless of their association (or lack thereof) with their individual campuses, or the (in)frequency of meetings – for example, MBLGTACC happens once a year – these off-campus material spaces allowed trans\* participants to connect with other queer and trans\* people, to feel comfortable as a trans\* college student, and provided them a base to go back to when faced with genderism”* (NICOLAZZO, 2017, p. 311)

Há exemplo de diferentes domínios em que as pessoas entrevistadas fazem conexões, como o domínio virtual, material e afetivo. Em quais espaços as pessoas conseguem estabelecer vínculos quando, por exemplo, não encontram suporte na família de origem ou na universidade? Esses domínios podem se intercruzar quando relacionamentos virtuais se estendem para o domínio material ou pessoas conhecidas em grupos LGBTQ podem se tornar relações no mundo virtual também.

*“Given the unique aspects of trans\* college students’ lives (...), the affective domain highlighted the extreme importance of participants’ having emotional support throughout their college experience, and that support being critical to their overall success”* (NICOLAZZO; PITCHERB; REMB; WOODFORDC, 2017, p. 314). Diante das particularidades da experiência de pessoas trans, como a transição de gênero ou o uso dos banheiros, o suporte emocional é imprescindível pois é a partir do apoio de seus pares que as pessoas podem ressignificar ou responder a experiências.

O artigo destaca também que os encontros ou vínculos tecidos dentro da universidade podem ser outra forma de considerar o sucesso de estudantes, levando em conta relações e não atuação profissional. *“This model of conceptualizing student success relies on peer networks, rather than professional services”* (NICOLAZZO et al, 2017, p. 314). A compreensão sobre sucesso merece ser problematizada já que o rendimento dos

estudantes não reflete de toda a sua formação ou ainda, esse não deve ser considerado o único fator de avaliação do sucesso de estudantes.

Em relação ao sucesso dos estudantes trans, Marine (2017) acredita que o questionamento do binarismo pode ser utilizado para desestabilizar noções construídas de forma a impactar na experiência de grupos excluídos. Além do binarismo, a negação da identidade dificulta a permanência, ou seja, para que alcancem “sucesso” na universidade, estudantes trans precisam se “adequar” às exigências sociais em relação à vivência de gênero. *“Less obviously but more insidiously, genderism serves to delimit college access opportunities through the ways it subtly and overtly requires trans\* youth to mask, modify, and negate their identities in order to be successful”* (MARINE, 2017, p. 221).

As ações devem ser repensadas desde o momento de aconselhamento de estudantes ainda no ensino médio, considerando particularidades e potencialidades, assim como a entrada na universidade, no processo de admissão, na permanência da universidade, com dificuldades em relação à inserção em atividades extracurriculares como atividades de música, canto ou irmandades<sup>28</sup> que afetam a permanência e o desenvolvimento de suporte social (MARINE, 2017).

A autora propõe estratégias para avaliação de instituições que oferecem apoio a estudantes trans e um espaço virtual com bancos de dados de informações concernentes a essas estratégias para que estudantes e seus familiares possam acessá-las antes da entrada na instituição. Defende também o preparo de conselheiros do ensino médio, em relação a questões de gênero, para que seja respeitada a vivência de cada estudante. São ações que precisam ser pensadas por lideranças, promovendo mudanças estruturais em relação ao respeito da expressão de gênero bem como a reformulação de atividades que discriminem pessoas por seus gêneros (MARINE, 2017).

O artigo de Stewart e Nicolazzo (2018), por sua vez, aborda uma discussão interseccional entre gênero e raça, discutindo a branquitude na experiência de pessoas trans na universidade. *“It, therefore, becomes essential to explore how educational institutions collude in the ongoing oppression of highly vulnerable populations, such as black trans\* women.”* (p. 133). Considero que, em muitos momentos, temos a compreensão de instituições de ensino superior como espaços diversos em que é possível “ser quem você é”, mas como um reflexo da sociedade, precisamos pensá-la de forma

---

<sup>28</sup>Irmandades ou fraternidades são organizações de estudantes universitários dos Estados Unidos que agrupam estudantes a fim de propor atividades e eventos sociais.

crítica. Os autores afirmam que é necessário um olhar crítico para que possamos transformar as instituições.

Nesse artigo em especial são discutidas as atividades de extensão, denominados HIP (como cursos de inglês, intercâmbios, serviços comunitários, entre outros) em cruzamento com o conceito ideológico da branquitude, conceito que se coloca como um recipiente em que se inter cruzam diferentes opressões. Os autores destacam pesquisas que denunciam a transfobia, transmisoginia, apresentando casos de estudantes trans do gênero feminino que foram presas com acusações de prostituição enquanto realizavam atividades acadêmicas. Destacam também que ações de alto impacto como a internacionalização não levam em conta particularidades das vidas trans, como a dificuldade em emitir um passaporte ou por pessoas negras serem vistas como ameaças após o atentado das Torres Gêmeas, no 11 de setembro de 2003. Ao não considerar a dificuldade de alcançar os objetivos das medidas de alto impacto, a instituição ignora as intersecções e realidades de pessoas trans, salientando o sucesso enquanto objetivo, o que privilegia pessoas cisgêneras e brancas (STEWART; NICOLAZZO, 2018)

Sobre a branquitude como uma reunião de opressões, os autores apontam que *“Our argument rests on understanding whiteness as an ideology of interlocking tacit assumptions that shape and support racism, patriarchy, classism, ableism, ageism, religious hegemony, trans\* oppression, heterogenderism, and settler colonialism.”* (STEWART; NICOLAZZO, 2018, p. 134) Assim, a branquitude seria a reunião das diferentes opressões, com destaque para a a opressão branca, como um elo, questionando também a forma como a colonização afetou a realidade de pessoas negras. Assim, a supremacia branca seria um projeto existente nos espaços de educação.

A partir de um estudo de caso com 20 instituições, o que se percebeu foi que essas atividades de extensão são pensadas para o “aluno tradicional”, que seria um estudante homem, branco, cisgênero, heterossexual, de classe média ou alta, jovem e cristão. Com isso, outras estudantes tidos como “não-tradicionais” não seriam visibilizadas ou contempladas em suas ações, pois não possuiriam tempo, dinheiro e capacidade de acessar as organizações. O artigo aborda também a visão que se constrói quando o serviço comunitário acessa pessoas “menos afortunadas”, o que reforça um olhar colonial e racializado, muitas vezes, desatento às demandas do público-alvo. Uma saída seria a prioridade das pessoas à margem, permitindo práticas de reconhecimento e redistribuição, com as chamadas *“trickle up high impact practices (TUHIPs)”* (STEWART; NICOLAZZO, 2018, p. 137). O desenvolvimento de práticas que consideram pessoas à

margem se desenvolve a partir de um olhar crítico e atento a diferentes pessoas que cursam o ensino superior, o que permite, para pessoas trans, uma equidade para além do “virtual”, com ações práticas.

A apresentação de propostas críticas permitiram aos autores perceberem que *“Our discussion of the [whiteness] of HIPs reveals how the proposition of “power-neutral” ways of promoting student engagement and success erase trans collegians who often come with multiple marginalized positionalities and subjectivities in postsecondary education”* (STEWART; NICOLAZZO, 2018, p. 140). A partir dessa afirmação, compreendo que não se deve analisar apenas os estudantes com base em seus desempenhos em termos de notas e escores, mas considerando também suas especificidades. Os autores destacam que conceitos, como privilégio e marginalização, estão intimamente relacionados com a branquitude.

Como propostas, apontam que (1) as instituições de ensino devem compreender os motivos para a não participação de estudantes trans nessas atividades, (2) o desenvolvimento de redes por parte dos educadores para estudantes trans, criando redes (in)visíveis e (não)oficiais de práticas, (3) convite a estudiosos que divulguem os seus trabalhos sobre o impacto da branquitude no ensino superior, (4) desenvolvimento do conceito de branquitude, como reunião de opressões por outras pesquisadoras e (5) coleta de dados dos efeitos de gênero e sexualidade na participação e engajamento de estudantes afetados por uma estrutura interseccional. Não sugerem estudos para confirmar se a opressão é real, mas sim como são as sutilezas de suas ações (STEWART; NICOLAZZO, 2018).

Por último, destaco um ponto importante apresentado por Goldberg, Kivalanka e Dickey (2018) relacionado a pessoas que não se reconhecem dentro do binarismo de gênero. A partir da experiência dessas pessoas, os autores apresentam questões como a passabilidade. Pessoas que não possuem essa passabilidade podem sofrer com a negação do reconhecimento de suas identidades. Dito de outro modo, dentro de uma lógica cisnormativa, espera-se que as pessoas se apresentem em conformidade com os de padrões de gênero, o que afeta pessoas que ou vivenciam o gênero pelo qual se reconhecem sem estar de acordo com essas normas ou não vivenciam o seu gênero dentro dessa polaridade. As pessoas não precisam ter passabilidade para serem tratadas com respeito em relação à sua identidade de gênero e o prenome que as identifica.



*“Among the 61 participants who expressed safety concerns, many shared that they were worried that their trans (and, typically, nonbinary) status might invite rejection, ridicule, and possibly violence—the likelihood of which they felt was enhanced, in some cases, by the religious/political conservatism of their graduate institution, or, the region in which it was located (e.g., the South). Many nonbinary students noted that such concerns had led them to alter their appearance in such a way that was more distinctively and stereotypically gendered (e.g., very masculine or very feminine) than they would prefer or felt comfortable (n = 24). They spoke to the academic and professional risks of dressing in a way that was less clearly gendered and/or that deviated from the gender they were assigned at birth” (GOLDBERG; KUALANKA; DICKEY, 2018, p. 7).*

Há na literatura consultada um apelo para considerar a revisão do sistema burocrático relativo aos dados de estudantes, com a implicação da linguagem neutra e sem flexão de gênero, o que impactaria possivelmente no respeito de pessoas trans que não se fixam no binarismo de gênero e outras nomenclaturas.

Os artigos apresentados, além de ratificar as minhas impressões sobre a ausência de um número considerável de produções bibliográficas sobre pessoas trans no ensino superior, apontam estratégias importantes para a sua inserção e permanência, como mudanças institucionais, consideração da importância da rede de apoio/suporte, além do reconhecimento de diferentes opressões.

## 6 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

Esta tese foi construída com uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Nesse tipo de trabalho, os dados são coletados no ambiente do participante, no contexto em que as situações são vivenciadas, através de entrevistas ou observações com o objetivo de compreender um dado evento ou fenômeno, privilegiando os significados que os participantes atribuem ao fenômeno e exigindo do pesquisador um trabalho minucioso de revisão da literatura pertinente e esforço interpretativo. O projeto assume o caráter não de um plano traçado e rígido, mas passível de modificações ao longo do seu desenvolvimento (CRESWELL, 2010), o que reforça a relevância e a longevidade da inserção do pesquisador no campo.

Neste trabalho, com base na abordagem teórico metodológica, questiono alguns pressupostos da ciência tradicional, como a neutralidade e a objetividade. Como afirma Jesus (2012b, p. 3), “a crença na imparcialidade em pesquisa é uma fantasia”. A pesquisadora precisa ter consciência do seu papel nas relações, nas escolhas que toma para a pesquisa, bem como das influências diante do que se estuda. A autora e transfeminista Jaqueline Gomes de Jesus relata, no texto aqui citado, um mini curso sobre metodologias LGBT e os resultados identificados após sua realização. Ao destacar os avanços dos movimentos sociais LGBT, em relação às demandas dos grupos que integram essa sigla, ela evidencia também o preconceito e as múltiplas violências que essas pessoas sofrem cotidianamente em diferentes esferas de suas vidas e espaços. Na dança entre avanços e obstáculos, “a população LGBT constrói e fortalece formas de poder em todos os níveis, ocupa espaços institucionais”. Para a autora, a ciência também possui influência nessa trajetória já que “participa dessa revolução ao reavaliar e reconstruir seus métodos e instrumentos, preservando o espírito crítico que caracteriza a autonomia universitária, consciente de sua participação na conjuntura social contemporânea” (JESUS, 2012b, p. 6).

Muito se discute sobre a busca de uma ciência que não seja “ativista”, o que conflita com as bases e influências teóricas e práticas deste trabalho. Não há nenhuma forma de expressão, seja escrita, oral ou analógica, que não esteja carregada de conteúdos e posicionamentos políticos. Quando defino que utilizo o termo “pessoas” para generalizar seres humanos, ao invés de “homens” ou “sujeitos”, essa é uma escolha que atravessa todo o trabalho. Assim, evidencio a minha compreensão de que não há ciência neutra e imparcial e que todo ato é político. Como Jesus (2012b) destaca, a ciência se

mostra como parte dos movimentos sociais LGBT, a partir do momento em que se permite a crítica, assim como a reavaliação de seus métodos e instrumentos.

Considerando a ciência como produto da sociedade, não há como considerá-la de forma isolada, não há como acreditar que as produções científicas não irão impactar no cotidiano de pessoas. Quando pontuo o papel da medicina e da psicologia na patologização de pessoas trans, sublinho a construção em torno do que é “normal” ou “patológico”, influenciada por um olhar normalizador sobre todo um conjunto de pessoas. Uma ciência crítica tem como papel fundante rever suas construções, corrigir os seus erros de análise, além de revisar seus métodos e pontos de vista que permitiram essas construções.

A concepção de uma ciência e de um olhar crítico da pesquisadora estão presentes nos aportes teóricos escolhidos e já apresentados. Neste ponto, considero importante destacar que não cabe aqui falar em nome de todas as pessoas trans que estão em universidades federais do país, assim como pretendi homogeneizar e categorizar as pessoas entrevistadas. Como critica Butler(2015), categorias podem ter um efeito de fortalecimento de pessoas ,ao se reconhecer em meio a outras que possuem similaridades, mas pode ser como uma grade ou uma caixa onde a pessoa, erroneamente acredita, que precisa se moldar para ser parte.

### 6.1 Campos da pesquisa

Apresentar os campos de pesquisa desta tese passa por uma breve história das universidades brasileiras, apresentando as influências que sofreu da era colonial nessa história. No que atualmente chamamos de UFBA, mesmo só tendo sido instituída e nomeada assim em 1946, encontra-se o embrião do ensino superior brasileiro - a Escola de Cirurgia da Bahia - criada em 1808, pelo príncipe D. João VI que chega ao Brasil, fugindo da invasão napoleônica. A UFRB nasce depois de décadas do reinado absoluto e elitista da UFBA como a única instituição federal de ensino superior na Bahia. A respeito de uma perspectiva histórica, apresento a UFBA em seguida a UFRB, considerando, inclusive, que a história das duas se entrecruzam.

A história da fundação de Universidades na América Latina se inicia em São Domingos, Lima e México, com forte influência e controle religioso, além de características coloniais, fundadas nas ainda colônias espanholas. A influência religiosa no desenvolvimento das universidades é marcada desde a Europa, visando à formação de

pessoas para reproduzir a sua fé (MARQUES, 2010) “Paulatinamente, a perda de influência da Igreja e o fortalecimento do poder local, representado pelos soberanos, favoreceram a sua expansão.” (MARQUES, 2010, p. 63). Os ensinamentos que tinham grande influência religiosa, passaram por transformações com a reforma Pombalina, empreendida pelo Marquês de Pombal, com o objetivo de passar de uma "sociedade eclesiástica para uma sociedade civil" (NUNES, 2010, p. 34) com a introdução do ensino científico.

Edivaldo Boaventura (2009, p. 80) assinala que “o Brasil teve universidade muito tarde, mas contou com a educação superior desde muito cedo”. Essa educação superior se apresentava na formação de religiosos, já que os filhos das elites que concluíam seus estudos básicos iam estudar na Universidade de Coimbra em Portugal. De forma geral, o ensino superior brasileiro ficou estagnado no modelo de instituições isoladas que, secularmente, serviram como difusoras da cultura transplantada da Europa católica (MARQUES, 2010, p. 73). Essa noção de transplantação já foi apresentada no Capítulo 3 e demarca a influência do pensamento colonial na constituição e desenvolvimento das universidades brasileiras. Ao povo brasileiro não foi negado apenas o acesso, mas a possibilidade de desenvolver um modelo próprio de construção de saberes. Dedicadas às elites, as universidades mantiveram-se afastadas da sociedade, respondendo a interesses específicos e, se consolidando, ao longo de sua trajetória, o pensamento abissal, como discutido no Capítulo 1.

Com a redemocratização do país, após a Era Vargas, Teixeira (2010) afirma que há uma mudança da influência europeia para as universidades dos Estados Unidos, por conta de motivos como “a objetividade, o espírito prático, o atendimento das crescentes necessidades de conhecimentos técnicos, sobre os quais se assentavam o progresso, a indústria, e, em consequência, a qualidade de vida das sociedades” (TEIXEIRA, 2010, p. 84).

Ao narrar a história da UFBA, o professor e médico Rodolfo Teixeira relata a influência dos Estados Unidos na transformação dos rumos das universidades, destacando também uma noção de produtivismo e tecnicismo que se propõe, mas nem sempre garante, à qualidade de vida de pessoas. Ao falar em “sociedades” estaríamos considerando também aquelas pessoas invisíveis? Considerando a influência colonial somada, já no século XX, ao produtivismo há que se questionar essas bases do ensino superior brasileiro para, então, transcendê-las.

Apenas em 2004, com a implantação das cotas na UFBA, se iniciaram as políticas que ações afirmativas, que afetaram o acesso e o perfil de estudantes para a instituição. O Professor e Reitor da UFBA, Naomar de Almeida-Filho, aponta as mudanças simbólicas ocorridas, com a presença de pessoas que antes eram excluída e “agora marcavam presença no contexto da reprodução social pela educação superior. A presença desse sujeito, ainda que silenciosa e desconfiada, apesar de atenta e comprometida, parecia incomodar pelo lugar que, num marco de legitimidade recentemente conquistada, ocupava”. (ALMEIDA-FILHO, 2010, p. 8). É dessas presenças incômodas que a minha pesquisa trata, de pessoas que “não deveriam”, mas estão na universidade e que, agora, contam suas histórias.

Atualmente, a UFBA se coloca como uma instituição multicampi funcionando em Salvador (com cursos de progressão linear, além do BI e de curso superior de tecnologia), Vitória da Conquista e Camaçari. Além do ensino presencial, funciona na modalidade a distância (com cursos de progressão linear e de curso superior de tecnologia). Em números, a UFBA conta com 39.795 matrículas em 2018, e 3.407 concluintes em 106 cursos de graduação (70 diurnos e 31 noturnos). Além de 143 cursos e pós-graduação, com 6.172 pessoas matriculadas no mesmo ano. Em relação às políticas de ações afirmativas, “no período de 2016 a 2018, a UFBA teve, em média, 6.665 ingressantes, em cursos de graduação presencial e 3.147 por reserva de vagas”. (UFBA, 2019, p. 4).

Apesar das resistências e raízes estruturais colonizadoras e segregacionistas, a UFBA conseguiu alterar o perfil de seus estudantes, considerando que quase metade dos ingressantes entre 2016 e 2018 são pessoas que, em sua maioria, não teriam lugar na instituição. A inclusão de vagas para pessoas trans em cursos de pós-graduação, a partir do segundo semestre de 2017, que faz coro com a reserva de vagas para negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) em cursos de graduação.

Mesmo que houvesse outros centros de ensino superior fora da capital Salvador, a interiorização da UFBA somente se consolida em 2005, fechando uma grande lacuna temporal na criação de instituições federais no interior do Estado.

A UFRB foi criada em 2005, “com sede em Cruz das Almas, tendo como núcleo inicial a Escola de Agronomia, até então, pertencente à UFBA” (NUNES, 2010, p. 53). Havia o desejo por uma instituição de ensino superior no interior da Bahia desde os tempos do império “quando a Câmara de Vereadores, em 1822, já pleiteava uma instituição de ensino superior” (LINS, 2010, p. 4). A nova universidade é criada após um

longo tempo sem valorização e investimentos para a região do Recôncavo. “A UFRB surge, portanto, com a marca do resgate histórico” (LINS, 2010, p. 5). Por ter uma estrutura multicampi espalhada em diferentes cidades do Recôncavo, a UFRB exibe uma pluralidade de cursos, pluralidade que está presente também entre seu público docente, técnico e discente. “Justamente nessa região tão rica em pluralidade e diversidade, tão repleta de linguagem e sabedorias, tão forte em suas resistências e misturas, temos a ambição de transformar esse lugar em um grande espaço de vivências e aprendizagens” (LINS, 2010, p. 5).

O desenvolvimento do Recôncavo na Bahia se estabeleceu ainda nos tempos da colonização, com o valor da região que se relacionava com os arredores da Baía de Todos os Santos. Em 1549, com a fundação da cidade Salvador, é também iniciado o desenvolvimento de povoações que, posteriormente, dariam origem às cidades de Cachoeira e Santo Amaro, entre outras. Vale ressaltar que essas eram regiões habitadas, domínio dos povos originários. Assim, “a ilha de Itaparica, os arredores da cidade do Salvador e o Vale do Paraguaçu eram ocupados há séculos por índios tupinambás” (FRAGA, 2010, p. 8). Outros grupos originários ocuparam a região, alguns deles levados como escravos, o que demarca a importância desses povos no desenvolvimento cultural do Recôncavo (FRAGA, 2010). A chegada dos povos africanos, trazidos como escravizados pelos portugueses, oriundos de diferentes regiões do continente africano vai compor esse cenário de diversidade “O encontro de etnias, línguas, costumes e religiosidade africanas se processou no Recôncavo, algo que iria se repetir em outros lugares do Brasil” (FRAGA, 2010, p. 8). Ao fim do século XIX, as pessoas africanas, assim como descendentes, a maioria escravizada, era a maior parte da população da região. Fraga (2010) afirma que é desse encontro entre índios, povos africanos e portugueses que “surgiu uma sociedade culturalmente complexa e diversificada”, sem deixar de destacar que essas relações nunca foram pacíficas.

Mesmo reconhecendo essa diversidade e a influência dos diferentes povos que compõem essa região, não podemos esquecer de enfatizar a imposição de saberes e costumes dos portugueses, as tentativas de apagamento das culturas dos povos que foram escravizados e violentamente exterminados, assim como o impacto em relação às suas religiosidades. Apesar das cidades do Recôncavo ainda carregarem reflexos de irmandades e dos candomblés, afirmar que é da reunião desses povos que nasce a diversidade pode ser lido como um encontro sem resistências, o que não reflete o extermínio e epistemícidio dos povos originários e dos povos africanos. Como o autor

também evidencia, o Recôncavo se constituiu e, ainda se constitui, em um contexto de conflitos e desigualdades. “A sociedade era desigual e intolerante com as tradições culturais indígenas e africanas” (FRAGA, 2010, p. 12).

O candomblé, a capoeira e o samba de roda foram tratados com desconfiança e descrédito até serem considerados “legais” ou parte da cultura. Assim, “esse legado de luta contra a intolerância é também um traço cultural dos povos que formaram a sociedade do Recôncavo (FRAGA, 2010, p. 12)”. Revoltas como a Sabinada ou a Revolta dos Malês demonstram essa busca por direitos, cidadania e contra a exploração, escravidão, que persistiram ao longo do século XIX, influenciando o movimento antiescravista. Mesmo com a abolição da escravatura, em 1888, as lutas por direitos básicos e condições cidadãs persistiram e ainda se mantêm vivas não só nessas localidades, como em tantas outras regiões do país. As mudanças em relação aos itens produzidos e explorados na região influenciaram no desenvolvimento de uma ou outra cidade, mas como afirma Fraga (2010, p. 16) “esses arrancos desenvolvimentistas terminaram modificando os vetores de desenvolvimento da região e aprofundando desigualdades intra-regionais”. Assim, o desenvolvimento da região se atrela fortemente às lutas e resistências dos povos, o que faz também com que a UFRB se coloque como “herdeira” dessa história de resistência.

A UFRB foi a segunda universidade federal do interior da Bahia - participou do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Em 2007, o REUNI foi criado com o objetivo de promover a recuperação estrutural, pedagógica e de recursos humanos das universidades públicas. Esse programa foi desenvolvido dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha, como uma de suas principais metas, ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior. O projeto permitiu a expansão do ensino superior público no Brasil, contribuindo para o aumento de números de vagas, para a interiorização do ensino superior, ampliação de cursos noturnos e no combate à evasão (CARMO; CHAGAS; FIGUEIREDO-FILHO, 2014).

Os cursos da UFRB foram pensados para fugir do caráter profissionalizante da graduação, desenvolvendo as potencialidades dos estudantes. Dessa maneira, a formação universitária se pauta por um modelo integrado, interdisciplinar, modular e flexível. A proposta visa ultrapassar alguns desafios para atuação dos profissionais de saúde no Brasil, integrando ensino com pesquisa e extensão, colaborando para uma formação não tecnicista, valorizando o conhecimento do dia a dia, bem como a compreensão de aspectos pertinentes a contextos culturais nacionais e regionais (UFRB, 2014).

A escolha pela UFRB foi resultado do meu contato anterior, quando do projeto de implantação da Universidade, em que participei, ainda como estudante do ensino médio, recolhendo assinaturas para um abaixo assinado em favor do estabelecimento de um campus em Santo Antônio de Jesus, minha cidade natal. Além disso, quando a Universidade já estava instalada e firmada na cidade, atuei como professora substituta nesse campus, entre os anos de 2015 e 2017, lecionando componentes em todos os cursos do Centro.

A partir dessa aproximação, percebi que realizar minha pesquisa em um ambiente de público bastante diversificado, vindo de diferentes regiões do país, com perfis socioeconômicos também diversos, enriqueceria meu trabalho, pois em consonância com as palavras de Leite (2016, pg. 74),

Já nesse período [de sua entrada como docente e gestora da instituição], foi possível perceber como era diversa a instituição. Professores e estudantes, vindos de todos os cantos do país, trouxeram para a universidade uma mistura de sotaques. Muitos estudantes, oriundos de várias regiões do Recôncavo, principalmente, dos municípios no entorno das cidades onde foram instalados os campi da universidade, trouxeram para seu cotidiano uma importante diversidade étnica, social, escolar, cultural e juvenil.

Uma pesquisa divulgada em 2017<sup>29</sup> sobre os perfis de estudantes da graduação da UFRB em todos os seus campi apontam que o grupo é composto por “83,4% de estudantes autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio”, além de ser composto por 91,5% de estudantes oriundos de diferentes cidades da Bahia. Os primeiros dados sobre o perfil não correspondem à realidade das universidades federais brasileiras, que ainda são consideradas de difícil acesso para pessoas com as características apresentadas acima, apesar da política de cotas.

Durante o período em que lecionei no Centro de Ciência da Saúde (CCS), conheci pessoas autodeclaradas trans que possibilitavam a construção de espaços de diálogo sobre esse público. Investigar pessoas transgêneras, em uma sociedade heteronormativa, é compatível com os temas e atores privilegiados tradicionalmente pela pesquisa interacionista, cujo olhar voltou-se para o estudo de músicos de jazz, usuários de *marijuana* (BECKER, 2008), ou o estudo do caso de Agnes, por Harold Garfinkel (2018), já apresentado.

---

<sup>29</sup><https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>



Para a pesquisa foram considerados alguns critérios de inclusão. Participaram deste estudo discentes e docentes da UFBA e UFRB, que se identificam como pessoa trans.

## 6.2 Instrumento e procedimento de produção de dados

O interacionismo simbólico critica a objetividade científica tradicional bem como recusa que a pesquisadora se afaste da cena de interesse, privilegiando o contato direto e sua inserção no campo de estudo e a utilização de diferentes abordagens ao campo. Como apontado na subseção anterior, meu contato com um dos *campi* da UFRB, como também como com algumas dessas pessoas que entrevistei ocorreu quando fui professora substituta da instituição. Na UFBA, meu contato com a instituição se deu desde o início do mestrado, em 2014, ao circular em dois diferentes programas (o Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI e, em 2015, no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade – EISU), como discente. Durante todo o período do meu processo de pós-graduação, não tive contato com colegas ou servidores trans na UFBA.

Em relação à produção de dados, optei por duas modalidades: o diário de campo e a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), realizada após conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha pelo diário de campo se deu diante do processo reflexivo e construtivo que uma pesquisa de doutoramento suscita, gerando desdobramentos não apenas nos momentos dedicados da produção de dados, análise e escrita. Mas também em momentos de lazer ou destinados a outros objetivos. O diário de campo foi muito importante quando, por exemplo, após sair da Universidade de Coimbra, no período de estágio doutoral, ter sido tomada por uma nova forma de escrita de um dos meus objetivos e precisar interromper a caminhada para registrá-la no meu diário. Durante os quatro anos de construção, o diário me permitiu refletir sobre tópicos e ideias que iam se desenvolvendo e amadurecendo, para, enfim, serem redigidas no corpo do trabalho.

Da mesma forma, a entrevista foi escolhida por ser um instrumento com uma longa trajetória dentro das ciências humanas e sociais, aplicada sob diferentes formatos e mídias (interação face a face, plataformas de reunião on-line, por telefone etc.) (FERREIRA, 2014). Para esse autor (2014, p. 980), as entrevistas foram usadas, muitas vezes, em “funções verificativas e ilustrativas”, dentro de um contexto quantitativo. Em

relação aos estudos qualitativos, com o retorno de abordagens que privilegiavam a compreensão de fenômenos, a partir dos anos de 1960, diferentes formatos de entrevistas foram utilizados, com pequeno número de pessoas participantes. A entrevista permite a aproximação das compreensões construídas e verbalizadas por cada pessoa assim como que seus relatos sejam transcritos e registrados, privilegiando suas vozes.

A entrevista compreensiva demanda um envolvimento mais pessoal, sem desconsiderar questões de formalizar e sistematizar a recolha e produção de dados. “Promotora de uma lógica de criatividade e de descoberta científica fundadora de novas teorias e conceitos, mais do que uma lógica de demonstração e ilustração de teorias previamente construídas, a entrevista compreensiva procura produzir novas proposições teóricas” (FERREIRA, 2014, pp. 981-982). Considerando que não há muitos estudos sobre a presença de pessoas trans no ensino superior brasileiro, a entrevista compreensiva se mostrou adequada para a construção de novos conhecimentos. Além disso, foi possível compreender como as pessoas entrevistadas significam suas experiências nos contextos institucionais, permitindo o desenvolvimento do tema no interior da lacuna de pesquisa identificada. No questionário de perguntas, as questões abordaram a trajetória educacional desde a escola, com enfoque nos possíveis entraves para a permanência na universidade, considerando também a compreensão das entrevistadas sobre a missão da universidade, o ensino sobre gênero e sexualidade e o impacto da presença de pessoas trans no cotidiano institucional.

Como apresentado por Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva possui diferentes influências de outras escolas, assim como das técnicas etnológicas com pessoas informantes, concentrando-se nas palavras que são coletadas a partir do gravador. Essa técnica possui também uma influência da entrevista semidiretiva, mas não considera a neutralidade como premissa básica. A entrevista, assim, não deve ser vista como um instrumento rígido e de aplicação padronizada, considerando que cada pesquisa terá uma forma própria de se construir, assim como seus instrumentos (KAUFMANN, 2013), o que me fez perceber que a concepção de construção da realidade não se limita apenas ao que as pessoas entrevistadas mostram, mas abarca todo o processo da pesquisa, o que, logicamente, inclui a pesquisadora e a construção da entrevista.

Como afirma Ferreira (2014, p. 982), a entrevista é composta a duas (ou mais) vozes dentro de um diálogo recíproco, em que cada pessoa ocupa um papel diferente, “dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas”. Improvisação que não é feita de

forma anárquica, mas sim “improvisação preparada, informada e controlada”. Assim, a presença da pessoa da entrevistadora em diálogo com a entrevistada compõe essa troca, construindo uma relação. Vale lembrar, inclusive, que as reações da entrevistadora, além da forma como tenha optado por construir as perguntas podem impactar nas respostas e na postura da entrevistada em falar mais sobre um determinado tema ou escolher omitir alguns fatos, o que reforça a negação de uma pretensa neutralidade.

Fugindo da padronização e da rigidez, a entrevista deve ser vista como um instrumento, um “suporte de exploração” que se mostra maleável frente ao interesse e ao reconhecimento da pesquisadora com o material e as contribuições das participantes. (KAUFMANN, 2013). Ferreira (2014, p. 982) destaca que o local da entrevistadora é o de comando, o lugar de assumir uma posição ao realizar perguntas, o que envolve o planejamento e preparação, assim como na capacidade de reconhecer o ponto de vista da pessoa entrevistada. Esse comando, claro, não indica a rigidez de perguntas encerradas em si mesmas, mas permite que haja algum direcionamento do que se quer saber a partir das respostas da entrevistada.

Por causa desses aspectos, a postura que procurei estabelecer nas entrevistas foi demonstrar a minha tentativa de relação respeitosa com cada pessoa entrevistada. Esse cuidado se estabelece também a partir de uma análise crítica de construções teóricas sobre pessoas trans, afastando-me, assim, da normalização de seus corpos e subjetividades. As produções teóricas que dão base ao meu trabalho promovem um questionamento sobre binarismos, categorias fixas e patologização, utilizando as produções de autoras trans que relatam suas trajetórias e experiências nesse processo de construção sob diferentes prismas. Todos esses cuidados são uma tentativa de não impor maior silenciamento e apagamento de pessoas trans, agindo como uma trans-aliada.

Em relação ao conhecimento, Kaufmann (2013) trabalha com a ideia de reconhecimento do “senso comum” que se aproxima das ideias apresentadas pelas Epistemologias do Sul. Para o autor (2013), o conhecimento científico e o do senso comum estão conectados, permitindo uma busca pelo equilíbrio que se constrói a partir da entrevista compreensiva entre essas diferentes formas de conhecimento, considerando o olhar atento como pesquisadora, mas sem desvalorizar o “senso comum” que é apresentado no ato da entrevista.

Assim como há essa valorização, o autor trabalha com a ideia de construção gradual sobre o objeto de estudo e sobre as hipóteses, permitindo que a vivência no campo enriqueça o trabalho do ponto de vista informativo, como também venha a estimular a

curiosidade e abertura. “O resultado é uma teoria particular, friccionada ao concreto, que só emerge lentamente a partir dos dados” (KAUFMANN, 2013, p. 45). Acredito que esse conceito é fácil de ser compreendido, de forma experiencial, ao analisar minhas ideias e construções no início de 2017, quando iniciei o doutorado, e o passar dos anos, dos estudos e das reflexões. O trabalho doutoral, em seus quatro anos, ocorre de forma lenta e gradual, em que conhecimentos e reflexões são construídos e desconstruídos, nunca concluídos, mas sempre abertos à criação de novas compreensões e caminhos.

Kaufmann afirma que o processo compreensivo, a partir da definição de Max Weber, não vê as pessoas como “simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos” (2013, p. 47). Dessa forma, o autor responsabiliza a pesquisadora pela aproximação, que deve superar uma mera coleta de dados, o que permite primeiro conhecer as pessoas para, então, compreender o “social”.

Quando Kaufmann (2013) discute a capacidade do método em se mostrar como algo flexível e evolutivo, compreendi, inspirada pelas bases teóricas utilizadas nesse trabalho que ele considera a construção social e processual da realidade e da relação entre pessoas. Como seria diferente adotar outro ponto de vista para o método de minha pesquisa? Trabalhei com a narrativa de pessoas que, no momento da entrevista, construíam, em minha companhia, sua compreensão sobre os fenômenos sociais que as afetavam, ou seja, estávamos atuando ali a partir de uma construção nunca acabada de realidade. Por conta da minha responsabilidade em cuidar da validade ao trabalho e não deturpar o que foi dito pelas entrevistadas, ao convidá-las, pontuei sempre a possibilidade de uma nova entrevista, para aprofundar ou compreender melhor alguma fala ou temática levantada.

Em relação à “saturação dos modelos”, Kaufmann (2013), destaca a importância dessa ferramenta como a garantia da validade de uma pesquisa, que ocorre quando os dados não adicionam novidades ou trazem poucas informações. Ao mesmo tempo, destaca que não há como consolidar apenas um modelo, já que a pesquisa qualitativa é constituída por hipóteses, conceitos e modelos diversos, o que, em relação à saturação, não representa a totalidade, mas sim a saturação de alguns modelos e não do conjunto. Em relação à minha pesquisa, considerando que as trajetórias educacionais das pessoas entrevistadas, não há como garantir um modelo único que explique a totalidade de experiências das pessoas trans em universidades, porém encontrei pontos de convergência das trajetórias e repetições de cenas que merecem destaque e atenção.

Outro ponto interessante é que, por não visar quantificação, os métodos qualitativos procuram compreensão, o que poderia ser considerado como um limitante na avaliação da validade de uma pesquisa. A pesquisa qualitativa não visa generalização e um resultado exato e representativo de uma “amostra”, assim, me apoiei em outros autores e teorias compatíveis com esse desenho do estudo que foram também úteis para auxiliar a análise dos resultados encontrados.

A escuta ativa também contribuiu nesse meu caminho de pesquisadora iniciante e permitiu que novas reflexões e perguntas surgissem durante o processo de entrevistas. Após as seis primeiras entrevistas, senti receio de invadir a vida das pessoas entrevistadas por ser uma pessoa cisgênera e pelo histórico recorrente de invasão à intimidade de pessoas trans por profissionais de saúde, que podem se sentir no direito de julgá-las como anormais. Ao elaborar perguntas, o meu receio e cuidado questionava se esta contribuía para a pesquisa ou para satisfazer a minha curiosidade. No meu último ano de graduação em psicologia, no estágio em um hospital de Salvador, este foi um ensinamento que partiu das minhas supervisoras quando eu formulava para alguém perguntas que não estavam previstas no roteiro inicial.

Em relação a esse ponto, Kaufmann afirma que as técnicas de investigação são como “instrumentos flexíveis e evolutivos”, reconhecendo que a “caixa de ferramentas está sempre aberta e a invenção metodológica é rigorosa” (KAUFMANN, 2013, p. 68). Assim, há uma busca pela evolução da entrevista para além da “saturação protocolar” com o intuito apenas de encerrar a produção de dados e seguir para a análise.

Kaufmann (2013) considera que as perguntas não devem ser encaradas como parte de um roteiro rígido a ser seguido, o que faz com que a pessoa apenas responda às perguntas sem estabelecer uma dinâmica frutífera na conversação. Essa fluidez e permanência na temática devem ser conseguidas com a compreensão e atenção da pesquisadora à grade de perguntas que se torna um desafio gradativamente menor à medida que o diálogo se estabelece e que o número de entrevistadas avança. Compreender o que eu pretendia em contato com cada pessoa entrevistada me auxiliou no processo de familiarização com sua trajetória ao longo da experiência universitária;

Em relação às perguntas propriamente ditas, KAUFMANN (2013) aponta sobre a possibilidade de construção geral baseada em temáticas ou mais diretivas, o que ele costuma utilizar e que eu optei também por fazer. Em minha grade, considerei aspectos mais amplos para, gradualmente me concentrar em aspectos mais específicos do percurso educacional da pessoa. A primeira pergunta estava relacionada com o seu reconhecimento

como pessoa trans de forma geral, para daí aprofundar em sua trajetória educacional, em especial, em relação ao seu acolhimento e experiências vivenciadas na universidade. Concluí com perguntas sobre o ensino de temas relacionados ao gênero assim como a presença de pessoas trans para a formação de profissionais e cidadãos.

Para garantir que as perguntas estivessem construídas e organizadas de forma fluida para não tornar a entrevista repetitiva, realizei uma pesquisa piloto antes das primeiras entrevistas. Para esse piloto, entrevistei um homem trans, estudante de uma faculdade privada de Salvador e que havia sido, muitos anos antes, meu cliente em psicoterapia. Nessa época, ele ainda estava em processo de amadurecimento dessa identidade e ainda se apresentava como uma mulher lésbica.

Um aspecto que é relevante comentar nesta seção se refere à produção de dados sobre grupos aos quais você pertence. Sobre isso bell hooks (2019) comenta que uma pessoa branca escrevendo sobre pessoas negras não pode ser colocada como autoridade no assunto, ao mesmo tempo que compreende a importância da diversidade de olhares sobre questões relacionadas com exclusão e invisibilidade. Considero que houve um desconforto meu em realizar as perguntas para não ser vista como invasiva. Percebi, em algumas pessoas, uma reserva que não me pareceu relacionada ao fato de eu não ser uma igual, mas, sim, ligada a uma característica pessoal. De qualquer forma, não houve nenhuma reação das pessoas entrevistadas em relação ao fato de eu ser uma pessoa cis.

Destaco que um dos entrevistados levantou uma crítica bastante importante sobre uma das perguntas, por mais cuidado que eu tivesse tido para não ser inadequada. A primeira pergunta, após os dados de identificação da entrevista, era “Você poderia me falar sobre a sua trajetória de se constituir/assumir como pessoa trans?”. Como será discutido nos resultados, o entrevistado sinalizou que o interesse direto nessa particularidade da trajetória restringe a pessoa ao fato dela ser uma pessoa trans, como se nela houvesse apenas esse tema de interesse.

Considero que a minha pessoa afetou o desenrolar da pesquisa. Mesmo não me apresentando dessa forma, sou uma pessoa cisgênera, além de psicóloga, ou seja, sou parte de uma ciência que ainda possui um forte viés patologizante. Essas foram nuances que me surgiram com o decorrer das entrevistas, com as experiências dessas narrações. Como aponta Ferreira (2014), essas entrevistas são construídas na intersubjetividade, e nessa interação não há como afirmar que a minha presença é neutra e cabe à entrevistadora posicionar-se de forma respeitosa, cuidadosa e realista.

O autor enfatiza que não podemos perder o foco de que a entrevista é um trabalho. Nesse contexto, é uma busca entre o equilíbrio da fluidez de uma conversa com o reconhecimento dos diferentes papéis das pessoas envolvidas. Assim, mesmo que não haja uma hierarquia, Ferreira (2014, p. 983) destaca que ela é uma “troca social desigual”, por conta da forma como se desenvolve da presença de perguntas e respostas, tendo como responsável pelo controle da situação, em maior parte, a entrevistadora.

Quando há esse reconhecimento dos papéis e o reconhecimento da importância do material dito para a pesquisadora, Kaufmann (2013) afirma a importância do reconhecimento da entrevistada em ser ouvida de forma atenta, destacando o seu papel central na entrevista. A profundidade e o respeito com o que me foi dito marcou minhas entrevistas. Os relatos e a força das pessoas que conseguiram transpor um sistema violento e consolidar, suas presenças na universidade me tocaram profundamente e com o máximo respeito. Tendo como base a resistência de muitas pessoas trans em serem vistas como objetos de pesquisa, considero que tentei me colocar de forma a permitir a expressão e buscar garantir o respeito ao que me foi dito. Além de me permitir mostrar, em momentos que me pareciam cabíveis, a minha emoção em relação às trajetórias. Quando perguntado sobre a importância de discutir gênero em contextos educacionais e o impacto da presença de pessoas trans nesses espaços, havia falas que dialogavam de forma intensa com as compreensões que construí ao longo do meu percurso doutoral e, por isso, espero ter “elevado” todas as participantes a esse papel central que lhes é de direito.

Por fim, como dito em capítulo anterior, a construção dessa tese foi atravessada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) que, por conta das medidas recomendadas de isolamento social, impactaram na realização das entrevistas. As entrevistas realizadas em 2020 tiveram que ser mediadas pelas chamadas de vídeo e áudio (quando a qualidade da conexão da internet das participantes não permitia a chamada em vídeo). Não posso afirmar que esses contatos por meios virtuais impactaram na perda da qualidade das falas ou que, algumas pessoas não se sentiram à vontade. Durante todas as entrevistas, não houve relato nesse sentido ou qualquer desconforto por parte das entrevistadas, mas não se tratava da interação face a face em termos físicos.

Em relação à internet, Kaufmann (2013) cita a evolução das técnicas e o uso da internet, discutindo algumas questões em relação ao uso das perguntas por e-mail. Em relação à produção de dados, afirma que as técnicas podem ser adaptadas, considerando o uso de perguntas por e-mail como uma aproximação da entrevista. Essa forma foi

utilizada por ele, com sucesso, mas não há citação em relação ao uso de vídeoconferências que é, acredito, mais difundido agora, já que o livro originalmente foi publicado em 1996. Em relação a respostas escritas, Kaufmann

discute a questão da sinceridade, mas novamente coloca a atitude da entrevistadora como fundamental para essa questão. Assim, o autor reconhece a importância de se adaptar a ferramentas, como a internet, que podem nos permitir uma riqueza na produção e coleta de materiais, sem colocar empecilhos para outras formas de entrevista que não a face a face. Entretanto, como a situação atual se mostra nova, considero que tentei me aproximar de uma interação que enriquecesse e destacasse as pessoas entrevistadas, mesmo com limitadores como a qualidade da conexão de dados.

### 6.3 Pessoas participantes da pesquisa

As pessoas que aceitaram participar da pesquisa não foram consideradas meros informantes. Elas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e na obtenção dos resultados a que cheguei. Quando iniciei o meu projeto, almejava entrevistar todas as pessoas trans que estudavam nas duas universidades federais (UFRB e UFBA). Entretanto, algumas delas não aceitaram participar da pesquisa e a realidade do isolamento imposta pela pandemia do Coronavírus, impactou a busca ativa de pessoas interessadas e no próprio contato com os estudantes.

As entrevistas iniciais foram realizadas com pessoas do CCS, com as quais já havia feito contato desde o meu período como professora substituta. Essas pessoas se dispuseram a me colocar em contato com outras, o que é denominado método bola de neve. A partir desses contatos, consegui mais algumas entrevistas com estudantes da UFRB, mas duas pessoas abordadas não concordaram com a participação na entrevista.

Em relação ao contato com os estudantes da UFBA, havia convidado uma pessoa em um evento sobre saúde de pessoas LGBT, mas não obtive retorno, após contato telefônico, no momento da realização das entrevistas. Para contato com demais estudantes, criei um formulário Google (Imagem 1) e compartilhei no Facebook, inclusive nos grupos das universidades, mas não obtive nenhum retorno. Ao mesmo tempo, fiz contato com as pessoas do meu grupo de pesquisa (Observatório da Vida Estudantil – OVE/UFBA) para identificação de possíveis pessoas entrevistadas, o que resultou em novas entrevistas.



Imagem 1: Formulário Google – Pesquisa



The image shows a Google Form interface. At the top, the title is "Trans-vivências universitárias: a presença de pessoas trans em universidades federais da Bahia". Below the title, the creator's name and affiliation are listed: "Olá! Sou Marília Neri, psicóloga e doutoranda do programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA. Minha pesquisa versa sobre a presença de pessoas trans na UFRB e UFBA." The email address "marilianeri@gmail.com" is shown with a lock icon and the text "(não compartilhado) Alternar conta". The main question of the form is: "Você se reconhece como pessoa trans e estuda na UFBA ou UFBR? Teria interesse em participar de uma entrevista? Ela aborda a sua trajetória escolar/academia e a experiência de estar na universidade. A duração média é de 40 minutos. Caso concorde, informe, por favor, seu e-mail ou telefone abaixo que eu entrarei em contato!". At the bottom of the form, there is a text input field labeled "Sua resposta".

Em relação aos estudantes da UFBA, alguns não aceitaram participar outros nem chegaram a responder. Ao todo, seis estudantes da UFRB e da UFBA não aceitaram participar ou não responderam às minhas tentativas de contato.

Um dos participantes se mostrou receoso em participar da entrevista, mas mudou de ideia após eu lhe enviar o questionário com as perguntas e garantir que ele poderia responder apenas o que sentisse confortável. Sua justificativa para esse pedido foi que o contexto universitário e educacional era um assunto delicado e permeado de violências, por isso ele gostaria de conhecer as perguntas antes para analisar sua participação. Considero esse um ponto super importante para a pesquisa, antes mesmo da entrevista se iniciar já havia um dado a considerar. Sua trajetória foi perpassada por violências, o que me faz pensar que a dificuldade em acessar pessoas dispostas a participar das pesquisas por esse tipo de questão seria como retomar contato com lembranças e rotinas difíceis, ou talvez, também o fato de se sentirem objeto de pesquisa.

Por mais cuidado dedicado ao trato com as pessoas que seriam entrevistadas, não é possível esquecer que sou uma profissional da área de saúde, especificamente da psicologia, além de ser uma pessoa cis, três marcadores que adquiriram o significado da violência e que demarcam a patologização de existências trans. Para além do pequeno número de pessoas trans nas universidades, temos que considerar que outras tantas teriam

receio em falar de suas trajetórias por todos esses marcadores ou outros que ainda me escapam.

Ao todo foram entrevistadas sete pessoas, sendo seis estudantes e uma docente-todas se consideraram pessoas trans. A professora Fran Demétrio havia concordado que seria uma das entrevistadas da pesquisa. Entretanto, por prolongado quadro de doença que culminou em seu falecimento sua entrevista não foi realizada. Em 2018, eu a entrevistei para um artigo sobre gênero e sexualidade no currículo do BIS da UFRB, material que citarei na apresentação dos resultados.

Apresento abaixo alguns dados sociodemográficos:

Tabela 7 – Dados sociodemográficos das pessoas entrevistadas

Nome	Idade	Universidade	Discente/Docente	Curso	Entrada	Escolaridade
Tarcísio	23	UFRB	Discente	Enfermagem	-	Graduação (BIS)
Tarso	27	UFRB	Discente	BIS/Psicologia	2014	Ensino superior incompleto
Jonas	22	UFRB	Discente	Bacharelato Ciência &Tecnologia	2017	Ensino superior incompleto
Jaqueline	40	UFRB	Docente	Enfermagem	-	Doutorado
Victor	18	UFBA	Discente	Pedagogia	2020	Ensino superior incompleto
João	36	UFBA	Discente	Bacharelado em estudos de gênero e sexualidade	2016	Ensino superior incompleto
Thomaz	27	UFBA	Discente	Psicologia	2012	Ensino superior incompleto

Fonte: elaboração própria (2021)

Tarcísio, 23 anos, nascido em Valença e residente em Santo Antônio de Jesus, é solteiro, se reconhece como homem transgênero e cursa o primeiro semestre de Enfermagem na UFRB, após conclusão do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

Dhiego, 27 anos, nascido em Camaçari e residente em Santo Antônio de Jesus, está em uma relação estável (mesmo que não reconhecida de forma civil), se reconhece como homem transgênero e cursa o último semestre do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde na UFRB, com terminalidade em Psicologia. A conclusão do seu curso foi atrasada pela pandemia. Anteriormente havia escolhido Medicina como terminalidade, alterando seu itinerário com a decisão pela Psicologia.

Jonas, 22 anos, nascido em Santo Antônio de Jesus e residente em Cruz das Almas, solteiro, se reconhece como uma pessoa de gênero masculino, cursa o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia na UFRB, com terminalidade em Engenharia Elétrica.

Jaqueline, 40 anos, nascida em Dom Pedrito (Rio Grande do Sul) e residente em Santo Antônio de Jesus, solteira, se reconhece como mulher, docente do Centro de Ciências da Saúde (UFRB), com graduação em enfermagem e doutorado em saúde mental. Antes da carreira docente, era militar no Rio Grande do Sul

Victor, 18 anos, nascido e domiciliado em Salvador, solteiro, se reconhece como homem trans, cursa o primeiro semestre de Pedagogia na UFBA. Por causa da pandemia do Coronavírus, cursou, presencialmente, apenas duas semanas de aula.

João, 36 anos, nascido e domiciliado em Salvador, solteiro, se reconhece como transmasculino, cursa o Bacharelado em estudos de gênero e sexualidade na UFBA além de psicologia na UniFTC (faculdade privada).

Thomaz, 27 anos, nascido em Ipirá e domiciliado em Salvador, solteiro, não declarou sua identidade de gênero (não consegui contato com ele) e cursa Psicologia na UFBA. Seu ingresso ocorreu em 2012.2, mas teve que trancar a matrícula no curso por alguns semestres, após episódios de violência de que foi vítima.

Ressalto que todas as pessoas entrevistadas têm seus nomes preservados para manter a confidencialidade dos conteúdos apresentados. Como uma forma de reconhecimento de pessoas trans, seus nomes fictícios são homenagens a pessoas trans conhecidas no Brasil por seus estudos e ativismos, por sua trajetória em redes sociais ou, em outros casos, são pessoas trans que conheço pessoalmente.

#### 6.4 Procedimentos de análise de dados

Para tratamento dos dados produzidos, este estudo utilizou a análise compreensiva proposta por Kaufmann (2013), baseada em escuta ativa e fichamentos que proporcionam a construção teórica e de hipóteses sobre o objeto de estudo. Este autor preconiza que a análise dos dados é o momento mais importante da pesquisa, após a coleta, há a apreensão e tratamento de todo o material, o que costuma chamar de “análise de conteúdo”.

“Não retomarei este termo. Pois ele dotou-se de um sentimento mais preciso, mais ligado à utilização de técnicas do que à construção do objeto, que para mim é o essencial e o mais delicado de se operar. O resultado não depende do conteúdo, simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador” (KAUFMANN, 2013, p. 119)

A análise não é, então, uma mera organização do conteúdo, mas uma busca de interpretação profunda. Essa fase não se configura como uma simples extração e organização do material coletado nas entrevistas, mas “um trabalho de redução da complexidade do real” (KAUFMANN, 2013, p. 124). Para o autor, nessa fase há uma definição de modelos e a construção da teoria que não deve significar apenas, um objetivo final, mas “um instrumento muito concreto de trabalho, que permite ir além do conteúdo aparente e dar volume ao objeto” (KAUFMANN, 2013, p. 119).

Sob esse prisma, o autor convida a pesquisadora para adotar uma postura de curiosidade e construção da investigação com um olhar de curiosidade e muito interesse. A partir da análise, segue-se a construção de um esquema que não é rígido e que não se encerra em si mesmo: a teoria se constrói progressivamente entre os fatos coletados e as hipóteses, podendo ser revisada e questionada durante todo o processo.

Na análise compreensiva, Kaufmann destaca também a importância do uso das fichas e de apontamentos. Anotações que servem à dupla função de registrar observações iniciais e ainda pouco trabalhadas e um exercício de escrita a partir das ideias que surgem. Para realizar o trabalho com as fichas, o autor indica que não seja realizada a transcrição integral. Essa escolha se justifica pelo fato de que a transcrição integral “torna o texto escrito, mais concentrado na linguagem” (KAUFMANN, 2013, p. 123), o que simplifica os dados e não permite uma análise mais aprofundada por se restringir ao texto escrito e não fazer uso da oralidade, o que também impede a apreensão das emoções carregadas na fala.

Uma transcrição fragmentada que permita a construção de fichas com trechos das falas, o que ele chama de “dados em estado bruto” e, abaixo, um espaço para comentários

e interpretações, sem que haja uma preocupação com a construção formal de um texto, mas apenas uma anotação de ideias e desdobramentos do trecho transcrito. A construção dessa ficha segue o princípio de escuta flutuante das entrevistas e a cada nova escuta há a construção de novas compreensões e de novas hipóteses que serão abandonadas ou consolidadas ao longo da análise. “As fichas são tanto um instrumento de fabricação da teoria quanto um instrumento de recolhimento de dados” (KAUFMANN, 2013, p. 127). Esse trabalho de elaboração teórica ocorre desde a primeira vez que o material é escutado e se refina ao longo do processo, abandonando hipóteses ou buscando outros detalhes a partir da biografia da pessoa entrevistada.

Ao mesmo tempo, o autor destaca ser um equívoco pensar que há como apreender a totalidade do que está sendo dito a partir da “análise do conteúdo” da entrevista, pois sua profundidade e complexidade não podem ser acessadas de todo. “Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não a restituição da sua integridade ou de sua verdade oculta” (KAUFMANN, 2013, p. 40). Não há como apresentar a totalidade das entrevistas, mas sim as observações que realizei a partir do meu olhar sobre as declarações de cada participante.

Todas essas construções atravessadas por mim mesma sobre o que foi dito foram articuladas com as teorias que utilizei para construir meu objeto, privilegiando, sempre que possível, produções teóricas de pessoas trans. Como afirma Kauffman (2013, p. 145) “(...) as leituras teóricas se tornam instrumentos essenciais (ainda que elas tendam, atualmente, a ser laminadas pela idealização do campo). Assim como a audácia interpretativa, que não deve nunca se deixar esmagar pelos dados”.

É um fato de que a “realidade” do que é dito pela pessoa entrevistada é perpassada pela interpretação da pesquisadora. “suas interpretações são incontornáveis, não há pesquisa possível sem elas” (KAUFMANN, 2013, p. 146). Considerando que, para a construção da teoria é preciso correr o risco da interpretação, não há como apresentar uma pesquisa neutra. Ao mesmo tempo, a pesquisa não se baseia apenas na subjetividade da pesquisadora, mas dialoga com a teoria. “Incitar exageradamente a livre interpretação traz um risco de subjetivismo, mas aconselhar demasiada prudência traz o risco contrário, o mais difundido atualmente, e, sem dúvida, o mais grave: a ausência de produção teórica, a investigação que não chega a liberar interpretação” (KAUFMANN, 2013, p. 147). Assim, a interpretação é paradoxal.

Algumas ferramentas utilizadas para a construção da análise foram (1) frases recorrentes, (2) contradições e (3) contradições recorrentes. As frases recorrentes, para o

autor, são aquelas que passam muitas vezes despercebidas, mas podem ser observadas com a escuta repetida das entrevistas. Isoladamente não trazem muito conteúdo, mas a depender do contexto, podem nos dar pistas do que as entrevistadas pensam e não verbalizam, por terem receio do julgamento, por exemplo. A escuta atenta faz com que a pesquisadora perceba essa recorrência e cabe a ela “fazer a frase falar” (KAUFMANN, 2013, p. 152).

Uma segunda ferramenta foi a identificação das contradições. A apresentação de uma história pode ser enriquecida com a presença dessas informações controversas. Não parece que há mentira, mas sim, muita riqueza sobre o que foi apresentado. Essas contradições se relacionaram ao modelo teórico ou à biografia da entrevistada. As contradições recorrentes, por sua vez, apresentam essas identificações entre frases recorrentes e contradições, podendo apresentar fatos da dualidade de ser e estar em sociedade, manifestando um aspecto central que é, por exemplo, o que uma pessoa acredita que deve ser e o que a sociedade diz que ela deve ser, expondo o que há de mais contraditório e, por isso mesmo, mais rico no humano.

Kaufmann (2013) apresenta a fase de saturação, quando não há produção de novidade, mas sim um reforçamento do modelo teórico que se construiu. “Essa evolução se produz espontaneamente, sem que o pesquisador a imponha. Ele ‘descobre’, então, informações que já está tão acostumado a conhecer que a tendência é se entediar desagradavelmente” (KAUFMANN, 2013, p. 161). Mesmo diante disso, há possibilidade do surgimento de algum conhecimento novo, um caso negativo, como o autor chama, que pode mudar toda a construção de hipóteses. Por isso, cabe à pesquisadora analisar, mesmo que sendo algo de difícil decisão, se é o momento de encerrar as análises, com a repetição e manutenção do tédio ou não. O momento da escrita, a partir da construção das fichas com hipóteses e tópicos, não deve ser negligenciado. Kaufmann (2013) afirma que, assim como a construção das fichas, a escrita final deve ser feita com critério e cuidado, como uma obra de arte e atenta a um fio argumentativo, sem mudanças abruptas, e me atrevo a dizer, como uma dança fluida com início, meio e fim.

## 6.5 Questões e procedimento éticos

Em relação aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia – CEPIPS, após submissão, através do site da Plataforma Brasil, sob o parecer número 2.831.585. Como o CEPIPS orienta (para

inclusão no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e define, “O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Destaco ainda que foram seguidas as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016, Conselho Nacional de Saúde (CNS)).

Essa resolução, em seu artigo primeiro, regulamenta normas para as pesquisas nas áreas de ciências humanas e sociais “cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução”.

Para Lordello e Silva (2017, p. 9), a literatura aponta que as resoluções 096/96 e 466/12 foram incapazes de “reconhecer a abordagem da ciência como inserção social, preconizando em seus preceitos um procedimento ético universal e determinista”. Essa incapacidade está atrelada à manutenção de regras e normas de pesquisa consolidadas pelo modelo biomédico, que não contempla as especificidades das pesquisas nas ciências humanas e sociais. Assim, a Resolução 510/16 reconhece a pluralidade dessas ciências e as possibilidades diversificadas em perspectivas teórico-metodológicas.

É importante destacar também que a Resolução 510/16 reconhece etapas preliminares da pesquisa, antes mesmo da submissão ao CEP, o que inclui a aproximação com o campo de pesquisa e possibilidade de construção do projeto de pesquisa (LORDELLO; SILVA, 2017). No caso deste estudo, minha aproximação inicial com o CCS permitiu o desenvolvimento e amadurecimento do meu projeto e sua consolidação para posterior submissão através da Plataforma Brasil, o que não interferiu negativamente no andamento do trabalho.

Sobre a confidencialidade, o inciso IV do artigo 2 pontua que esse conceito se define como “a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada”. Sobre esse ponto, destaco que, diante da especificidade do tema de pesquisa, os participantes serão questionados se desejam ou não terem sua identidade revelada, já que o número de pessoas transgêneras na instituição é pequeno e facilmente identificável a partir dos dados da história de vida dos participantes. Esse questionamento condiz com os termos da confidencialidade, já que as identidades serão reveladas apenas e se os participantes concordarem. Além disso, o artigo primeiro fala sobre “informações identificáveis”, o que, acredito que pode ocorrer

durante a produção, análise e divulgação dos dados de minha pesquisa e por isso, as participantes devem ser consultadas (BRASIL, 2016).

A partir da concordância e possibilidade de participação, pretendia desenvolver essa pesquisa como uma pesquisa participativa, em que as pessoas não apenas atuassem no momento de produção de dados e compartilhamento de suas experiências e pontos de vista, mas também que elas tivessem acesso e pudessem compartilhar impressões sobre a análise dos dados produzidos. Essa participação mais ativa pode ser relacionada com bases teóricas desenvolvidas nesse trabalho como as teorias de gênero, o Interacionismo Simbólico e as Epistemologias do Sul. A ideia era fazer uma pesquisa com essas pessoas e não sobre elas, entretanto isso não se mostrou possível. A pandemia atrasou a realização da minha pesquisa, assim como o meu quadro de saúde, a partir de 2019, com o diagnóstico de uma doença crônica, o que prejudicou o cronograma e a conclusão da pesquisa com tempo hábil para essa partilha.

Os riscos e benefícios da pesquisa podem não ser tão palpáveis como em pesquisas sobre outros temas. Lidei com as histórias de vida de pessoas e suas experiências dentro do contexto universitário, ou ainda, me propus firmemente a compreender como a cisnormatividade impacta a experiência universitária das pessoas entrevistadas. Assim, cabe questionar sobre os impactos das entrevistas em cada pessoa ouvida ou, até mesmo, se é possível prever essas repercussões.

Em relação à avaliação ética de projetos de pesquisa dentro das ciências humanas, Diniz (2008, p. 421) afirma que o desafio “não deve ser o de enquadrá-lo na matriz de análise já existente, mas entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética”. Assim, mesmo que o CEP tenha autorizado o projeto de pesquisa, devemos considerar que não há como garantir aspectos que são altamente subjetivos e podem resultar da própria experiência da entrevista. Entretanto, não podemos construir um termo de consentimento como uma burocracia necessária, “risco e benefício não são as únicas razões que justificam a apresentação de um termo de consentimento livre e esclarecido ou mesmo a reflexão sobre ética em pesquisa antes da condução de um projeto de investigação” (DINIZ, 2008, p. 421).

Diniz (2008) salienta também a importante discussão sobre impactos emocionais das entrevistas em pesquisas qualitativas para pessoas participantes. No termo de consentimento, destacamos os riscos e benefícios da pesquisa e garantimos o suporte à pessoa entrevistada caso se fizesse necessário. Porém, essa autora também destaca o contrário: “Se for verdade que há chances de que a entrevista desencadeie fortes



sentimentos, é também possível reconhecer o caráter quase-terapêutico da cena etnográfica para muitas pessoas” (DINIZ, 2008, p. 420).

A autora estava falando sobre uma pesquisa etnográfica, mas destaca a importância que uma entrevista pode exercer sobre a pessoa que fala, já que “(...) a entrevista representa uma oportunidade de ter sua história ouvida, uma experiência de catarse confessional já explorada por antropólogas do segredo” (DINIZ, 2008, p. 420). Ao falar sobre o tema do aborto, tido como tabu em muitas sociedades, a autora aborda a importância da escuta fora do círculo das poucas pessoas que sabem do ocorrido. “A novidade imposta pela cena da pesquisa é que a escuta não era de alguém de sua rede de relações afetivas cotidianas, mas de alguém identificado como de sua rede de cuidados em saúde”(DINIZ, 2008, p. 420). Considero que esse pode ser um ponto de destaque em uma pesquisa qualitativa, a escuta por parte de outras pessoas. Para além de uma mera coleta de dados, um interesse genuíno da pesquisadora sobre a experiência de vida de pessoas participantes e o impacto positivo que isso pode resultar em suas vidas.

## 7. VIVÊNCIAS TRANS EM SISTEMAS UNIVERSITÁRIOS E A TRANSFORMAÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

Não é mais possível, destarte, dissociar teoria e método, tampouco negligenciar os aspectos epistemológicos, ideológicos e éticos envolvidos na escolha de um paradigma de pesquisa. Torna-se cada vez mais importante conhecer os implícitos do paradigma eleito, uma vez que este tem importantes implicações práticas na condução da investigação (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 648)

Este trabalho parte de referenciais teóricos que trabalham com a ideia de construção social e adotam uma perspectiva interacionista de compreensão da realidade, por isso é impossível não situá-lo nos aspectos complexos que o atravessam. Este capítulo traz os resultados da pesquisa, a partir das entrevistas realizadas em diálogo com a teoria, como também a minha transformação como uma pesquisadora em gênero. Assim, este capítulo traz duas seções: (1) a minha transformação como pesquisadora durante a caminhada doutoral e (2) o impacto da cisnormatividade na vivência de pessoas trans.

### 7.1 A construção social de uma pesquisadora em gênero

Eu ainda me recordo da primeira vez em que refleti de forma aprofundada sobre existências trans. Há cerca de dez anos atrás, ouvi o relato de um homem que estava transicionando, identificando-se como mulher trans. Naquela época, o estranhamento e a incompreensão eram os sentimentos mais preponderantes em mim. Ao revisar essas sensações, compreendo minha limitação já que meu interesse em estudos de gênero era incipiente e ainda aprisionado a uma lógica binária, cisheteronormativa e colonializada.

Em 2016, quando a professora Sônia Sampaio, minha Orientadora, sugeriu que minha tese se debruçasse sobre a presença de pessoas transgêneras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, meu conhecimento em estudos de gênero já era mais aprofundado mas, ainda restrito à lógica binária, um mundo dividido apenas entre homens e mulheres. Durante os primeiros anos do doutorado, em muitos momentos, fui questionada sobre a legitimidade da minha pesquisa sobre pessoas trans, sendo eu uma pessoa cisgênera. Considerando o que estudei sobre o conceito de lugar de fala imaginei, temporariamente, que o problema estava resolvido, na medida em que eu explorava o tema das opressões e as dificuldades de inserção de pessoas trans em contextos educacionais mas o desconforto permanecia. O doutorado seguia, quando da descoberta das Epistemologias do Sul, da pós-colonialidade e da decolonialidade, criando, para mim, conexões e diálogos com as teorias *queer*.

Durante o período do doutorado sanduíche, na Universidade de Coimbra, fui tomada por um sentimento de estrangeirismo, por estar em outro continente, em um país com uma língua similar, mas por vezes, incompreensível. Aquela experiência, inclusive os momentos em que fui discriminada por ser brasileira, me apresentaram o que é sentir-se fora do seu habitat e me fizeram refletir, de forma mais acurada, sobre o sentir-se estrangeiro a muitas pessoas dentro do seu próprio país. Ali, na biblioteca do Centro de Estudos Sociais, li a dissertação de Viviane Vergueiro, mulher trans acadêmica e ativista, que discute a cisnormatividade em sua complexidade: era o início do meu contato com o tema. Apenas em 2020, um ano depois do início das minhas reflexões sobre esse campo e seus desdobramentos, percebi que, por mais que eu buscasse respeitar vozes trans, aquele não deveria ser o enfoque do meu trabalho. O foco da minha pesquisa seria, então, o impacto da cisnormatividade em contextos educacionais, destacando suas consequências na vida das pessoas, como um dificultador para a inserção e permanência de pessoas trans no ensino superior. Essa foi uma das maiores mudanças nessa caminhada e que resultou na transformação do enfoque da pesquisa.

Com base nesses aprofundamentos teóricos, a trajetória da pesquisa de gênero se ampliou para além de uma noção social de gênero. Como dialogam as autoras apresentadas, há performance e artificialidade, uma compreensão construída e estabelecida socialmente, a partir dessas normas de um poder cisnormativo que exclui outras possibilidades de existências. Considerar o estudo de pessoas trans seria, nessa concepção, um reforço à cisnormatividade e o risco de compreender pessoas trans como estranhas e, apenas, objetos de estudo. Por mais cuidado que se tenha nas escolhas de pesquisa, ao estudar pessoas trans, em qualquer contexto, deslocamos a cisnormatividade para segundo plano, como se não fosse ela o verdadeiro fenômeno que merece ser problematizado.

A trajetória doutoral me afetou de forma profunda e, como pessoa cis, me reconstruindo significados sobre o tema, o que impactou totalmente a pesquisa. Por isso, optei por destacar a cisnormatividade, sem perder de vista a importância do conhecimento sobre o gênero, afastando olhares binários e restritivos segundo a visão essencialista e biologizante.

Reconhecer que o direito à palavra é um privilégio social que não é compartilhado por todos, resulta em que há sempre uma limitação em análises realizadas por pessoas cis baseadas em seus discursos relativos a pessoas trans. Então, é necessário problematizar o

que se perde, quando pessoas trans são ouvidas a partir do trabalho de uma pessoa cisgênera, ainda mais se ela é branca e de classe média.

A ideia de empatia e de se colocar no lugar do outro deve ser analisada com cuidado. É importante saber que não precisamos ter vivido algo para trabalhar com os conteúdos apresentados. Como psicóloga, sei que há existências e conteúdos que não vivo e não viverei, mas reconheço que a possibilidade de análise e atuação não se dá sem limitações. Empatia fala sobre olhar o mundo com os olhos de outras pessoas, mas se considerarmos que construímos a realidade a partir das nossas experiências e em interação, essa concepção se torna menos arriscada. Assim, ao apresentar os resultados da pesquisa neste capítulo, seria um risco abordar temas das experiências de pessoas trans, sem não destacar o meu limite.

Aprendi, nesses quatro anos e meio de percurso que, devo admitir que posso produzir e reproduzir preconceitos e ser capaz falas cisnormativas. Essa admissão, penso ser o trunfo para o trabalho de desconstrução presente e persistente das formas que aprendi a ver o mundo e as pessoas ao longo da minha história. Sou uma mulher cis, uma pessoa criada e sedimentada na cisnormatividade, na heteronormatividade, no privilégio branco. Por mais esforço empreendido, assumo o risco de cometer erros, deslizos e, até violências. Ter me debruçado sobre os conhecimentos desse campo não me isenta de um eventual discurso excludente ou normalizado.

Eu escrevo como pessoa cisnormalizada, em um sistema mundo que segrega. Eu me reconheço assim, uma pesquisadora atravessada pelas desconstruções e compreensões que me abalaram ao longo desse tempo e quanto a teoria e as pessoas escutadas me ensinaram. Precisei rever concepções, falas e posturas. Em palavras menos acadêmicas: “apanhei bonito”. Aprendi que “culpa cis” e “culpa branca” não ajudam nada- aprendi isso graças a esta pesquisa. Como psicóloga, como pesquisadora, como ser humano sinto-me na obrigação de rever conceitos e me reconstruir diariamente.

Por isso, considero esse o verdadeiro resultado dessa caminhada: a compreensão de que não há que se apontar os estrangeirismos de pessoas trans, mas analisar o que o sistema define como “fora da norma”. Considero que o grande aprendizado dessa transformação radical é a minha compreensão sobre as existências de pessoas trans, que são, como eu deveria suspeitar, mas minha colonialidade não me deixava ver: pessoas.

### 7.1.1 A cisnormatividade em mim

Constituída, por minha formação, como pessoa cis, a cisgeneridade também, atravessa a construção desta pesquisa. Por isso, não construí um discurso da cisnormatividade como relativa a um “eles”, um grupo do qual não faço parte. Decidi, então, apresentar as minhas desconstruções durante a própria pesquisa e o convite para repensar várias questões como as assinaladas acima.

Quando construí o roteiro de perguntas para a entrevista, incluí como primeira pergunta: “Você poderia falar sobre a sua trajetória de se constituir/assumir como pessoa trans?”, Utilizei como opções o “constituir” e o “assumir” partindo da ideia de que as pessoas entrevistadas poderiam não reconhecer o uso de um dos dois termos. Jaqueline, uma das primeiras entrevistadas, pontuou o incômodo com o uso do termo assumir:

“Eu não gosto muito desse termo "se assumir", porque eu acho que, não sei, talvez ele não caiba muito bem. Pra mim, é uma questão de identificação, de autoidentificação e de força pra romper algumas barreiras” (Jaqueline).

Essa observação problematizava um termo que significa que, pessoas que não são heterossexuais e cisgêneras “se assumam” ou, em linguagem popular “saíam do armário”. Entretanto, o alerta de Jaqueline não foi suficiente para que eu revisse esse uso ou procurasse formas de reescrever essa que era a primeira pergunta após os dados sociodemográficos da entrevistada. Para Dhiego, essa foi uma pergunta um tanto confusa, como se houvesse um ponto de virada. Ele narra que em sua experiência isso não existiu:

“Certo, tu quer que eu explique mais ou menos como se deu essa descoberta. (...) Pronto. Na verdade, na verdade, é porque... assim: o sentimento é algo que a gente não consegue distinguir, pelo menos eu (aí eu falo de uma questão de trajetória minha), eu não consigo distinguir essa sensação de não pertencer ao gênero ao qual eu fui designada de acordo com meu sexo” (Dhiego)

Mas o questionamento que precisa ser feito é: pessoas dissidentes precisam identificar em que momento se compreenderam dessa forma? Em que momento pessoas hetero ou cis se identificam como pessoas inseridas nessas normativas? Se não há esse momento para elas, porque haveria essa necessidade para outras pessoas?

As pessoas se reconhecem como homens e mulheres porque assim foi imposto desde o seu nascimento, ou antes dele, quando o sexo foi “revelado” nos exames de ultrassonografia do pré-natal ou no chá revelação, evento social em que as cores rosa e azul são utilizadas e referências simbólicas de meninos e meninas adornam o espaço até

o momento que genitores e convidadas são surpreendidos com a revelação do “verdadeiro” sexo da criança.

“Provavelmente não só porque te disseram e porque continuam a te dizer que você é um homem ou uma mulher (numa perspectiva cis), mas, sobretudo, porque você passou a se dizer que é um homem ou uma mulher porque a sociedade te lê assim” (LEAL, 2018, p. 3). Dessa forma, a imposição de gênero atravessa a constituição identitária de todas as pessoas e faz com que as pessoas trans sejam analisadas para tentar identificar quando se reconheceram como pessoas diferentes, estranhas à norma “A sociedade te quer assim. A sociedade te quer cis” (LEAL, 2018, p. 3).

Confesso que esses questionamentos só se tornaram mais palpáveis depois da minha última entrevista, com Thomaz, que havia lido previamente o questionário e perguntou se poderia fazer um comentário sobre a minha pergunta, para o qual, de imediato, me coloquei disponível e do qual se seguiu a troca que transcrevo abaixo:

Thomaz: Que bom que você tá aberta, acho que a gente pode trocar ideia nesse sentido. Eu vi as perguntas previamente, te pedi pra enviar, porque geralmente eu faço isso pra entender se eu teria essa disponibilidade, mas também pra entender a forma e a perspectiva com a qual a pessoa tá trabalhando, enfim, conhecer um pouco mais do trabalho. E essa é a pergunta que, especificamente, eu não quero responder, mas eu queria sinalizar aqui o porquê. De modo geral, essa é uma pergunta feita a partir de uma lógica que costuma a ser muito invasiva e exotificadora, porque acho que tem uma ideia (não estou falando que é a sua não, tá?), mas de toda uma experiência de pesquisa e também enquanto uma pessoa que estuda e pesquisa sobre questões de gênero, de ser ativista, enfim. Eu tô falando do lugar de pessoa que já respondeu várias entrevistas de pesquisa. Tem uma ideia de estrutura cisnormativa de tentar sempre localizar nossas vivências no sentido de demarcar a partir de qual momento a transição ocorreu, uma ideia anterior de que é possível localizar na infância, na adolescência, enfim, e essa é uma pergunta que pode acionar diversas questões para outras pessoas... (...) Aí eu posso falar da complexidade da minha trajetória em várias dimensões, acadêmicas, de sujeito complexo com outras dimensões, e essa é uma pergunta que me remete a essa ideia exotificadora e invasiva da estrutura cisnormativa, sabe?

Marília: A minha ideia é exatamente ver essa trajetória, porque o meu foco é educacional, mas eu queria entender um pouco dessa história da pessoa... you imagine uma forma de que essa pergunta seria menos invasiva pra você? Não tô te pedindo pra fazer meu trabalho, tá? Mas só tô te perguntando: "você pensa uma outra forma?".

Thomaz: Como você tá me falando que a ideia não é localizar o aspecto de transição, nenhum momento ou ponto de virada nesse sentido (porque essa é uma ideia muito fetichista), acho que... não sei, falar pra a pessoa se ela quer contar um pouco da história dela de vida, de modo abrangente, sem pontuar necessariamente a questão da transição, entende?

Marília: Sim, faz todo sentido.

Thomaz: Porque ela pode pontuar isso se ela desejar, se ela entender que esse é um aspecto importante, ou ela pode falar uma outra coisa, tipo, eu poderia falar de Ipirá, que é uma cidade que eu saí pra estudar na capital... sem necessariamente que a questão central da minha vida seja a transição. (Thomaz, grifos meus)

Ao explicar porque solicitou as perguntas para conhecer a perspectiva em que a entrevistadora trabalha, o participante denuncia que nenhuma pesquisa é neutra e objetiva, considerando as escolhas teóricas, metodológicas e ideológicas das quais parte. Ele também fala sobre como se constitui a relação pesquisadora-pessoa entrevistada a partir da interação.

Ao mesmo tempo, ele se posiciona contra a ideia de reforçar essa busca cisnormativa de identificar o momento em que houve a “mudança”, o “grande momento”, para não reforçar essa imposição da busca por um “erro” ou algo que saiu do esperado. Além disso, ressalta que essa pergunta pode ser violenta para algumas pessoas, algo em que eu, pessoa cisgênera, nunca havia pensado ou percebido, mesmo com outras pessoas tendo sinalizado algum tipo de desconforto nessas entrevistas.

De imediato, o meu sentimento foi de que eu havia cometido um erro transfóbico pautado na cisgeneridade imposta desde o meu nascimento e com a qual vivia e me identificava. Minha postura seguinte foi convidá-lo a construir aquela pergunta de outra forma, de uma forma menos invasiva ou menos exotificadora. Ele me provoca a convidar a pessoa para falar sobre sua trajetória de vida, deixando que a pessoa defina se fala sobre a sua identidade de gênero e a sua transgeneridade, caso ela considere importante. Considero esse um desfecho óbvio, convidar a pessoa a apresentar-se, falar de si, sem enfoque em um ponto da sua história, sem querer ser eu quem define o que é importante para que ela faça sua narrativa.

A entrevista compreensiva é uma construção dialógica que envolve duas pessoas, se coloca como uma troca, com espaço para rearranjos (FERREIRA, 2014), ao mesmo tempo, é necessário que a entrevistadora esteja envolvida no processo (KAUFMANN, 2013), por isso considero vital a compreensão imediata do erro e a busca por compreender o que a pessoa que entrevisto quer me dizer. Afinal, o que eu busco é compreender como ela significa a sua experiência, não impor perguntas que geram desconforto e reforçam a lógica cisgênera de que há um momento em que a pessoa se reconhece como diferente. Esse reconhecimento da diferença, se ele ocorre, é resultado da imposição de comportamentos a partir da lógica cisgênera e não de algo “próprio” à pessoa dissidente.

Outro ponto importante surgiu para mim apenas no momento final de análise dos dados, ou seja, a construção desse capítulo específico. Apesar de ter convidado pessoas trans para participar da pesquisa, em nenhum momento lhes questioneei sobre a sua identidade de gênero. Dessa forma, eu classificaria como mulher trans e homem trans as

pessoas participantes a partir da minha compreensão sobre elas e não abrindo o espaço ético de escutá-las quanto à sua autoidentificação.

Esse fato condiz com uma imposição externa de gênero, que perpassa a história de pessoas as mais diversas. Ao caminharmos nas ruas e olharmos outras pessoas, costumamos classificá-las, reagindo com desconforto ou estranheza quando não conseguimos definir se a pessoa que olhamos é homem ou mulher. Atualmente, quando me reconheço nesse movimento, sempre me pergunto: Porque essa classificação é importante para você?

Na verdade, não seria uma classificação ingênua, mas sim uma normatização que naturalizamos e que nos impele a classificar pessoas, o que invisibiliza e violenta pessoas não-binárias ou agênero que podem não se identificar dentro dessas duas categorias. Para Kennedy (2013), há uma imposição social de que o que se entende da pessoa é mais forte do que como ela se apresenta, assim não há possibilidade do respeito à sua identidade ou a cuidados com seu bem estar ou segurança. *“This external imposition of gender can be characterised as a lifelong process, one which, in most cases, begins at birth with gender assignment, and continues throughout life with gender attributions”*. (KENNEDY, 2013, p. 2).

Essa imposição também não deve ser vista como inofensiva considerando que viola o respeito à pessoa e gera violências como a não permissão do uso de banheiros ou espaços restritos a mulheres ou homens, como se as pessoas não fossem homens ou mulheres “de verdade”. Da mesma forma, quando eu digo o que essas pessoas são e as classifico, estou impondo o que a cisnormatividade convencionou e não o auto reconhecimento.

Da mesma forma, a compreensão da passabilidade esbarra nessa convenção. Para Demétrio (2019, p. 9) a passabilidade pode ser compreendida, “à luz de uma epistemologia trans, como um marcador socioantropológico para classificar e evidenciar corpos (cis e trans, entre outros) socialmente ‘passáveis’ na sua construção e performance de gênero”. Assim, segundo essa autora, a passabilidade seria uma reprodução dessa imposição de uma cisheteronormatividade, que impacta no reconhecimento social. Entretanto, ao mesmo tempo em que ela pode resultar em maior “conforto psíquico e segurança social” para pessoas trans, “pode ser armadilha cis-sociopolítica que pode corroborar a ciscolonização, a invisibilização, o apagamento e a deslegitimação social das identidades trans e de outras identidades de gênero dissidentes” (DEMÉTRIO, 2019, p. 9).



O conceito de passabilidade, voltado para a normalização dos corpos, está atrelado a essa busca por um corpo “correto”, como apresentado por Agnes (GARFINKEL, 2018). A norma cis se expressa, impondo um desejo “individual” de pessoas trans, por ter um corpo que se passe enquanto o gênero com o qual ela se identifica, mas que deve ser lido como mais um efeito da cisnormatividade, que impõe o desejo ao que, infiro, impactar no “conforto psíquico e segurança social” (DEMÉTRIO, 2019, p. 9), colocando para as pessoas trans esse desejo de adequação, e não problematizando a violência e o não reconhecimento das pessoas dissidentes. Ao categorizar as pessoas que eu entrevistei, eu as adequei a uma norma cisgênera, eu as li a partir das concepções do que é ser homem ou mulher, como se não houvesse espaço ou necessidade de ouvi-las em relação a sua auto-identificação.

Por último, ao ouvir as entrevistas para construção das fichas catalográficas para a análise dos dados, questionei minha tendência em focar o discurso das pessoas entrevistadas nos momentos de preconceito e violência. Enquanto ouvia as entrevistas, algumas pessoas não quiseram falar sobre o tema, o que, de pronto, respeitei. Entretanto, afastada da cena, me questiono sobre essa tendência sublinhar a violência sofrida e não a experiência de forma geral, como se uma pessoa trans não pudesse vivenciar sua trajetória educacional sem episódios de violência e exclusão. Por mais que quisesse focar os casos positivos quando falo das trajetórias educacionais das pessoas entrevistadas, questiono agora como ser menos invasiva na busca por momentos delicados e violentos.

Ao mesmo tempo, retomo o que Diniz (2008) afirma sobre a experiência de narrar momentos difíceis, já que ela estava pesquisando sobre aborto, esse era o tema foco da entrevista e pode ser difícil recordar o vivido, mas também pode ser importante ser ouvido e acolhido nas repercussões existenciais desses acontecimentos. Acredito que não há uma resposta pronta, mas uma reflexão de como reconstruir uma pesquisa que possa entrevistar pessoas trans sem a busca da confirmação e recordação de episódios de violência sofridos.

Considero que esta pesquisa não se voltou apenas para os resultados obtidos a partir das entrevistas, mas, igualmente, para a minha construção como pessoa cisgênera que estuda o gênero e apreende a cisgeneridade como um sistema imposto assim como a branquitude, a heterossexualidade, o capacitismo, dentro outros sistemas de normalizações e opressões sociais. A próxima seção se debruça sobre outros resultados analisados a partir desta pesquisa.

## 7.2 Impacto da cisnormatividade na vivência de pessoas trans

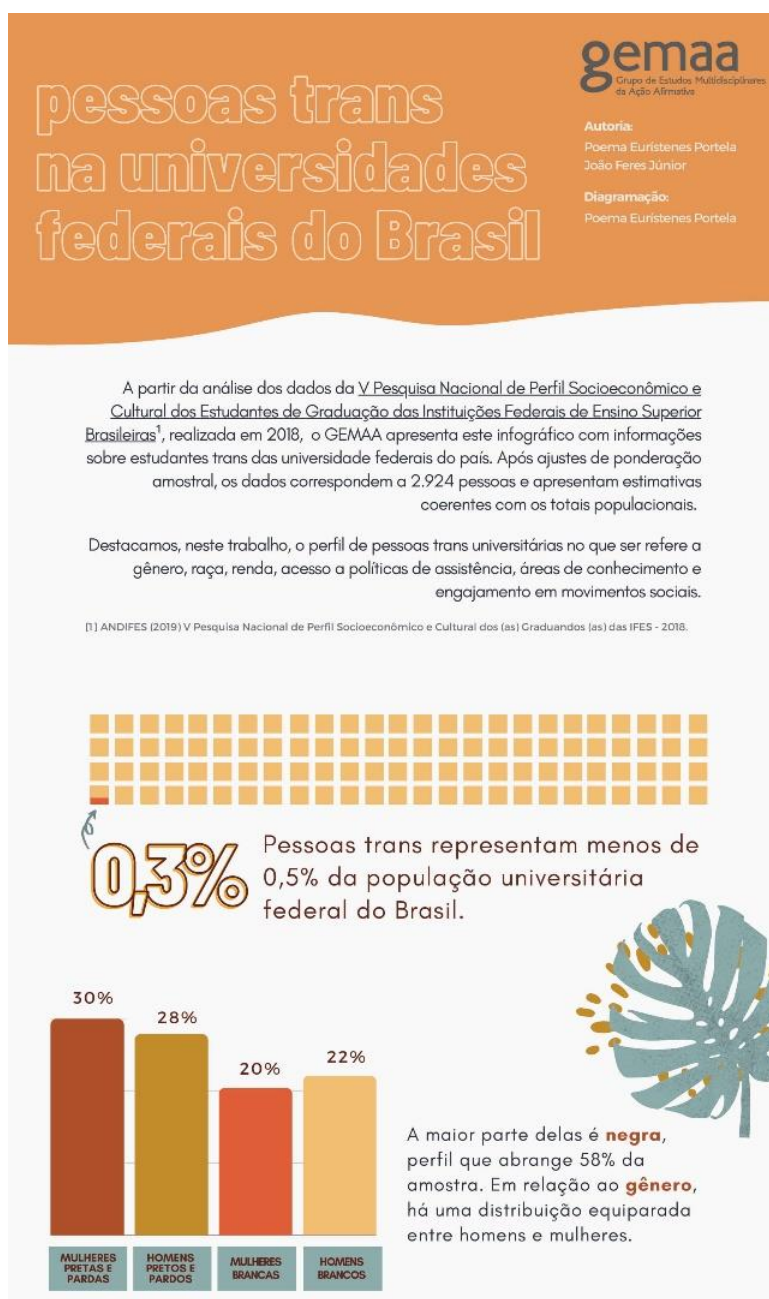
Essa seção, como apresentado, irá se debruçar sobre as análises das entrevistas realizadas com pessoas das duas universidades citadas. A partir da entrevista compreensiva e das fichas catalográficas, foram organizados temas comuns de análise que foram divididos em alguns grupos (1) Violências institucionalizadas, (2) Permanência na universidade: nome social e outros impasses, (3) A presença como potência: ocupar e estar em contextos universitários e (4) A importância do diálogo e da formação crítica de pessoas cisgêneras.

Para iniciar essa discussão, quero enfatizar uma particularidade interessante sobre o perfil das pessoas entrevistadas. Dentro dos campi na UFRB, identifiquei primeiramente duas professoras que se apresentam como pessoas do gênero feminino e seis estudantes que eu inferi enquanto homens trans, sendo que três foram entrevistados e três se negaram a participar por motivos diversos. O fato de haver estudantes que se reconhecem ou performam o gênero masculino, e apenas eles terem sido identificados nos campi da UFRB aponta um dado sobre a trajetória estudantil de mulheres trans.

As professoras só performaram a feminilidade após a inserção como docentes. Uma delas, quando entrevistadas, afirma que durante o concurso para a vaga de professora efetiva, optou por não se apresentar como mulher. Ou seja, isso pode levar a uma inferência em consonância com o preconceito sofrido por mulheres trans, além das dificuldades de permanência no sistema escolar. Não estou querendo comparar ou supor sofrimentos, dificuldades ou trajetórias, apenas destacando o fato de ter encontrado apenas estudantes que se identificam pelo gênero masculino. Apesar dos relatos de violência e resistências na universidade, eles estão na universidade. O que vale perguntar: onde estão as mulheres trans? Jaqueline fala sobre sua experiência ao entrevistar uma mulher trans que desistiu do curso de enfermagem:

Eu entrevistei há pouco tempo algumas mulheres transgêneras aqui na cidade do Recôncavo e uma das pessoas entrevistadas me falou: “Helena, eu era aluna do curso de Enfermagem, eu desisti da faculdade porque as professoras se negaram a me chamar pelo nome social no meu estágio”. Ela desistiu. Ela foi uma sujeita do meu estudo, foi uma participante do meu estudo. E depois a gente fez uma intervenção com ela, falei “hoje as coisas estão diferentes, vamos voltar”, ela não tem mais força pra voltar, não quer mais voltar por questões da vida (Jaqueline)

Um fator importante a se considerar é que, segundo o infográfico do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, há um equilíbrio entre mulheres e homens trans em universidades federais no Brasil, com uma distribuição equiparada, apresentando maior preponderância em relação à raça, com maioria de pessoas negras, autodenominação que não foi contemplada nesta pesquisa. Não há dados suficientes para afirmar o motivo pelo qual minha amostra contemplou mais homens trans, mas mesmo as pessoas que se negaram ou não responderam ao convite de participar da entrevista eram, em sua maioria, homens trans.



Fonte: grupo GEMAA

Para além dos aspectos de perfis de entrevistadas, destaco o uso das produções teóricas. KAUFMANN (2013, p. 65) destaca a importância das leituras na construção de um trabalho consistente e rico, “não se trata da leitura pela leitura: ler para descobrir e constituir instrumentos de trabalho”. Por isso, busquei o uso de obras escritas por pessoas trans sobre as experiências educacionais, bem como outros grupos que abordam suas trajetórias, como as mulheres negras, visando à leitura para a descoberta, para a proximidade com o que não acesso por ser de outro grupo e por ter limites dentro da minha leitura sobre o que me foi dito. Foi a partir dessas leituras, que identifiquei a importância do enfoque na cisgeneridade e cisnormatividade.

Viviane Vergueiro afirma que a construção de conceitos sobre pessoas trans demarca o poder da cisnormatividade ao construir “gêneros inconformes como os únicos demarcáveis, em comparação às identidades de gênero cisgêneras naturalizadas” (VERGUEIRO, 2015b, p. 46). A medicina desenvolvida por pessoas cisgêneras, em sua maioria, homens brancos, demarca a patologização de pessoas trans, como pessoas fora da normalidade.

Assim como o conceito da branquitude se consolida para as discussões sobre raça, a cisnormatividade denuncia a imposição de um padrão social lido como natural. Essa compreensão foi imprescindível para a mudança do foco desta pesquisa. Mesmo que as entrevistas tenham sido realizadas com pessoas trans e o desejo da realização de encontros com pessoas cisgêneras das universidades tenham sido suspensos por conta do isolamento social imposto pela pandemia, o enfoque da discussão desses resultados se volta para a compreensão do impacto da cisnormatividade sobre as vivências relatadas pelas pessoas entrevistadas, como também a escolha pelo diálogo teórico a partir, principalmente, de autoras trans, escolha com o intuito de valorizar o conhecimento produzido por elas, assim como a busca para romper com a imposição de conhecimentos de pessoas cis sobre pessoas trans.

O dossiê sobre violências a pessoas trans, publicado pela ANTRA, em 2019, discute não apenas as pessoas que foram alvo de violências, o que inclui assassinatos brutais, mas também como as pessoas trans são representadas socialmente como de alto risco. “O argumento é o de que elas representam um alto risco às ‘pessoas de bem’” (ANTRA, 2020, p. 33). Quando se destaca pessoas trans como fora da norma ou como pessoas doentes ou ameaçadoras, se reproduz e se reforça um terror social para com o que difere de uma regra imposta e naturalizada, demandando que essas pessoas permaneçam em locais específicos, o que representa um contrasenso, se pensarmos na

compreensão sobre democracia e na Constituição Federal que garante a igualdade de todas as pessoas perante a lei.

Assim, ao reconhecer a cisgeneridade como um ideal ao ser alcançado, o que estamos impondo a pessoas? Ou, como afirma Viviane Vergueiro,

analisar a cisgeneridade implica também em uma possibilidade de refletir sobre a normalidade e os dispositivos de poder que produzem sua naturalização: uma análise sistêmica que nos viabilize cartografias críticas acerca das violências institucionalizadas e não institucionalizadas contra as diversidades corporais e de identidades de gênero (VERGUEIRO, 2016, pp. 252-253).

Assim, devemos nos questionar: nos espaços educacionais de ensino superior, por mais que sejam reconhecidos como espaços de pluralidade e liberdade, quais violências a cisnormatividade reproduz?

### 7.2.1 Violências institucionalizadas

Conceber a cisgeneridade é reconhecê-la como parte determinante da “profunda, ampla e generalizada invisibilização e marginalidade contra pessoas e comunidades trans e travestis em espaços demais mundo afora” (VERGUEIRO, 2016, p. 256). Considerando que esse é um conceito cunhado após a instituição dos termos validados para a medicina para pessoas trans, ele se apresenta como um movimento de superação entre as discrepâncias consolidadas em relação ao que se constrói discursivamente sobre as identidades de gênero que não são classificadas como cisgêneras (VERGUEIRO, 2016).

Outros conceitos são fundamentais nessa discussão, como a cisnormatividade ou cisnorma, visto que “a junção de cisgênero à palavra norma evidencia a legitimidade que é atribuída pelos saberes e poderes que regulamentam e normalizam a sexualidade, como a religião, a biomedicina o direito” (BONASSI, 2017, pp. 17-18).

A partir desses conceitos, podemos estabelecer algumas violências que podem passar despercebidas para muitas pessoas, mas fazem parte da trajetória educacional de pessoas trans.

Eu expliquei pra eles [sobre ser uma pessoa trans] e, no decorrer do tempo, tive alguns problemas na minha turma, porque eu tive que abrir processo institucional, foi bizarro, eu sofri silenciamento na minha turma, a maioria das pessoas da minha turma era extremamente cabeça fechada, enfim, todo tipo de preconceito vivia na minha turma, sabe? (Dhiego)

Por conta da discriminação, Goldberg, Kuvallanka, e Dickey,(2018, p. 2) apresentam uma pesquisa em que pessoas trans evitam revelar sua identidade de gênero

por conta da violência e da discriminação “*a strategic response to the pressures and very real danger imposed by a cisnormative climate*”. No caso de Dhiego, sua escolha por falar abertamente da sua transgeneridade foi respondida com resistência, ameaças e silenciamento. A sua decisão em acionar a direção do Centro resultou em uma melhora em relação ao comportamento dos colegas mas, como ele mesmo narra, não por uma questão de consciência dessas pessoas e sim, por medo de uma medida disciplinar que afetasse as pessoas que o agrediram prejudicando-lhes a possível entrada no curso de Medicina.

A direção chamou essas pessoas pra conversar e eu senti uma melhora, algumas pessoas vieram me pedir desculpa, enfim, mas não vieram me pedir desculpa por respeito ou por consciência ou por qualquer coisa desse tipo, ou tomada de consciência política, nada disso. Vieram pedir desculpa porque ficaram com medo do processo institucional, de não poder ocupar a vaga de Medicina tão sonhada, enfim, ameaçava o curso, então eles vieram me pedir desculpa. (Dhiego)

Eu sofri preconceito com colegas, não só de sala, mas de outras turmas. As pessoas são desinformadas das coisas, ficam falando sobre nome de registro, nome social, ficam te questionando ou questionam outras pessoas de forma bem preconceituosa, então parece que as pessoas estão bastante desinformadas do que tá acontecendo. (Tarcísio)

Sandstrom, Martin & Fine (2016) destacam essa busca por uma verdade da ciência como uma atividade moral. Essa busca provavelmente está ligada a uma necessidade de controle e universalização, de consolidação de existências, o que justifica a rigidez nas expressões de gênero e sexualidade, assim como um aspecto moral de outras expressões serem taxadas como incorretas e erradas.

Thomaz Magdinier, que se reconhece atualmente como uma pessoa trans não binária, relata sua experiência quando ainda se denominava um transmasculino, falando sobre a força desse controle, da sua deportação como um corpo-território ilegal por ser trans. “Vocês não imaginam o meu espanto ao entender que não havia uma pessoa responsável, mas uma legião, eu estava cercado. Seus soldados, sem pestanejar, me expuseram a uma das engrenagens da branquitude: a cisheteronormatividade” (MAGDINIER, 2021, p. 135). O poder da cisnorma é tão estabelecido, junto com outras forças opressoras como a branquitude e a heteronorma, que não há apenas uma pessoa que ataca, mas sim uma legião, um exército moral. Sobre isso, Magdinier (2021, p. 135) continua “Descobrir que o corpo-território denuncia minha existência, e que essa existência se territorializa no interior desta maquinaria me fez entender que ali eu era

mesmo ilegal”. Essa ilegalidade parece marcada em todas as falas das pessoas entrevistadas, ao destacarem não o seu desconforto como algo individual com seu corpo e sua identidade de gênero, mas a violência de pessoas cis, de um grupo de pessoas que os querem longe, invisíveis por serem “errado” ou “desviantes” e, assim, ilegais.

A instituição de vidas possíveis, vidas vivíveis, faz com que se instale uma normalização de mortes e invisibilidade de vidas trans, o que pode ser observado quando as pessoas entrevistadas relatam a dificuldade em se apresentar como pessoa trans.

então, eu cresci sabendo que eu não era mulher, porém que eu precisava me identificar com isso pra poder viver em sociedade. (João).

Eu entrei num relacionamento com um rapaz, eu tentei usar artifícios pra ser a pessoa mais feminina desse mundo, então eu tentei me adequar de alguma forma, sabe? Pra que isso não fosse um marcador de sofrimento pra mim, porque, por muito tempo, foi, então eu tentei me adequar pra que isso não gerasse nenhum tipo de sofrimento pra mim, entendeu? (Dhiego).

É importante perceber que João relata essas dificuldades como algo interno, de falta de aceitação própria.

Eu tive, a partir do segundo semestre, que eu me assumi, mas era algo mais interno, sobre a questão da passabilidade, porque eu ainda não me hormonizava, então, em algumas coisas, eu ainda não me sentia seguro. Então, pra apresentar trabalho, em relação à minha posição diante dos colegas, eu ficava meio inseguro. Ainda fico um pouco, mas acho que é algo mais interno do que... quer dizer, de certa forma, é externo, porque é a maneira que as pessoas me veem, alguma coisa assim. (Jonas).

(...) eu comecei a procurar forças pra conseguir me aceitar, porque eu acho que a parte mais difícil é você se aceitar enquanto uma pessoa divergente do gênero do que a sociedade em si (João)

Destaco que a construção da cisnormatividade, que faz com que pessoas sejam vistas como fora da norma ou erradas, pode impactar na compreensão de que é um erro da pessoa o não se aceitar, mas não podemos esquecer que estamos falando de uma sociedade estruturada para a assunção de padrões normativos que relega dissidências a espaços de, no mínimo, de invisibilidade.

Aspectos subjetivos compõem o que muitas pessoas chamam de “questões internas” e esses aspectos resultam da interação com outras pessoas e sob impacto de construções sociais estruturadas. As oposições interno x externo, pessoal x social são fruto do modo conservador e binário de compreender a vida. O que muitos consideram interno é também fruto de imposições de gênero, como a cisgeneridade.

*“This mean sthat in most cases people come to internalise it without realising they are doing so”*(KENNEDY, 2013, p. 5) Dessa forma, a internalização da cisgeneridade ocorre sem que haja compreensão extensa sobre isso, assim como acontece com outros regramentos sociais que são institucionalizados e lidos como naturais, como se existissem desde sempre. Cito como exemplo a monogamia, esse é um regramento institucionalizado, como apresentado por Hardy e Easton (2019) que, ainda hoje é tido como única possibilidade para muitos relacionamentos amorosos e rotula outras formas de relacionamento como promíscuas.

A definição do que se entende como homem ou mulher é anterior à pessoa e à sua vivência, existe independente dela e da sua história. Assim, não há critérios objetivos para essa definição, que existe antes mesmo da inserção da pessoa em uma determinada cultura.

O momento a partir do qual uma definição sobre as “materialidades sexuadas/genericadas” se torna pré-discursivamente factível é, nesse sentido, o momento em que se compreende (a partir de critérios normativos) que estes corpos trazem certos sinais discursivos que o possam definir inequivocamente entre “macho” ou “fêmea”. (VERGUEIRO, 2016, pp. 257-258)

Não há como definir critérios legítimos para o gênero assim como uma possível permanência, “uma premissa que, em se produzindo como normatividade, estabelece restrições e violações de direitos significativos às diversidades corporais e de identidades de gênero” (VERGUEIRO, 2016, p. 260). Essa premissa violenta pode ser interligada com o questionamento sobre esse preconceito ou resistência “interna” da pessoa, como algo inato, que existe em pessoas trans e que justificou a consolidação de diagnósticos como a disforia ou o transexualismo e a busca por curas. Assim, o gênero é uma performance, não existe independente da cultura ou do contexto no qual se insere e assim não pode ser visto como algo apenas “interno”.

Assim, como aponta Vergueiro (2016) não estamos falando de um preconceito contra pessoas trans, denominada transfobia, mas apresentamos a cisgeneridade como uma forma de compreensão social que apaga outras existências impactando não apenas em pessoas trans, mas também em pessoas cisgêneras, especialmente mulheres cis. Para Kennedy (2013) enquanto a transfobia está ligada a um medo mais individualizado e irracional que pode estar relacionado com uma microcultura, a cisgeneridade é algo mais amplo e representa *“a much wider cultural process which in most cases is tacitly communicated. It isimportant to make this distinction”* (KENNEDY, 2013, p. 3).



A transfobia também pode ser vista como um fator individual de pessoas específicas que não “aceitam” pessoas trans, que correm o risco de não se permitir compreender esse fenômeno como algo mais complexo e mais perigoso do que casos individuais em uma sociedade que abraça a diversidade, considerando um ideal de Brasil, como um país “cordial” ou “amigável”, com a maior parada LGBT do mundo. O que é esquecido por esse discurso pretensamente apaziguador é que o Brasil também é um país com altos índices de assassinatos de pessoas trans, resultado da força da cisgeneridade.

Por isso, Kennedy (2013) destaca que é importante que as comunidades de diferentes profissionais saibam identificar e reconhecer a cisgeneridade em seus espaços de práticas e construam formas para o desafio dessa super estrutura opressora. *“The culture of cisgenderism within the wider community represents a more profound issue, and one, which cannot be so easily addressed”* (KENNEDY, 2013, p. 7).

Sobre esse imperativo, a narrativa de Jaqueline é exemplar. Quando iniciou a sua transição de gênero, após trabalhar no Exército, em 2015, ela se apresentava de forma “andrógena”, como ela mesmo nomeia, se apresentando para o concurso na universidade como um homem, apesar de sempre ter se reconhecido como mulher, mesmo não performando a feminilidade.

Quando eu entrei na universidade aqui, eu ainda, Marília, vim, eu ainda tava meia boca, eu tinha começado a transição de gênero, já estava uma pessoa andrógina: o cabelo maiorzinho, já tinha feito a cirurgia de feminização facial, já tinha feito laser por todo o corpo, iniciado o tratamento hormonal... Então, já tava bem andrógina assim, uma calça jeans, um all star, uma camiseta... Mas eu ainda, naquela época, não estava performando como uma mulher, porque se eu viesse performando como uma mulher transgênero, talvez eu não tivesse passado no concurso. Isso é muito importante. (Jaqueline)

Considerando o impacto da cisgeneridade sobre as pessoas, o receio de Jaqueline em ser reprovada por conta da sua identidade de gênero não pode ser desconsiderado. Duque (2019) afirma que, no caso de pessoas já empregadas, é frequente que elas sejam demitidas no momento da transição de gênero, quando ainda não estão dentro de um padrão de masculinidade ou feminilidade, o que pode ser justificativa, inclusive, para a demora no início dos procedimentos estéticos. Ao mesmo tempo, “dos casos que os empregadores aceitaram essas mudanças foi unânime que, antes da aceitação, eles viveram momentos de tensão em relação à possibilidade de perderem o emprego” (DUQUE, 2019, p. 72).

Mesmo que essa aceitação ocorra, a tensão é anterior, diante de outros espaços e experiências de resistência e violência que pessoas trans vivenciam. Considerar o impacto dessa tensão nas mudanças que estas pessoas desejam realizar é um fator importante. A entrevistada destaca que, a partir do reconhecimento de outros privilégios, ela se apresentou como um homem cis branco do Sul do país.

Eu pensei "então vou me aproveitar desse momento, enquanto eu sou um homem branco, para além das minhas potencialidades que eu tenho, que eu sei que tenho", porque a universidade é contraditória, é um reflexo social, né? Então esse preconceito... A universidade é muito conservadora, então, se eu viesse como uma mulher transgênero, uma mulher trans, prestar o concurso, talvez eu não tivesse passado, embora tivesse feito a melhor prova. O mundo é muito machista, o mundo é dos homens... Então, não é fácil quanto parece, embora eu esteja trabalhando hoje numa universidade que tem uma marca importante de inclusão social, etc e tal. (Jaqueline).

A UFRB se apresenta como uma universidade que possui marcas de um “resgate histórico”, como afirmar Lins (2010, p. 5), possui uma estrutura multicampi e é uma das universidades com maior público negro do Brasil. Apesar disso, não me atreveria a afirmar que a UFRB é isenta de resistências e violências. O receio da docente em não ser aprovada por ser uma mulher trans, candidata a uma vaga para docente, merece destaque.

Apresento a seguir alguns desafios relatados pelas pessoas estudantes entrevistadas que impactam na sua permanência e que dizem que, além da inserção, há uma dificuldade objetiva em permanecer em instituições universitárias em que a cisgeneridade impera.

## 7.2.2 Permanências na universidade: nome social e outros impasses

A inserção de pessoas trans na universidade já foi aqui apresentada como difícil, marcada por desafios, com baixo número desse grupo nos diferentes cursos das instituições. Entretanto, é possível afirmar que, mesmo quando essas pessoas acessam a universidade, superando as diferentes barreiras anteriores, as violências se limitam à relação com os outros estudantes apenas ou quando expressam a sua transgeneridade.

Os desafios que impactam na permanência vão desde a burocracia nos sistemas cadastrais da universidade até o uso dos banheiros nos prédios. A correção do nome civil foi considerada possível após decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), independente de cirurgia de designação sexual ou decisão judicial, apenas em 2018, através do recurso extraordinário RE 670.422. Antes disso, havia a possibilidade do uso do nome social, a

partir do Decreto Presidencial Nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais.

Apesar das medidas que garantem o uso do nome social, conceituado nesse decreto como “designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida”, os entrevistados demonstram que a estrutura burocrática da universidade não foi repensada a partir das decisões legais.

Então, eu acho que esse foi um dos maiores impasses pra mim na UFRB, porque eu não era a primeira pessoa trans na universidade, tinham mais duas pessoas... mais três pessoas, na verdade, que estudavam em Amargosa, só que, até então, nenhum deles tinha solicitado o uso do nome social, porque na UFRB não tinha, porque eles não tinham nenhuma demanda específica, enfim, não sei qual foi a justificativa pra não procurar. E aí, quando eu cheguei aqui em Santo Antônio, eu entrei em contato com a PROPAAE, eu já conhecia algumas pessoas da PROPAAE e tal, eu fui direto na PROPAAE, na assistência social, e fui saber se seria viável que eu usasse o nome social assim, que não fosse documentado, mas que, na lista de presença, isso seria menos desconfortável pra mim. Aí a pessoa da PROPAAE me pediu que eu fosse até a direção e até o colegiado, no caso, no colegiado do BIS, na época, e pudesse conversar com o diretor da época e com a pessoa que estava à frente do colegiado. Eu fui até a direção, conversei com o diretor da época, e ele falou pra mim assim: “olha, a gente não tem nada que te garanta o uso do nome social, mas a gente pode tentar, por meio dos colegiados, enviar um e-mail para os professores, para que você possa estar usando o nome social na lista de chamada, enfim, pra que isso não seja constrangedor”. Até aí tudo bem, eu fui no colegiado, conversei com a pessoa que estava no colegiado e essa pessoa me disse que isso não seria possível... porque, enfim, os documentos vinham de Cruz e não tinha como alterar, e não tinha nada que pudesse comprovar que eu estava presente, que isso poderia dar uma confusão... que a solução seria eu chegar, de professor em professor, e explicar minha situação. E, naquele momento, era o que eu tinha, né? Eu precisava fazer isso pra ser menos constrangedor pra mim. Aí eu fui fazendo isso, de professor em professor, até eu conseguir, de alguma forma, usar isso. (Dhiego)

Mesmo que a entrada do estudante tenha ocorrido antes do decreto presidencial, pois sua inserção na universidade se deu em 2014, pelo fato de já existirem mais pessoas trans na instituição a questão do nome social já poderia ter sido tratada institucionalmente. Mas a ação institucional foi substituída pela ação individual do estudante para evitar o uso do nome civil que lhe geraria constrangimentos na sala de aula.

E aí eu decidi juntar as pessoas que estavam na UFRB, os meninos e as meninas que estavam na UFRB e que precisavam usar o nome social, e criar uma minuta, para aprovar em CONSUNI, para a gente conseguir usar o nome social, pelo menos, nos documentos internos da UFRB, né? É o mínimo que a gente podia naquele momento. Aí a gente levou pro CONSUNI e, em fevereiro, a gente conseguiu aprovar (no caso, em fevereiro de 2015, que a minuta da gente é 001/2015, a portaria), e a gente foi a primeira universidade a usar o nome social como documentos internos da universidade, lista de chamada, enfim, qualquer protocolo que tivesse que ser feito via administrativa, seria com o nome social (Dhiego)

A busca da alteração precisou partir do estudante em articulação com outras pessoas trans da instituição, permitindo o respeito ao nome da pessoa. A resolução 001/2015 (BRASIL, 2015) que dispõe sobre a utilização do nome social, no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, apresenta em seu artigo primeiro a garantia do uso do nome social ao discente cujo nome não esteja refletindo a sua identidade de gênero, além de medidas para permanência qualificada, especificando também em seu artigo segundo sobre essa garantia para os servidores da instituição (BRASIL, 2015). Apesar da resolução, houve entraves na efetivação da medida.

Porém, a portaria foi aprovada e tudo, foi assinada por Nassif, na época, aí durou um ano para eu conseguir alterar todos os meus documentos no interno, porque eles tiveram que mudar o sistema, o sistema deixou de ser o... (como era, meu Deus, o nome do sistema?), enfim, existia um sistema antes do SIGAA, eles tiveram que alterar o sistema, foi todo um processo, eles fizeram eu abrir um protocolo via administrativa pra pedir a alteração do nome no sistema, eles perderam meus documentos, foi uma embolação. Eu fiquei muito tempo com o nome civil constando no sistema, sendo usado, enfim... foi uma confusão, o pessoal da SURRAC perdeu meus documentos, perdeu minha solicitação, foi horrível. Mas eu consegui usar o nome social desde o começo porque, mesmo não estando no sistema de forma oficial, as listas de chamada saiam com nome social, então, pra mim, foi tranquilo nesse sentido, mas me deu muita dor de cabeça, no sentido de burocracia mesmo, foi muita dor de cabeça, eu fiquei um ano inteiro nesse lance de documentação, de enviar documentação... hoje é mais fácil, porque, no sistema, hoje, consta lá, na própria ficha de inscrição, quando você vai lá se inscrever em Cruz, quando você vai fazer a matrícula, consta lá na ficha o nome social. Eles já nem pedem mais nenhuma solicitação via expressa, nada nesse tipo, já vai na ficha mesmo e pronto. (Dhiego).

A definição de um respeito institucional possível demonstra que as pessoas trans não precisam apenas lutar para se inserir, mas construir formas de reagir e responder a eventuais entraves burocráticos e negligências promovendo mudanças na estrutura cisgênera, que não considera a pessoa que não mais se reconhece pelo nome que lhe foi dado quando do nascimento. Esse movimento é partilhado por Marine (2017, p. 220-221) ao afirmar que “*most schools, however, are responding reactively to the needs of trans\* students only when pressured to do so by these students or their guardians*”. Essas mudanças são consolidadas a partir da pressão das pessoas afetadas, sem que haja iniciativas por parte da própria instituição.

Apesar das dificuldades, o processo de conquista dessa resolução por parte de Dhiego e outros estudantes, se refletiu na experiência de futuros estudantes, como destaca Tarcísio:

Não tive dificuldade, porque eu procurei um colega trans da UFRB, e ele falou: “olha, você precisa separar tais documentos, você pega os formulários,

preenche, leva em tal lugar, que eles vão te ajudar nisso aqui”. Aí eu preenchi durante as férias e levei lá, eles foram incríveis, falaram que iam me dar retorno... quando eu voltei pras aulas, eu tive professores que eram professores antes, no BIS, que se mantiveram agora, e eles não falaram nada, não me questionaram nem nada, foram incríveis em relação a isso. Então eu acho que eu teria mais dificuldade se eu não tivesse procurado um colega, porque não existe muita informação de como fazer isso, acho que quase ninguém fala sobre isso, então acho que só quando você realmente precisa e vai procurar quem já fez, que vai te dando instruções, mas é bem complicado, porque ninguém fala muito sobre isso, então, só quando você procura alguém que já fez, eles vão te dando os passos. Mas o processo foi tranquilo, uns dois documentos e tava tudo certo. (Tarcísio).

Apesar de não haver maiores dificuldades com o processo por parte da instituição, Tarcísio sentiu falta de informação e destaca a importância do apoio de outro estudante trans que o auxiliou no processo. Tarcísio pensa que dentro da instituição falta um suporte efetivo para esse processo.

Essas mesmas dificuldades foram relatadas por estudantes da UFBA, destacando a demora para que se efetivasse a alteração para o nome social.

Olha, na UFBA foi muito difícil, porque eu solicitei, passou mais de um ano e não alterou nada, eu fui lá, reclamei, pensei até em abrir uma ação, só que, coincidentemente, foi na mesma época em que o STF deu aquele parecer... [RE 670.422] já tinha passado mais de um ano que eu tinha solicitado a troca, eu já estava estressado, já estava pensando em processar, mas eu não quis me desgastar mais com isso, porque já estava tendo a liberdade de mudar, eu fui e mudei o nome, pra não ter que ficar me estressando com isso. Eu alterei meu nome no cartório e, depois que eu levei lá, que eu disse que estava alterado no registro civil, eles alteraram rapidamente, isso aí realmente não demorou. Mas, nos outros sistemas, eu tive que ir em um por um, porque, se eles tivessem sistema integrado, seria mais tranquilo, mas tive que ir de um por um pra conseguir trocar o nome, aí acabei sendo muito estressante na UFBA. Como na FTC eu já entrei com o nome alterado, então foi tranquilo. (João).

O relato de João, assim como o de Dhiego, chamam a atenção para o fato de que mesmo com as conquistas, há demora em operar mudanças institucionais. Ainda que o nome social fosse considerado uma garantia antes do recurso do STF, os sistemas da universidade precisaram ser reformulados. Não há um sistema único que permita que essa alteração seja feita automaticamente, exigindo que o estudante se mobilize para ter garantido um direito seu. Se os estudantes que vivenciaram essas dificuldades relatam estresse e desgastes, qual o impacto desses na trajetória educacional? Antes de discutir essa pergunta, apresento outro entrave: o uso do banheiro.

Eu lembro que, quando eu cheguei aqui, teve o trote da gente, e eu fui ameaçado no meu trote. Porque, logo quando entrei aqui, depois que teve a questão do nome, eu fui até a direção pra evitar desconforto, fofoca ou alguma coisa desse tipo ou algum problema até pra a própria direção no sentido de forma institucional, eu fui dizer pra a direção: “olha, eu vou usar o banheiro masculino, eu não vou usar o banheiro feminino, eu deixo vocês cientes”. Eu

disse pro diretor na época: “eu não estou aqui pedindo permissão pra você, estou deixando claro que não vim aqui pedir permissão. Eu vim, de forma cordial, lhe avisar que se chegar alguém com alguma queixa ou alguma coisa nesse sentido, você está ciente, porque eu não quero que isso reverbere de forma negativa, então estou lhe avisando nesse sentido”. E, aí, no meu trote, teve um rapaz que foi me buscar na sala e me disse assim: “já que você quer ser homem, você vai ser tratado como homem” e me ameaçou, disse que se me encontrasse, um dia, no banheiro masculino, que ele ia me quebrar todo dentro do banheiro. Eu fiquei super assustado na época, era um cara muito maior do que eu, enfim, eu nunca teria como competir força com um homem cisgênero. Eu tenho um 1,60m, ele deve ter 1,89m, mais ou menos. Ou seja, eu não tenho como competir com uma pessoa dessa. Aí eu fui tomar as providências, eu fui até a direção, falei que eu tinha sido ameaçado no banheiro, não disse o nome da pessoa (porque isso ia reverberar pra ele), eu não disse o nome mas eu dei características dessa pessoa e falei: “fiquem atentos, porque se isso acontecer, isso vai ter uma outra dimensão que não vai ser só institucional”. (João).

Para um dos entrevistados, essa questão do banheiro não se restringiu ao contexto universitário, mas também da escola anterior que frequentava.

Eu ainda fiquei o 2018 inteiro (porque no intervalo podia sair da escola), então, eu ia usar o banheiro da lanchonete que tinha do lado da escola, porque eu tinha medo de usar o banheiro masculino da escola (Vitor)

O argumento, muitas vezes utilizado por pessoas cisgêneras para a não aceitação do uso do banheiro em conformidade com a identidade de gênero, é que homens cis podem se passar por mulheres para assediar as mulheres presentes nos sanitários. Esse argumento merece ser questionado, inclusive sobre a naturalização da violência contra as mulheres que são alvo de agressões em diferentes contextos sem que isso seja visto como um problema, mas como algo relativo à “natureza masculina”.

As opressões sofridas por mulheres cis ,em diferentes situações ,são utilizadas como justificativa para a opressão de mulheres trans são impedidas de usar os banheiros femininos. Ao mesmo tempo, o receio de homens trans em usar o banheiro masculino é também devido ao receio do ataque de homens cis. A questão do uso dos banheiros resulta na proposta sobre banheiros sem gênero definido, medida tomada por algumas instituições, que devem considerar que o machismo ensina aos homens que eles podem violentar mulheres, permite que eles ameacem um estudante trans com frases como “já que você quer ser homem, você vai ser tratado como homem”. De que homem estamos falando, quando a violência é usada como forma de tratamento a um colega, que divide uma experiência de formação na mesma instituição? E por que motivo as pessoas trans devem ser penalizadas tendo medo de usar o banheiro?

Essas são dificuldades que pessoas cisgêneras não vivenciam na universidade e, por isso, a presença de pessoas trans nesses contextos são importantes também para o

debate de questões que parecem “ordinárias” mas se revestem de uma carga política importante e impactam a permanência e o rendimento dos estudantes.

O dossiê da ANTRA, de 2018, aponta também que o uso do nome social e a utilização dos banheiros são fatores que contribuem para que a escola, e incluso as instituições de ensino superior, “seja um não lugar para pessoas LGBT+” (ANTRA, 2019, p. 48). O relatório destaca a ausência da discussão sobre gênero e sexualidade. Para Ferreira (2017), fatores como o nome social e o uso dos banheiros devem ser consideradas especificidades dessa minoria social a se considerar quando se fala sobre permanência.

Outro ponto de destaque é o uso da biblioteca. Por conta da não unificação dos sistemas de cadastro das universidades, alguns entrevistados relatam dificuldades com o acesso à biblioteca.

Um campo lá da universidade que eu sinto muita dificuldade de frequentar ainda é a biblioteca, porque eu retifiquei meus documentos em 2018, em 2017 eu usei o nome social e ainda uso lá, porque eu tava esperando tirar a Reservista pra isso. Eu sinto muita dificuldade quando eu vou lá porque, apesar de ter a notificação lá que eu coloquei o nome social e tal, os técnicos não respeitam esse nome. Dificilmente, acho que dois técnicos, dos sete que a gente tem contato, são os únicos que respeitam. É uma dificuldade muito grande que eu tenho, inclusive eu frequento menos a biblioteca por conta disso (inclusive devia ter mencionado isso antes) (Jonas).

Nesse ponto, identifiquei o que Kaufmann (2013) cita como uma das ferramentas de análise, a contradição. Para o autor, as contradições não representam uma mentira, mas sim uma riqueza do conteúdo, algo que comumente pode passar despercebido. Quando perguntado sobre preconceito na universidade, Jonas afirma que não sofreu preconceito, como na escola, por ter “uma postura muito masculina”:

Marília: Quando você entrou na faculdade, você sofreu algum tipo de preconceito? As mesmas questões que você tinha na escola, você acha que passou na universidade, antes de se assumir?

Jonas: Não, nunca cheguei a passar por nada parecido na universidade.

Marília: Que bom!

Jonas: Teve algumas pessoas, pessoas que eu era mais afastado, mas eu sempre fui muito de repreender, acho que não chegava a ser um problema. Eu tive, na verdade, uma pessoa que morava comigo, pra ele foi bem difícil a transição de aceitar meu nome, enfim, acaba que com o tempo mesmo e muita conversa.

Marília: Nossa, dentro da sua própria casa?

Jonas: Isso. Ele estudava comigo, estuda até hoje, nós moramos juntos até hoje. A gente já se conhecia, na verdade, desde criança. Moramos no mesmo bairro, talvez, por isso, tenha sido mais difícil pra ele, essa adaptação. (Jonas).

Entretanto, ele relatou a dificuldade com o colega de casa, que relacionou com o relacionamento prévio dos dois, assim como citou a dificuldade em frequentar a

biblioteca. Jonas relata em alguns momentos um preconceito consigo mesmo e uma dificuldade em se aceitar. Nesse ponto, questiono não o que ele fala, mas as experiências que o atravessaram durante toda a sua vida em que foi repreendido por performar uma feminilidade muito masculina na escola ou por seu próprio amigo, que não aceitou sua transição de gênero no início do processo. É contraditório, mas compreensível, que alguém entenda que há algo errado consigo mesmo e que o preconceito é de si para si mesmo quando há uma resistência social em aceitar existências dissidentes.

A experiência negativa, como o exemplo da biblioteca, relatado por Jonas, afeta não apenas o bem estar de uma pessoa trans, mas também o seu rendimento. Como cita o estudante: “Então, eu não costumo muito pegar livros por esse motivo”.

Pelo relato do entrevistado, porque ainda não tinha a sua carteira de reservista, ele não retificou o seu nome no sistema da universidade, o que demanda o uso do nome social, mas esse não alcança todos os âmbitos do sistema de registros universitários.

O nome social abrange só as listas e o sistema da universidade, mas ele não chega ao sistema bibliotecário e ao histórico escolar, por exemplo. Então, o técnico da biblioteca só tem acesso a sua ficha, ele não consegue ver o nome social. Aí um desses dois técnicos, um dos que eu tenho mais contato, foi ele que me ofereceu: “você quer usar o nome social? eu coloco aqui uma observação pra você”, aí ele colocou. Os outros, eu não sei como aparece lá no sistema deles, mas, de alguma forma, eles não veem, passa batido por eles, não sei. (Jonas).

Assim, mesmo com a portaria da UFRB, o sistema ainda não garante o amplo respeito ao nome social da pessoa que ainda não concluiu a sua retificação do nome, o que, conforme relatado, lhe traz dificuldade e constrangimento ao frequentar a biblioteca, importante recurso para a sua formação. Assim, o rendimento acadêmico não pode ser considerado apenas a partir de características individuais dessas pessoas. Stewart e Nicolazzo (2018) apresentaram um estudo realizado em 20 instituições dos Estados Unidos sobre o efeito da branquitude no desempenho dos estudantes. Esse estudo, já apresentado no Capítulo 3, coloca a branquitude como a reunião das diferentes opressões que pessoas consideradas minorias sociais sofrem, o que inclui pessoas trans. Os referidos autores pontuam que o desempenho dos estudantes não deve ser apenas medido a partir de escores e notas, mas também considerando as suas especificidades no dia a dia da universidade. Ao mesmo tempo, essas experiências não impactam apenas no rendimento, mas também na saúde de estudantes que pensam em deixar a universidade. Há relatos das pessoas entrevistadas que consideraram abandonar a universidade a partir das agressões que vivenciaram.



Aí eu resolvi tomar providências institucionais acerca do que tava acontecendo, porque eu já tinha pensado em desistir do curso (Dhiego).

Eu sabia que ser uma pessoa trans não era fácil, não pela experiência, mas por conta da estrutura cisnormativa, a qual a gente tá subjetivado, o mundo, as instituições, enfim. Mas eu não tinha noção de que a disputa era tão adoecedora assim, tipo um projeto de morte, de exclusão deliberada. Ao passo que eu fui vivenciando isso, o espaço ficou muito agressivo, tanto que eu tranquei o curso, fiquei três semestres fora, ia sair da graduação, foram várias questões. (Thomaz).

No caso de Dhiego, a busca por intervenção institucional em relação à violência sofrida por colegas de turma foi crucial para a sua permanência, mas, a diminuição da violência ocorreu pelo medo das sanções e não por uma compreensão sobre a natureza e o alcance do comportamento violento. Para Thomaz, a universidade foi um espaço de adoecimento, porque a cisgeneridade é tão naturalizada que não permite outras existências. Esse movimento de trancar o curso e retornar, mesmo sem espaço de expressão, não pode ser desconsiderado como fator que impacta na aprendizagem dos estudantes. Eles vivenciam os desafios cotidianos para seguirem suas trajetórias educacionais, como a exposição durante a apresentação de seminários e outras tarefas, mas também com a sua própria segurança nas de salas de aulas, banheiros, bibliotecas e espaços de convivência.

### 7.2.3 A presença como potência: estar e ocupar contextos universitários

Apesar dos relatos de violência e dos impactos dessas experiências na permanência e na formação dos estudantes, os aspectos negativos dessa experiência não devem ser tomados como o mais importante nas trajetórias de estudantes trans. A presença de pessoas trans nas instituições de ensino se configura como uma oportunidade para o debate mais sincero sobre essas pessoas, uma vez que sua presença tensiona temas que muitos estudantes podem considerar secundários à sua formação. Conviver com um colega de sala ou uma professora trans convidam os estudantes e a comunidade acadêmica a repensar as essas normas impostas a esse segmento, reduzindo a importância de sua fraca representatividade no conjunto do corpo estudantil.

Eu acho que a presença daquelas pessoas já traz bastante mudança, porque as pessoas que estão lá, convivendo, acabam, de certa forma, naturalizando essa presença e entendendo que são pessoas como quaisquer outras que merecem e podem estar ali. Acho que ajuda também trazendo o conhecimento dessas pessoas nas rodas de conversa etc (João).

Eu acho que as pessoas começam a aprender um pouco mais. Tenho várias amigas que falam: “nossa, se você não tivesse estudando com a gente, acho

que a gente não ia trazer um debate desses, eu não ia saber tratar uma pessoa quando tivesse na minha profissão” ou alguma coisa assim, só que elas foram aprendendo ao longo do tempo; na minha turma só tem menina, então, elas ficam sempre: “olha, não vamos esquecer do Bernardo, ele é o único homem da turma”. Elas vão aprendendo várias coisas, eu também vou ensinando quando a gente tem algum debate, a gente se reúne pra falar de algumas coisas, então conversar com elas tem sido bem esclarecedor, porque elas ficam me perguntando várias coisas, acho que vão surgindo algumas dúvidas, então, quando você tem um canal pra falar um pouco sobre isso facilita muito. (Tarcísio).

Além do impacto de sua presença para os estudantes, Dhiego destaca a alteração da estrutura da universidade, ao lidar com um estudante trans que solicita o uso do nome social, por exemplo:

Há uma grande diferença entre você ensinar e discutir e vivenciar, sabe? É uma grande diferença. Por exemplo: uma coisa é eu dizer pra você que existe uma universidade que aceita o nome social, mas essa universidade nunca lidou com a possibilidade de ter uma pessoa trans. Tem uma grande diferença entre você ensinar e vivenciar isso na prática, então, pra mim, é importante que existam essas pessoas, que essas pessoas ocupem esses lugares, porque se essas pessoas não ocuparem esses lugares, a gente não vai saber como é vivenciar isso, outras pessoas não têm como vivenciar, por exemplo, o que é ser uma pessoa trans na universidade. (Dhiego).

A relevância da presença de pessoas trans em diferentes espaços permite que os outros compreendam a pluralidade de existências que se dão fora dos padrões impostos. A partir do contato com pessoas trans e de estudos sobre o tema, foi possível para Jonas compreender como ele se sentia, o que o ajudou a trabalhar seu preconceito consigo mesmo. Para Vitor, foi o fato de ter encontrado amigos LGBT que o auxiliaram no processo de transição, além do conforto em poder falar de si mesmo, o que lhe rendeu um sentimento de aceitação.

Ferreira e Vanim (2018, p. 158) afirmam que a presença de pessoas negras nas universidades possibilita o fortalecimento dos laços que permitem que as pessoas cooperem “visando à sobrevivência num ambiente muitas vezes hostil, por conta das diversas formas de preconceito e pelas exigências materiais de cada componente curricular a ser cursado”. Essas redes jogam importante papel para diferentes grupos minoritários dentro da universidade. A presença de estudantes trans não se limita, assim, à sua representatividade nesse espaço, mas, também, joga um papel no fortalecimento de vínculos e na permanência do estudante, além de auxílio para enfrentar os desafios colocados pelos cursos.

Thomaz, por sua vez, acredita que essa é uma questão complexa com diferentes reflexos. Ele considera que os atravessamentos entre sexualidade, raça, origem impactam

nessa vivência, somado ao fato de que a pessoa trans está em constante disputa estando nesse espaço.

Depois eu percebi que outros movimentos aconteceram também, então, eu acho que desde essas disputas institucionais à presença dos nossos corpos em espaços que são hegemonicamente cisgêneros e a convivência com a diversidade pode desnaturalizar isso, a grande disputa é a desnaturalização da cisgeneridade, como um lugar normal, comum... e partir dos conhecimentos que a gente pode produzir também, inspecionar, em Psicologia mesmo, toda a naturalização do que se pensa sobre família, as compreensões fundantes sobre os processos que são super heteronormativos e cisgênero, aquelas teorias todas. Mas acho que depende também de cada pessoas trans, do que ela pode e escolhe disputar, do que ela se importa. (Thomaz).

O olhar de Thomaz acrescenta complexidade à ideia de que apenas a presença trans é suficiente. Se for invisibilizada, essa presença será apenas uma pessoa “estranha” ou fora da norma no interior de uma instituição cisnormativa. Mas, se ela tensionar essa presença e se posicionar para que violência e invisibilização sejam combatidas, é de se esperar um impacto maior e mais desconstrutivo nesse ambiente.

Evidentemente, não me cabe afirmar que todas as pessoas trans devem tensionar os espaços que frequentam, não há regras ou formas para definir como essas posturas de enfrentamento devem ser viabilizadas. O que ponho em relevo é que, a presença pode não ser suficiente se não houver o questionamento da opressão. Questionamento que, talvez, devesse partir de pessoas cis – e incluo também pessoas brancas, hetero, de classe média – promovendo um ambiente acadêmico mais solidário e saudável, livre de preconceitos.

Um ponto muito relevante levantado por Vitor se relaciona com as outras pessoas trans. Já apresentei relatos sobre a importância de outros estudantes trans, como apoio em questões burocráticas e acesso à informação da instituição. Mas, além disso,

(...) dentro das universidades, das escolas, isso é essencial, não só para as pessoas cis passarem a respeitar mais porque essa presença é indispensável a isso, mas também para as outras pessoas trans, porque a gente sabe que tem muita gente que passa quase a vida toda sem saber, porque nunca se sentiu num espaço com disponibilidade, sabe? (...) (Vitor).

A presença de pessoas trans vai além de demarcação ou tensionamentos. Pode ser, igualmente, um convite para o conhecimento, para que outras pessoas trans questionem suas orientações de gênero e encontrem um espaço para refletir sobre o tema. Ao mesmo tempo, essas presenças permitem não apenas a troca de experiências, mas de informações sobre a instituição educacional.

As entrevistas aqui apresentadas mostram que, muitas vezes, os entrevistados já não se reconheciam pelo gênero feminino, por exemplo, mas somente souberam nomear-se quando em contato com conteúdos, informações e pessoas trans. Muitas vezes, esse processo de aproximação ocorre em contextos de existência de outras pessoas dissidentes,

Eu sempre, coincidentemente, andei num meio com muitas pessoas LGBT, então, eu me senti seguro pra falar com eles, foi muito, muito, muito tranquilo com eles (Vitor).

Um espaço educacional que permita não apenas a expressão, mas o questionamento da própria identidade de gênero favorece a identificação dessas pessoas, já que o clima do espaço universitário, conforme aponta Goldberg, Kivalanka e Dickey(2018) pode ser decisivo, por não terem encontrado espaço para esse questionamento em momentos anteriores de suas vidas.

Em relação à presença de trabalhadores trans, Marine e Nicolazzo(2014) denunciam a contratação incipiente de pessoas trans nas instituições norte americanas. Essas contratações, quando ocorrem, costumam ser para cargos temporários ou estágios. Esse fato não pode ser desconsiderado porque fragiliza a presença de pessoas trans nesses espaços, como destaca Thomaz.

Então, o próprio quadro de professores e professoras que são, hegemonicamente brancas, cisgêneras, não existe nenhuma trans em Psicologia, no lugar de professora, eu não conheço nenhum outro aluno trans ainda (talvez tenha, mas eu não conheço) e isso ainda é uma disputa tão difícil de fazer... (Thomaz)

Outro ponto se relaciona com a produção de conhecimento. Para Vergueiro (2016, p. 257), discutir a cisgeneridade é também falar sobre a ausência de produção de saberes nos espaços universitários, mantendo as pessoas trans apenas como objetos de pesquisa, “estas ausências e presenças marginais podem impedir e dificultar que demandas destas comunidades emerjam na academia”.

Assim, as ausências ultrapassam a dificuldade de acesso e permanência, elas também refletem a pouca produção sobre e por pessoas trans em espaços acadêmicos. A dificuldade de inserção e permanência de pessoas trans na universidade resulta em uma frágil difusão e consolidação acadêmica dos conhecimentos construídos por essas pessoas, que não se limitam ao campo da transgeneridade, e a sua baixa expectativa de vida, resultam em um epistemícidio de conhecimentos e possibilidades de entendimento sobre pessoas trans.

Por isso, é importante que essas pessoas tenham a possibilidade de exercer seu papel na produção de conhecimento acadêmico e científico, modificando uma realidade em que ainda são as pessoas cis que falam sobre pessoas trans. *“Ensuring that research teams involve those with trans identities is a necessary move, as it resists an epistemology of settler colonialism, or the notion that cisgender people are “helping” trans people”* (STEWART; NICOLAZZO, p. 139). Assim, as pessoas trans estão ativas em seu processo e atuando na produção de conhecimento, assumindo a liderança em ocasiões que fazem diferença nessa resistência. Essa modificação ficou marcada na entrevista da professora Jaqueline, que convidou os estudantes cis a ministrarem aula para ela e Tarcísio:

Eu tenho um aluno que é um homem trans também e eu disse pra ele, conversei com ele antes, falei que eu ia fazer essa abordagem em sala de aula, ele concordou, claro que eu teria esse cuidado, porque senão eu não faria, né? Eu disse pra ele: vocês vão apresentar pra mim e para o Tarcísio, vocês vão apresentar pra gente, a gente não vai apresentar, vocês vão falar pra gente o que é uma pessoa transgênera. E ele sentou do meu lado na aula e a turma deu a aula pra a gente. (Jaqueline).

A inversão de papéis, proposta pela professora, permitiu que as pessoas trans (o estudante e ela) estivessem no papel de quem conhece o seminário, como um processo de aprendizagem, como uma construção de saberes por parte de pessoas cis avaliadas por pessoas trans, ativas em todo esse processo.

Considerando a construção de significados proposta pelo Interacionismo simbólico, em que pessoas têm participação na construção da vida social, urge conceber espaços para que a "realidade" das pessoas trans se modifique e possibilite que sejam elaborados novos significados sobre elas, potencializando a possibilidade de presença.

É um espaço que é um desafio também, o processo de descolonizar é permanente, mas que a gente constrói de outros caminhos, através desses espaços, eu consegui me fortalecer na faculdade, através dessas articulações de pessoas trans na universidade, a gente conseguiu traçar outras coisas, aí eu sinalizo essas redes socioafetivas, políticas. (Thomaz)

A universidade é um espaço de disputas e desconstruções, e oportunidade para pessoas trans acessarem conteúdos sobre a transgeneridade, como também para que pessoas cis repensem a cisgeneridade estabelecida, ampliando a ideia de diversidade, fundamental para a futura atuação profissional e, ainda mais importante, para a vida em sociedade.

#### 7.2.4 A importância do diálogo e da formação crítica de pessoas cisgêneras

Considerando a cisnormatividade, questionar a formação das pessoas cis que produz e reproduz significados sobre gênero é crucial. No contexto educacional, a universidade de uma interação permanente com a sociedade onde está estabelecida. Se considerarmos os aspectos coloniais e normativos, essas universidades estão reproduzindo ideias e formando pessoas sem preparo para lidar com a complexidade e a pluralidade.

Ao mesmo tempo, o ensino superior é um espaço de poder e de conhecimento em que determinados personagens são valorizados, enquanto outros são excluídos e/ou vistos apenas como “objetos de estudo”, com seus exotismos e seus costumes, muitas vezes, classificados como desviantes. A universidade ainda se apoia em um conhecimento eurocentrado que invisibiliza outros saberes: mulheres, pessoas trans e outros grupos identitários são ainda tratados com esse “Outro”.

Mas a universidade e as pessoas que a vivenciam podem provocar olhares diferentes? Pensando nisso, perguntei às entrevistadas qual seria, segundo elas, a missão da universidade.

Acho que é a formação de personalidades. (...) Na universidade, você encontra pessoas diferentes, pessoas com vivências diferentes, você tem contato com o novo, com pessoas, enfim... diferentes personalidades, e você entende que você pode ser o que você quiser. (Jonas).

Pra mim, a missão de uma universidade é continuar o processo de preparar os melhores seres humanos possíveis. Preparar a gente para, primeiro, ser um ser humano decente, que é uma coisa que eu acho que a escola falha muito em fazer e acho que, no geral, a sociedade falha muito em fazer, todas as instituições... Mas acho que seria a continuação desse processo seria a universidade, seria o firmamento desse processo (Vitor).

A diversidade e a possibilidade de construir seres humanos melhores são destacadas por Jonas e Vitor, considerando o papel da instituição na formação das pessoas, além simples formação profissional, que não foi destacado por nenhum dos entrevistados, como sendo o mais importante.

Pra mim, a missão da universidade é formar sujeitos muito além do que pro mundo do trabalho, é formar pessoas pro mundo da vida, que tenham formas de pensar as suas questões, que consigam relativizar, que consigam ter uma visão política e social dos fenômenos, para além dos seus atributos e competências de ordem técnica, mas que a gente tenha essa apreensão dos atributos, das habilidades e competências sempre permeados por uma forma de pensar, por um jeito de enxergar o mundo, sempre relativizando... Formar

sujeitos, aquele "*educare*" mesmo, tornar doce o sujeito, pra que esse sujeito tenha a possibilidade de ser feliz na vida e tendo o que o conhecimento nos possibilita, né? Enxergar os fenômenos das mais diversas perspectivas e sempre relativizar, contemporanizar, de acordo com o meio, enfim... Que o sujeito tenha múltiplas possibilidades de enxergar o mundo, pra mim essa é a função da universidade. (Jaqueline).

Assim, a universidade se coloca como ponto importante na formação de pessoas ao longo da sua trajetória de vida, motivo pelo qual deveria, para Thomaz, ser um direito fundamental.

Nossa... a universidade era pra ser acessada como um direito fundamental, né? A educação como um direito a todas as pessoas e promotora de troca, de transformação, de criatividade... (Thomaz).

Apesar de a educação ser um direito garantido na Constituição, o acesso a esse nível de ensino, apesar dos avanços com as políticas públicas das últimas décadas, ainda não é igualitário ou em larga escala, sendo ainda um espaço para poucas pessoas, o que impede esse fortalecimento de trocas e, como afirma Dhiego, desconstruções.

Nesse sentido, no sentido amplo da universidade, pra mim, uma das maiores missões da universidade é desconstruir. Porque a gente sabe que a formação do sujeito é gradual, então vai ser perpassada por alguns conceitos, alguns estereótipos, enfim, alguns pilares estruturais da formação do sujeito que são enraizados de acordo com a cultura, de acordo com valores, enfim, e eu acho que a universidade vem no sentido (algumas universidades, não posso ser generalista e dizer que todas as universidades vão fazer isso) mas, de forma prioritária, eu acho que as universidades têm o papel de desconstruir alguns sujeitos para que eles construam novos conhecimentos, adquiram novas formas de ver, de olhar (que ver e olhar é diferente), de lidar com outras demandas da sociedade que não só as demandas que vêm do próprio sujeito de forma individual, então eu acho que, nesse contexto, em geral, é desconstruir e construir o sujeito de forma mais política, de forma mais humana, enfim, nesse sentido. (Dhiego).

Mesmo que haja uma pluralidade de objetivos na universidade, o foco das pessoas entrevistadas está na formação de pessoas, impactaria em modificações na sociedade. “Pois somos nós, seres humanos, formados e modificados pelo conhecimento, os responsáveis permanentes pela vida e pela construção de uma sociedade mais justa e melhor” (UFRB, 2010, p. 5). Considerar que a universidade é um instrumento de emancipação de um povo e modificação de conceitos estruturantes permite que pensemos qual é a sua verdadeira missão e qual o seu papel social e político para o desenvolvimento de todas as pessoas que a acessam.

Assim, mesmo com a reprodução de opressões, a universidade é vista como um espaço onde não acontece apenas violência. Gomes (2017, p. 25) afirma que “é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é, ao mesmo tempo, indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”. Se somarmos a ideia da presença de pessoas trans nesses contextos com a revisão de aspectos centrais da formação dos estudantes, com a importância de repensar a educação, nos damos conta de que ela não é apenas conservadora ou violenta, mas também pode ser libertária. “Enquanto espaço de formação humana (...), construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora” (Gomes, 2017, p. 25).

Thomaz compreende a universidade como espaço contraditório. Mesmo com sua história marcada por violências, demora em processos burocráticos que culmina no trancamento do curso foi, neste mesmo espaço que ele, ativo em movimento sociais, encontrou parcerias para o tensionamento.

É porque é contraditório, mas é tudo isso ao mesmo tempo também. (...) Foi a instituição, a hegemonia, mas também tinham outras pessoas trans ali, tinham outros saberes trans de resistência operando naquele espaço, que foi onde eu me aproximei, onde espaços foram construídos, pensando nessa ideia de que tem várias universidades em paralelo acontecendo (Thomaz)

Além de ser lugar de competências técnicas, Silva (2013) entende que o espaço acadêmico deve contribuir para a humanização e o desenvolvimento do respeito a diferentes pessoas bem como incentivar e defender a garantia dos direitos. Para que isso seja possível, temas que transversalizam os conteúdos ligados à aprendizagem profissional devem ser considerados e destacados como as temáticas de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, capacitismo, entre outras. Esses espaços de reflexão, para Silva (2013) desenvolvem fundamentos para o respeito e a solidariedade com o outro e, conseqüentemente, para a justiça social.

A justiça social pode ser apontada como horizonte ao longo da formação dos estudantes, mas, considero que esses tensionamentos abrem espaço para debater sobre justiça cognitiva, ao permitir a presença de outras pessoas e assim, outros saberes no contexto acadêmico. Já que a justiça cognitiva se consolida quando diferentes saberes são reconhecidos sem hierarquização (Meneses, 2009) e, como aponta Valença (2015) com respeito a essa diversidade, sem desigualdades.



Em relação ao gênero, especificamente, essa temática é apresentada, muitas vezes, em disciplinas optativas:

Existe como disciplina optativa, então muitos alunos, muitas vezes, não pegam, não ficam sabendo, continuam alheios a isso. Mas a UFBA tenta, talvez pelo fato de o reitor e outras pessoas que trabalham também tentarem fazer o debate sempre, porém muita gente se retira, se recusa, por isso que eu acho que deveria ser obrigatório, porque as pessoas não poderiam alegar que não sabem. (João).

Olha, eu acho que, talvez, dentro das ciências humanas, alguns bacharelados, talvez o B.I (que foi por onde eu circulei um pouco pra tentar essas formações), essas ações estejam acontecendo mais. Acho que depende da área, depende do projeto do curso, acho que em alguns espaços tem mais do que em Psicologia e, em alguns espaços, tem ainda menos do que em Psicologia. Ao mesmo tempo em que a gente não tem uma matéria obrigatória, mas já tem uma movimentação um pouco maior [...] Mas eu acho que tem mais, pelo menos em relação aos dois primeiros anos em que eu entrei, algumas discussões têm tido uma frequência (Thomaz).

Thomaz percebe diferenças entre áreas de conhecimento e cursos específicos, por isso, não é possível afirmar que a discussão seja garantida de forma unificada na UFBA. Mas entendo que elas podem ocorrer em espaços outros da universidade: em grupos de pesquisa, rodas de conversa, ou mesmo nas interações sociais cotidianas. Thomaz defende que esse tensionamento pode ser construído pelos estudantes no espaço da sala de aula.

Eu sei que a minha professora branca, de classe média alta, burguesa não vai falar disso na matéria dela, sabe? Mas no meu seminário, com os colegas, a gente pode falar "poxa, essa ementa aí, o que é isso?", sabe? A gente vai construindo também outros discursos pra aula. (Thomaz).

Pelo que escutei ao longo das entrevistas, a reivindicação de que as universidades assumam o debate desses temas transversais como parte dos currículos de formação faz eco. Os estudantes compreendem que acessar esses temas não pode ser prerrogativa de cursos específicos. Em relação à UFRB, a assimetria em tratar questões de gênero e outras é também identificada. Entre o Centro localizado em Santo Antônio de Jesus, com enfoque na saúde e do de Cruz das Almas que acolhe, entre outros, cursos de tecnologia das engenharias há muita diferença:

A UFRB de Cruz, com certeza, tá bem distante de um debate como esse, infelizmente. É uma coisa que eu sinto muita falta lá, aqui tem bastante, Dhiego sempre me fala, apesar de meu horário nunca bater e eu estar indo ou coisa assim, mas é uma coisa que eu sinto muita falta no campus de lá, não tem isso. Nunca ouvi, nesse tempo todo, três anos que eu estou lá, nunca ouvi falar. (Jonas).

Por sua vez, Tarcísio, que é do Centro de Ciências da Saúde, destaca a abordagem do tema, em componentes curriculares, ainda que em momentos específicos da sua trajetória no BIS:

A gente já teve uma discussão, na verdade, no BIS mesmo, a gente tinha um componente que a gente debatia várias temáticas, numa dessas a gente debateu sobre LGBTQI+, a gente levou vários debates e tudo mais, as pessoas perguntavam, a gente também tem vários professores que apresentam isso, parece que causa uma curiosidade, então algumas pessoas ficam questionando, elas vão pesquisar e, quando a gente debateu sobre isso, a gente levou várias políticas e tudo mais. Rodas de conversa, essas coisas, são pouco, mas tem um componente que traz uma semana, mais ou menos, em que a gente debate isso... a gente debate sobre algumas coisas, são dois, um no nono semestre e outro no quarto semestre. A gente pode levar uma pessoa pra representar, algum docente ou alguém assim, um convidado, o convidado fala um pouco sobre, e a gente também tem esse dia em que os alunos debatem sobre. É muito importante, mas, mesmo no debate, eu senti várias pessoas sendo preconceituosas, a gente falava: “olha, não é assim, você não pode falar assim” e a pessoa insistia. Mas com o tempo, com vários debates em relação a isso, eu acho que vai enriquecer melhor as pessoas. (Tarcísio)

Dhiego traz, como fato marcante o convite de uma universidade para que ele ministrasse uma conferência para estudantes de Medicina sobre pessoas trans:

Há mais ou menos um mês atrás, eu fui convidado pra fazer uma videoconferência com o pessoal de uma universidade particular de Santa Catarina, em Chapecó. Eram estudantes de Medicina e me falaram assim: “eu não sei como é que atende uma pessoa trans, eu não sei como atender uma pessoa trans. Como é que eu atendo uma pessoa trans?”. Eu disse: “como é que você atende qualquer pessoa? Quando você conhece uma pessoa, a primeira coisa que você pergunta não é o nome dela? Então.” Eu acho que discussões como essa fazem com que as pessoas compreendam que existem diversas formas de se expressar e de existir no mundo, e você precisa mostrar pras pessoas que isso não é um bicho de sete cabeças, sabe? Que isso precisa ser discutido, isso precisa ser falado, isso precisa ser desmistificado, isso precisa ser despatologizado, porque ainda há muitos diagnósticos em cima dos corpos, principalmente dos corpos trans, né? Eu acho que a discussão é válida no sentido de a gente mostrar pras pessoas que isso é natural, é no sentido de naturalizar o atendimento, naturalizar os estudos de gênero e sexualidade, que isso deveria estar no currículo das universidades, independente de que curso seja, porque isso faz parte da nossa formação, isso faz parte da nossa constituição como sujeito (Dhiego).

Jaqueline, em meio à sua transição de gênero, que se deu na universidade, recebeu um convite acadêmico para que ela discutisse o tema da transgeneridade. Mas o convite não foi tão bem recebido por ela. Além de circunscrito indicava que era sua obrigação de discutir transgeneridade:

Esse chamamento acadêmico começou a ficar muito incisivo só na transgeneridade, e eu comecei a ficar muito desconfortável, porque eu me via muito nesse lugar de fala e isso me incomoda. Porque eu falava assim: "olha, eu também posso discutir transgeneridade, eu sou pesquisadora do campo de saúde mental, mulher transgênera é a minha vida e eu não quero falar da minha

vida... Eu não quero ficar falando da minha vida, eu quero falar da minha vida quando eu quiser, pra quem eu quiser, no momento que eu achar que eu devo, e que isso não seja uma obrigação profissional". (Jaqueline)

Assim como pessoas negras podem ser convidadas sempre a discutir sobre o racismo ou serem colocadas como pessoas que devem obrigatoriamente ensinar e discutir o tema, a professora fala sobre o incômodo pelo fato de que a discussão ser promovida apenas por pessoas trans, sem que pessoas cis fossem chamadas para colaborar.

Em diálogo informal com a professora, em um evento sobre gênero, ela já havia relatado esse incômodo. Na sua concepção, são as pessoas cis que devem estudar sobre pessoas trans, como ela retoma na entrevista:

quem tem que falar sobre as pessoas transgêneras, as mulheres travestis, quem tem que falar isso são vocês, pessoas cisgêneras, e não eu, que sou uma mulher transgênera, vocês é quem tem que falar (...) e inclusive, obviamente, pessoas cisgêneras têm trazido discussões do homem trans, da mulher trans, da travesti, pra dentro da sala de aula, mesmo não sendo pessoas transgêneras. Eu fico muito feliz com isso. (Jaqueline).

Para Goldberg, Kunalanka, e Dickey (2018), pessoas cis se debruçarem sobre esses estudos, vai contribuir para que estudantes dissidentes “*conserved their emotional energy in order to survive graduate school*”(GOLBERG; KUNALANKA; DICKEY2018, p. 11). Pessoas cis não precisam “sobreviver” à graduação, elas carregam o privilégio da cisgeneridade e, muitas vezes, outros privilégios, por isso, o chamamento para que sejam elas a tomarem a iniciativa de discutir o tema.

Jaqueline não minimiza a importância da contribuição trans em relação à produção de conhecimento. Os dois movimentos convergem em harmonia permitindo que pessoas trans acessem e permaneçam em instituições de ensino e sejam responsáveis por outras questões e temas de pesquisa com os quais todas as pessoas interessadas no conhecimento têm fácil acesso. Não se limitando a questões trans, nem mesmo apenas ao gênero, novamente, uma imposição da cisgeneridade sobre o que é indicado a pessoas trans estudarem. Ao mesmo tempo, se colocarmos esses temas como específicos para determinadas pessoas, como as pessoas cis aprenderiam e desconstruíram suas ideias naturalizadas sobre o gênero? Para Marine (2017, p. 229), “the work of change lies squarely on the shoulders of cisgender folk, whose unquestioned and longstanding gender privilege renders us responsible for enacting these interventions.”

O impacto do debate sobre gênero nas universidades e na formação foi tratado pelos estudantes:

Eu acho que é importante pra que as pessoas entendam que essas vidas importam, que essas vivências precisam ser comentadas, para que impacte de maneira que você possa influenciar pessoas e atrasando esse pensamento preconceituoso que ainda existe muito, e é importante você estar informando pessoas e essa árvore vai dando frutos ao longo do tempo e vai semeando isso, que as pessoas precisam aceitar o diferente, precisam aceitar as pessoas como elas são. Eu acho que a universidade é muito impactante nisso. (Jonas).

A gente precisa falar sobre as coisas porque 99% do preconceito é pura ignorância, sabe? É falta de conhecimento, é não entender, é achar que está certo, e eu acho essencial que seja discutido e desconstruído em sala de aula o máximo possível, porque é colocando as cartas na mesa, é expondo, é debatendo, é falando sobre que a gente consegue dar luz a isso e fazer com que as pessoas tenham respeito e compreendam e parem de rejeitar e de matar, violentar e tantas coisas que a gente sabe que acontecem. (Vitor).

Considerar a ignorância, esse entendimento reforça a ideia da discussão e da presença ativa das pessoas trans. É a partir da interação com outras pessoas e conceitos que se abre a porta para substituir ideias errôneas.

Nossa, eu debati isso até com uma amiga minha que faz Medicina, ela estava pensando em criar a liga, mas já tem muito tempo e a gente perdeu um pouco de contato, que era como isso poderia enriquecer as pessoas para que o preconceito parasse tanto, porque as pessoas (principalmente pessoas trans) estão deixando de ir ao atendimento de saúde, porque simplesmente estão sendo maltratadas, os homens trans não podem mais ir ao ginecologista porque começa todo mundo a falar, trata no nome de registro, gera todo um transtorno e isso afeta totalmente a saúde, porque, se você não vai ao atendimento, você vai ficar doente, você não vai saber o que tá acontecendo com seu corpo, então, acho que isso mudaria bastante, as pessoas cuidariam mais da sua saúde, tanto no aspecto mental quanto físico. (Tarcísio).

Eu acho que pode fazer com que eles enxerguem tanto o campo de trabalho futuramente de uma forma mais ampla, acolhendo pessoas diferentes sem discriminação, tenham respeito um pelo outro, porque você sabe que certas coisas vão continuar existindo... (João).

Vitor acredita que essas discussões não se limitam a encontros pontuais. Ele usa como exemplo uma aula no ensino médio.

Uma aula isolada que você teve uma vez, no ensino médio, não vai ensinar a respeitar ninguém, você precisa ter essa construção, é a coisa mais essencial saber respeitar todas as pessoas, tudo, literalmente. (Vitor).

Para Jaqueline, a discussão é tão necessária quanto urgente e ultrapassa ações isoladas.

A discussão sobre gênero e sexualidade [...] forma sujeitos prontos, forma sujeitos habilitados, quiçá, pra lidar com a adversidade no mundo da vida, no mundo do trabalho, no mundo da vida. Veja, a discussão de gênero e sexualidade pra mim, mesmo que *en passant*, me possibilitou, mesmo na universidade, eu ver que eu tinha possibilidades diferentes de me expressar. Daí, eu só me expressei hoje como uma mulher transgênera de fato porque eu

tive essa força, esse lastro na universidade, quando a professora me dizia e foi me ensinando a lidar com a diferença e o diferente, e que tudo bem, que não era certo nem errado, que simplesmente era. Então, a discussão de gênero e sexualidade é uma questão de humanidade, para além da inteligência, é uma questão de humanidade, de entender o diferente, de conceber o diferente e de entender quem somos, né? (...) Então, a discussão do gênero e sexualidade urge nos currículos de graduação, dos cursos de psicologia, de todos os cursos, a diversidade precisa ser incluída nos currículos de graduação da universidade brasileira, de todos os cursos, porque nós vamos estar no mundo da vida, então essa discussão ainda é muito tímida, a meu ver, embora a gente tenha algumas iniciativas bastante interessantes nas universidades brasileiras que tratam dessas temáticas. (Jaqueline).

Em 2017, em coautoria com uma estudante de iniciação científica do meu grupo de pesquisa e minha orientadora, escrevi um artigo sobre o plano pedagógico do BIS da UFRB, com a entrevista de duas professoras que participaram da sua revisão, em 2014. Uma dessas entrevistadas era a única professora trans da instituição, na época, mas, que não participou dessa pesquisa, ela faleceu exatamente nessa ocasião.

Na análise das entrevistas do artigo, foi possível perceber que as docentes concordam que as temáticas de gênero eram discutidas no BIS, mas a professora Fran Demétrio, defendia a inclusão de componentes obrigatórios que apresentassem o tema de forma apropriada. “Então, não temos, por exemplo, um componente dentro da matriz obrigatória que, de fato, tenha esse escopo importantíssimo que, hoje, se a gente fosse fazer uma outra reforma, é necessário pensar isso” (NERI MATOS et al, 2017, p. 7).

Por considerar crucial a importância dessa professora não apenas na UFRB, mas para a produção de conhecimento e o ativismo trans, reproduzo aqui uma longa citação do artigo como forma de uma homenagem póstuma e garantia da sua participação, neste trabalho.

Nesse ponto da entrevista, vale ressaltar que a docente relata que, no momento de revisão do PPC, em 2014, ela ainda estava em fase de “assunção”, ou, como destaca, “eu ainda tava assumindo-me fantasiado de masculino, me considerando uma pessoa... me apresentando ainda uma pessoa cisgênera heterossexual, né? Ainda sou heterossexual, mas não sou cisgênera, né?”. A professora, mulher transgênera, destaca que, no momento dessa revisão, “a minha maturidade teórica, epistêmica e experiencial sobre gênero era muito rasa, era quase insuficiente”. No processo de aprofundamento dos conhecimentos sobre as discussões de gênero e sexualidade, por conta de um dos componentes que ministra, a docente afirma “eu começo a repensar o gênero e começo também a encontrar a discussão da transgenaridade, que aí eu falo que eu sou trans, e eu me descubro, me encontro, me desabrocho trans”. Ao assumir a importância de discutir as temáticas de gênero e desigualdades em um componente curricular, Fran Demétrio testemunha uma experiência pessoal concomitante com o processo de desenvolvimento acadêmico, que modifica sua forma de estar e de pensar conteúdos prevalentes dentro de contextos de saúde. Sobre essas vivências, Leite (2016) discute a importância das experiências individuais e coletivas que desabrocham no ambiente acadêmico e que impactam o estudante de forma positiva, afinal, é no espaço

universitário que o estudante terá contato com temas múltiplos, costumes diversos, conhecerá pessoas novas com pontos de vistas divergentes dos seus e desenvolverá autonomia e autoconfiança (NERI MATOS et al, 2017, p. 7).

A presença de pessoas trans em todos os níveis de ensino e, em especial, nas universidades fomenta a construção de conhecimento plural, diversificado cabendo a pessoas cisgêneras fazerem a sua parte nessa transformação. O espaço para o diálogo sobre gênero e sexualidade deve ser muito mais expressivo do que meros componentes optativos, pois são temas reconhecidamente transversais a serem contemplados em todo o currículo universitário e que não devem se limitar apenas a esses contextos.

## 8.(des)CONSTRUÇÕES FINAIS

Sócrates, no seu paradoxo, afirma: “Só sei que nada sei”. Concluo esta tese com uma sensação semelhante. No início do trabalho, achei que saberia muito sobre pessoas trans quando chegasse ao final da pesquisa e me lançasse na escrita do relatório conclusivo. Não pensei tornar-me uma expert mas acreditei que teria aprendido muito. “Confesso que aprendi” parodiando Neruda, mas, ao mesmo tempo, tomei consciência de que não há como verdadeiramente compreender gênero, sem se abrir para abandonar ou substituir conceitos e ideias que resultam de nossa socialização. Ao mesmo tempo, não há como generalizar as experiências trans, seja na sua vida privada ou pública, no nosso caso, nas universidades. A tentação de essencializar pessoas deve ser abandonada em favor da sua radical diversidade de experiências e influências ao longo das vidas que vivem.

Não sou mais a mesma pesquisadora de quando defini o tema desta pesquisa. No processo, aprendi que a minha escolha precisava ser deslocada para a cisgeneridade que é a opressão que, se não impede, dificulta muitíssimo as existências trans nos corredores e salas de aula das universidades. O foco escolhido poderia ter sido, desde o início, a cisgeneridade e a cisnormatividade, mas eu só compreendi isso ao me debruçar sobre o estudo e, principalmente, sobre a leitura dos estudos e publicações de autoria trans e da escuta das pessoas que entrevistei. Um processo pedagógico que talvez leve o nome de “desaprender, para saber”.

O resultado mais importante desta tese não pode ser localizado nas narrativas das pessoas entrevistadas, totalmente em acordo com o que apresenta a literatura. A minha vida de pessoa cisgênera foi radicalmente transformada. A cada leitura, a cada momento de reflexão, eu me desconstruí. O contato com a dissertação de Viviane Vergueiro sobre a cisnormatividade, foi o início dessas mudanças na minha trajetória doutoral: focar cis e não trans. Eu não teria feito essa escolha sem o auxílio de intelectuais trans, sem o contato com leituras que rompem o olhar normativo e universalizante sobre essas pessoas. Por isso, não há como defender a ideia de um fazer científico neutro. Foi a partir da minha experiência e da interlocução com a literatura e, especialmente, com a Profa. Fran Demétrio que, em quatro anos e meio de doutorado, fui *transformada*.

O contato/contágio com Viviane Vergueiro e demais autoras trans me permitiram a reflexão sobre os conhecimentos, acercado que se fala sobre as pessoas trans e sobre a força da colonialidade ao transportar os saberes do Norte para as referências com as quais

tive contato, ao longo da vida, de forma irrefletida. Como dito nos resultados, quando enfoquei o estudo em pessoas trans, desconsidereei – por ainda desconhecer – a importância de analisar a cisgeneridade, deslocando-a para segundo plano. Erro que pôde ser corrigido em contato com as produções de pessoas trans.

Considero que as maiores dádivas e, também as mais transformadoras foram conversas descompromissadas, reuniões do grupo de estudo do InteraTrans e a minha supervisão clínica. Nesses espaços/momentos me reconheci uma pessoa cis e fiquei impressionada como eu via com estranheza o que era diferente, mesmo me considerando “aberta”. Entendi também que, por ser uma pessoa cis, certas particularidades me escapam, sou fruto da cisnorma e de outras opressões sobre o meu corpo, minha vivência e meu olhar sobre outras pessoas.

A cisnormatividade convencionou, assim como tantas estruturas de poder, uma forma única de ver o mundo, que permite um espectro restrito de cores, retratado como plural, determinados por algumas siglas específicas e variações de um mesmo tema. Sem desconsiderar existências, o sistema cristaliza de forma tão marcante o nosso olhar sobre pessoas e existências, que a aproximação com pessoas trans parece algo como descobrir vida fora da Terra ou acreditar em Papai Noel. Como afirma um dos entrevistados, trans são pessoas e o que temos que apreender é que existe diversidade e complexidade no mundo, na sociedade.

A psicologia, isso me parece cada vez mais evidente, encapsulou esse discurso e patologizou existências. Será que já temos esse consenso como categoria profissional? Não estamos, o tempo todo, ainda perguntando o que há de errado, o que está fora do esperado? Mas o verdadeiro questionamento talvez seja: são relatórios e códigos de doença que possibilitam existências? E quando falamos de expectativas baixíssimas de vida entre alguns segmentos de nossa população? E quando estes mesmos segmentos estão ausentes de espaços educacionais? E o impacto dessas questões sobre a saúde das pessoas? O que a Psicologia tem a dizer sobre isso?

Não me considero especialista ou grande entendedora das temáticas sobre o gênero após essa jornada marcada por reflexões. É nas esquinas, nos encontros que a tese se construiu, mas ela nunca foi minha de fato. As falas trazidas no capítulo de resultados são de seres humanos que existem, como diz Chico Buarque, “apesar de você”, de mim, de tantas pessoas cis e seus sistemas. Não falo de indivíduos, estou falando de sistemas de opressões. O resultado é esse: o sistema mata, fere, inviabiliza e maltrata pessoas que têm direito à educação assim como tantas outras garantias. Ao mesmo tempo, apesar desse



sistema, as pessoas existem, resistem e constroem possibilidades ultrapassando violência e patologização, em escolas e na universidade, no mundo do trabalho, em suas famílias.

Iniciei o doutorado acreditando que sabia sobre o que estudava e me descobri dona da paradoxal verdade: sou mais um exemplo do sistema. Busco estudar pessoas trans. Sim, tal fato e sua permanência na universidade são dignos de destaque e modificam a sociedade. Mas, ao entrevistá-las, considerando-as “a novidade na universidade” estamos verdadeiramente possibilitando sua inclusão na universidade?

No fim, as reflexões que resultam da pesquisa me parecem mais importantes do que os seus resultados em si. Ao questionar mentiras, repetidas até se tornarem verdadeiras, estamos dando um tiro no pé ou um salto de fé? Pessoas cisgêneras construíram e repetiram ideias sobre pessoas trans até que elas foram consideradas verdadeiras, mas, questioná-las é o bastante?

O sistema me cega enquanto que outras pessoas, ele mata. A teoria, a prática, as entrevistas, as análises me fizeram enxergar isso. Uma, duas, três, quatro vezes. Essa seria apenas uma tese sobre a presença de pessoas trans na universidade mas, tornou-se também, a reflexão de uma pessoa cis sobre a cisnormatividade na educação. Quando entrevistamos pessoas trans, as etiquetamos como “novidade no campo da educação superior” ou validamos suas existências? O meu gravador teria o poder de validá-las? Ou “des” validá-las? Ou ambas as coisas? Como me disse Thomaz, a universidade é contraditória. Posso assim também definir minha pesquisa?

Eu busquei não analisar pessoas trans como objetos de pesquisa, mas, em alguns momentos, as exotifiquei tentando identificar seus momentos de “revelação” como pessoas trans ou, ainda, as categorizei como mulheres ou homens trans sem questionar sua auto-identificação. Ao mesmo tempo, optei por utilizar abordagens teóricas que vão de encontro a um olhar único sobre pessoas e, como técnica, a entrevista compreensiva que observa a entrevista como um diálogo entre entrevistadora e entrevistada, o que me permitiu também perceber que a primeira pergunta do roteiro de entrevista reflete uma busca diagnóstica e pode ser violenta.

Kaufmann (2013) aponta como ferramentas de análise : (1) frases recorrentes, (2) contradições e (3) contradições recorrentes. Essas contradições falam da vivência em sociedade e da subjetividade do sujeito e ficaram evidentes ao ouvir entrevistadas falando sobre o que sentiam e desejavam e o que temiam por medo do preconceito e da violência.

Acredito que, levando em conta tudo isso, consegui compreender a presença de pessoas trans nas universidades estudadas, atingindo o objetivo geral desta tese. Ao

analisar suas trajetórias, reconheci o impacto da cisnormatividade e considerei os desafios e potencialidades que decorrem da inserção e permanência de pessoas trans no ensino superior tornando-se atores na produção do conhecimento.

Os resultados mostram que a universidade é um espaço complexo atravessado por disputas, havendo ali tanto a violência como o encontro com possibilidades de existência. Podemos ver tanto histórias de trancamento de matrículas diante de violências sofridas como, ao mesmo tempo, pessoas trans que persistem e se dedicaram a produzir conhecimentos e formar pessoas.

Até no momento final de compor minha banca de defesa, essas questões me acompanharam. Não faria sentido convidar apenas pessoas cis, entretanto, muitas das autoras que citei, ao longo dos capítulos, possuem titulações acadêmicas de pós graduação, são mestras ou ainda estão desenvolvendo o doutorado. Ao conversar sobre isso com uma pessoa trans, ela me disse que o contexto acadêmico é muito demandante, por isso, é preciso um tempo maior entre as titulações. Essa dificuldade também foi destacada por Brune Bonassi (2017, p. 12) nos agradecimentos de sua dissertação de mestrado: “Agradeço, finalmente, a mim por persistir, porque sinceramente foi difícil além do suportável, continua sendo e vai continuar sendo enquanto a cisnorma imperar”.

Como fruto da cisnorma e como uma pessoa cis, destaco que há passagens e situações que são invisíveis para mim, me escapam. Não exponho isso como justificativa para manter meu privilégio cis, mas como um reconhecimento das limitações do meu trabalho.

Nesse sentido, o desconforto foi um importante aliado para que eu dobrasse a minha atenção ao que era dito e me recusasse a patologizar ou essencializar as pessoas entrevistadas. Esse desconforto não foi suficiente para que eu me interessasse pelo que a pessoa tinha a dizer em função de ser uma pessoa trans e não apenas uma pessoa.

Outros desconfortos também merecem atenção. Minhas escolhas teóricas privilegiaram autores do Norte Global, considerando que usei como base autoras portuguesas e, a principal autora que apresento quando falo sobre as teorias queer, Judith Butler, é estadunidense. Além deles, os Intencionistas simbólicos também são da América do Norte, o que parece mais uma contradição ao questionar o eurocentrismo, mas que deve ser vista também como uma limitação que pode ser revista em futuros trabalhos.

Scribano (2012) afirma que o uso da palavra é um dos poderes mais desiguais em sua distribuição, o que permeia essa tese por ser a análise de uma pessoa cis a partir das

narrativas de pessoas trans. Há de se criticar e problematizar o que se perde quando as pessoas trans são ouvidas a partir do trabalho de uma pessoa branca cisgênera. Nesse ponto, a existência de pessoas trans nas universidades permitirá que elas falem por si mesmas se valendo da própria produção de conhecimento acadêmico. Para isso, é urgente repensar toda a estrutura universitária desde os seus sistemas de registro até a formação das pessoas que a compõem, visto que, retomando a fala de Thomaz a sociedade como um todo ainda arrasta consigo um projeto de exclusão: "Eu sabia que ser uma pessoa trans não era fácil, não pela experiência, mas por conta da estrutura cisnormativa, a qual a gente tá subjetivado, o mundo, as instituições, enfim. Mas eu não tinha noção de que a disputa era tão adoecedora assim, tipo um projeto de morte, de exclusão deliberada".

Pensando nesse projeto de morte e na importância de discutir a cisgeneridade, uma possibilidade de continuidade dessa pesquisa seria colocar, dessa vez, no centro, pessoas cisgêneras convidadas a questionar seus lugares como agentes de um sistema de opressão, fomentando reflexões sobre as mudanças necessárias e iminentes.

Encerro esse relatório reafirmando: mais importante do que estudar pessoas trans na universidade é fomentar sua presença não apenas na construção do conhecimento. A diversidade deve circular pelos corredores, bibliotecas, banheiros, salas de aula, cargos públicos e outros espaços positivos. O convite que fica é o de tensionar e modificar as estruturas da sociedade em favor do bem comum e da igualdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, M. Paradoxos da identidade: A política de orientação sexual no século XX. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.14, p.163-171, jun 2000.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018

ALMEIDA, J. S. de; SOARES, M. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2012, v. 17, n. 2 Doi: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200013>>.

ALMEIDA FILHO, N. de Uma UFBA nova para o século XXI. In: **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. – Salvador: EDUFBA, 2010.

ALÓS, A. P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Revista Estudos Feministas**, vol. 19, n. 2, , pp. 421-449, 2011

ANDRADE, L. F. S.; MACEDO, A. dos S.; OLIVEIRA, M. de L. S. . Produção científica em gênero no Brasil: um panorama dos grupos de pesquisa de administração. **RAM: Revista de administração Mackenzie**[online]. v. 15, n. 6, pp. 48-75, 2014Doi: <<https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n6p48-75>>.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos(as) das IFES– 2018** Brasília, 2019.

ANDRADE, L. N. de . **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ANJOS, G. dos. Identidade de sexual e identidade de gênero: subversões e permanências. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 2, nº 4, jul/dez, pp. 274-305, 2000.

ANTRA. **BOLETIM Nº 02/2020 Assassinatos Contra Travestis E Transexuais em 2020**, 2020.

ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, vol. 9, n. 1, pp. 49-63, 2006.

ARÁN, M.; ZAHNHAFT, S.; MURTA, D. Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. **Psicologia & Sociedade**, vol.20, n. 1, pp. 70-79, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS . **Guia de Advocacy no Legislativo para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT): Teoria e Ações Práticas nos Níveis Municipal, Estadual e Federal**. Curitiba, ABGLT, 2007

BARBOSA, R.C.; CARVALHO, M. E. P. de; LÓPEZ, A. M. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. **Revista**

**Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]., v. 99, n. 251. 2018Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3409>.

BARROS, S. C.da V.; MOURÃO, L. . Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**[online]. , v. 30, 2018Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>.

BARRETO, P. C. da S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online]. n. 16, pp. 39-64,2015, .Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151603>.

BEEMYN, G. (2019). **Trans people in higher education**. Albany, NY : State University of New York Press, 2019.

BENEVIDES, B.; NOGUEIRA, S. N. B. (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2017**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, 2018.

BENEVIDES, B.; NOGUEIRA, S. N.B. (Orgs). . **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2018**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, 2019.

BENEVIDES, B.; NOGUEIRA, S.N.B. (Orgs). . **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, 2020.

BENEVIDES, B.; NOGUEIR, S.N.B. (Orgs). . **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021

BOAVENTURA, E. M. *A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA. 272 p, 2009.

BODART, C.; BORBA, C; FERNANDES, A; TORRES, K; FRIGULHA, S. Discutindo relações de gênero entre discentes e docentes a partir das colaborações de Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu. **Revista FOCO**, Vol. 10, n.. 1, 2017, Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2906537>

BORTONI, L. . Agência Senado. **Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional**. Fonte: Agência Senado, 2017.[https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional?fbclid=IwAR0ZwRsBRWSBqFW8h7yf\\_tKzUIOLa519LX9Ft3YyJPxne8MW80pYKoWB2Ds](https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional?fbclid=IwAR0ZwRsBRWSBqFW8h7yf_tKzUIOLa519LX9Ft3YyJPxne8MW80pYKoWB2Ds)

BAHRI, D. . Feminismo e/no pós-colonialismo. **Revista Estudos Feministas**,vol. 21, n.2, .pp. 659-688, 2013.

BAIROS, L. . Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, vol. 3, n.2, ,pp. 458, 1995. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>

BECKER, H. S. . **Outsiders: estudos da sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

BENTO, B. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B. . **“Pinkwashing à brasileira”**: do racismo cordial à LGBTTTfobia cordial, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pinkwashing-brasileira-do-racismo-cordial-lgbtfffobia-cordial/>

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas**, vol. 20, n.2, pp. 559-568, 2012.

BIROLI, F. . **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BONASSI, B.C. **Cisnorma: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

BONZON, M. . **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BORRILLO, D. . **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL.). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.

BRASILMinistério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social**Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília,, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2007a). **Cadernos SECAD – Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL.. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Brasília, UNESCO, 2007b.

BRASIL.. **Portaria Nº 2.803**, de 19 de Novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS).

BRASIL. . Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. . **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012a.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. . **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014a.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014b.

BRASIL. . **Resolução 001/2015** que dispõe sobre a utilização do nome social no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. . **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. P. 44-46, 2016.

BRASIL. . **Decreto Presidencial Nº 8.727/2016**, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais, 2016.

BRASIL. . **Recurso extraordinário RE 670.422**. Supremo Tribunal Federal.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Nota sobre a Resolução Conjunta CNAS e CNCND/LGBT Nº 1, que estabelece parâmetros para a qualificação do atendimento socioassistencial da população LGBT No Suas**. Brasília, 22 de abril de 2019.

BUTLER, J. A Filósofa que Rejeita Classificações. **Cult**, São Paulo, ed. Especial, n. 06, ano 19, p. 46-50, 14 jan. Entrevista concedida a Carla Rodrigues. Tradução: CaduOrtolan, 2013

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J, . Entrevista. **Revista Margem Esquerda**.São Paulo, n. 33, Boitempo, 2019, p. 11-21, 2019.

CACETE, N. H.. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, vol. 40, n. 4, , pp. 1061-1076. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-9702201400040003&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201400040003&lng=en&tlng=pt).

CARLOTTO, R.C.; TEIXEIRA, M.A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF** [online]., v. 20, n. 3, pp. 421-432, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305..>

CARMO, E. F.; CHAGAS J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B; ROCHA, E. C.. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 95, n. 240, pp. 304-327, 2014.

CARRIÓN, J. . **Contra a amazon e outros ensaios sobre a humanidade dos livros**. São Paulo: Elefante, 2020.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas** [online]. v. 23, n. 01, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p/119>.

CARVALHO, M. P. de; SILVA, V. A. Ser Docente Negra na Usp: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. **PoiésiRevista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade do Sul de Santa Catarina Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 30 - 56, Jan/Jun, 2014.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L.B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 426p, 2004.

CHALETA, M. E. Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online] v. 26, n. 100 pp. 684-705, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601302>>.

CHANTER, T. **Gênero: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

CHNAIDERMAN, M. Os mil sexos de corpos inventados. In: Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas; Sampaio, Liliana Lopes Pedral. **Transexualidades: um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

COELHO, M.T.A.D.; SAMPAIO, L.L.P. As transexualidades na atualidade: aspectos conceituais e contexto. In: Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas & Sampaio, Liliana Lopes Pedral. **Transexualidades: um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

COOLING, L. **A transfobia e as cotas para pessoas trans na Ufba**. Salvador: A Tarde, 2017.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

CÓRDOBA, D. Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte. **Teoría Queer: Políticas Bollerías, Maricas, Trans, Mestizas**. España: Egales, 2005.

CORREIA, M. et al. O discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. **SALUSVITA**, Bauru, v. 35, n. 1, p. 67-83, 2016



COSTA, F. J. da; BISPO, M. de S.; PEREIRA, R. de C. de F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal** [online]. v. 53, n. 1, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>.

COSTA, L.F.o et al. O desafio da supervisão e pesquisa-ação em casos de abuso sexual: os professores e suas questões. **Paidéia**(Ribeirão Preto) [online]. v. 18, n. 40, pp. 355-370, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200012>.

COULON, A. . **Escola de Chicago**. São Paulo: Papyrus, 1995.

COSTA, F. J. da; BISPO, M. de S.; PEREIRA, R. de C. de F.. Evasão e retenção de graduandos em administração: um estudo em uma universidade federal brasileira. **RAUSP Management Journal** [online]. v. 53, n. 1, pp. 74-85, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>.

CRENSHWAN, K. **Opinion: Why intersectionality can't wait**. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2015/09/24/why-intersectionality-cant-wait/?postshare=5351443143466154>, 2015

CRESWELL, , J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. . O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, vol.24, n.82, pp. 37-61, 2003. Recuperado em 29 de março de 2014, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&tlng=pt).

CYPRIANO, B. Construções do pensamento feminista latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, vol, 21, n.1, pp. 11-39, 2013.

DEMÉTRIO, F. Prefácio. In: DUQUE, Tiago. **Gêneros Incríveis: um estudo sócioantropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher**. Campo Grande, MS:Ed. UFMS, 2017.

DINIZ, D. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 13, n. 2, pp. 417-426, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000200017>>.

DIAS, L.O. . **O Feminismo Decolonial de María Lugones**, 2014. <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>.

DUQUE, T. . **Gêneros Incríveis: um estudo sócioantropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher**. Campo Grande, MS:Ed. UFMS, 2017.

EVANGELISTA, K. C. M.; BAPTISTA, T. J. R. As relações de gênero no corpo: olhares de estudantes de licenciatura em educação física. **Revista InterAção**, vol. 42, n.3. pp. 692–709, 2017. Doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i3.48978>

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. . Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 43, n. 3, pp. 833-846, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707168124>.

FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Multilevel modeling of persistence in higher education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 26, n. 100, pp. 664-683, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610>.

FERRARINI, N.; CAMARGO, D. O sentido da Psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. **Psicologia & Sociedade**; vol. 24, n. 3, pp. 710-719, 2012.

FERREIRA, S.A.S. . **Um olhar de gênero sobre o programa de ações afirmativas na UFBA (2002-2014)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2017.

FERREIRA, S. A. S.; VANIM, I. M. . A Invisibilização das Pautas Feministas e LGBT no Processo de Implantação das Ações Afirmativas na UFBA. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 4, n. 2/3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30257>.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, vol. 23, n. 3, pp. 979-992, 2014. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>

FOUCAULT, M. .. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRAGA, W. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: LINS, Alene et al. (orgs.) **UFRB: 5 Anos – Caminhos, Histórias e Memórias**. Cruz das Almas (BA). Editora UFRB. Pp.s. 6 -17, 2010.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. de O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, vol.16, n. 3, pp. 34-44, dezembro, 2016.

GALINKIN, A. L.; ISMAEL, E. . Gênero. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Orgs.), **Psicologia social: temas e teorias**. Brasília: TechinoPolitik, 2011.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. . Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia** (Campinas). v. 32, n. 3, pp. 417-425, 2015. Doi: <<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>>.

GARFINKEL, H. . **Estudios na Etnometodologia**. México: Anthropos Editorial, 2006.

GOHN, M. da G. . Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.14, n.50, pp. 27-38, 2006. ISSN 0104-4036. Acessado em 14 de outubro de 2014 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

GOMES, N. L.. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.**Petrópolis, RJ: vozes, 2017

GOLDBERG; A. E., KUVALANKA, K; DICKEY, L. . Transgender Graduate Students' Experiences in Higher Education: A Mixed-Methods Exploratory Study. **Journal of Diversity in Higher Education**, vol 14, n. 01, p 38-51, 2018 Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000074>

GONÇALVES, F.; COSTA, M. C. C.. **Obviamente mulher.** Lisboa: Âncora, 2016.

GONZÁLEZ, M.; CASILAS MARTÍN, S; SANCHES-FERREIRA, M; TEIXEIRA DIOGO, F. L. ¿Condicionel género y la edad en el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. **Fonseca, Journal of Communication**, vol. 15, n. 15, pp. 109–125. Doi: <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>.

GOOS, P. K.. As correntes interacionistas e a sua repercussão nas teorias de Anthony Giddens e Bruno Latour. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n. 3, p. 153-162, set./dez, 2006.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, vol. 31, n.1, pp. 25-49, 2016. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

HARDY, J. W.; EASTON, D. **Ética do amor livre: guia prático para poliamor, relacionamentos abertos e outras liberdades afetivas.** São Paulo: Elefante, 2019.

HOLANDA, M. A. G. de; WELLER, W. Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade De Brasília no contexto das ações afirmativas. **Poiésis**, Tubarão. V.8, n.13, pp. 57 - 80, Jan/Jun, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>

hooks, bell. . **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, J. G. de . **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião.** Brasília: Autor, 2012a.

JESUS, J.G.de **Metodologia da Pesquisa LGBT.**2012b [www.primernombre.com](http://www.primernombre.com). Documento n° C0008.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. . **Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas.**Psico-USF [online]. v. 16, n. 2, pp. 175-184, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200006>.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, pp. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

KAKUTANI, M. . **A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes, 2013.

KENNEDY, . . Cultural Cisgenderism: Consequences of the Imperceptible. *British Psychological Association Psychology of Women Section Review* 15.2 **Psychological Society**, Psychology of Women's Section Review, v. 15, n. 2, 2013.

LAPASSADE, G. . **As microssociologias.** Brasília: Liber, 2005.

LEITE, R. de C. N. . **A formação de si (Bildung) do estudante universitário.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. Salvador, 2016.

LEAL, D. Gênero e educação: processos cis e trans de autodesignação identitária e de leitura expressiva. **Revista Agreste- Agrupamento de Estudos Excêntricos**, 2018. Disponível em [https://www.revistaagreste.com.br/2/Genero\\_e\\_educacao/](https://www.revistaagreste.com.br/2/Genero_e_educacao/).

LEONY, M. de C. Transfobia, controle social e políticas públicas de atendimento. p. 91. In: Benevides, Bruna G. Nogueira, SayonaraNaidier Bonfim. (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2017.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, 2018.

LINS, A. et al. (orgs.) UFRB. 5 Anos - **Caminhos, Histórias e Memórias. Cruz das Almas** (BA). Editora UFRB, 2010

LIMA FILHO, R. N.; LIMA, G. A. S. F.; BRUNI, A. L. . Aprendizagem autorregulada em Contabilidade: diagnósticos, dimensões e explicações. **Brazilian Business Review**, v. 12, n. 1, p. 38, 2015.

LIBLIK, C. **Gênero e Trajetórias Acadêmicas das Primeiras Mulheres Universitárias** *Revista Latino-americana de Geografia e Genero Brasileiras*, 2017.

LIMA, B. S.; COSTA, M. C. da. Gênero, ciências e tecnologias: caminhos percorridos e novos desafios. **Cadernos Pagu** [online]. n. 48, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/18094449201600480005>.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LORDELLO, S. R.; SILVA, I. M. da.. Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde: um panorama geral. **Revista da SPAGESP**, vol.18, n. 2., pp.06-15, 2017.

LOURENÇO, D. Queer na primeira pessoa: notas para uma enunciação localizada. **Revista Estudos Feministas**, vol. 25, n. 2, pp. 875-887, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação: uma visão pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2008a.

- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, vol.19, n. 2, pp.17-23, 2008b.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.
- LOURO, G. L. . **Um corpo estranho: estudos sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas* [online]. v. 22, n. 3, pp. 935-952, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.
- LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, vol. 9, pp. 73-102, 2008. Retrieved November 27, 2018, Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_artt ext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_artt ext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es).
- LONGARAY, A.; NEVES FIUSSEN, D.; LOPES AVILA. A. Novas estratégias de gestão para as instituições de ensino superior: uma análise sob a ótica do gênero. NAVUS - **Revista de Gestão e Tecnologia**, vol. 4, n. 1, pp. 35-48, 2014.
- MACHADO, R. S.B. . **Representações sociais da violência entre parceiros íntimos e atitudes perante os papéis de gênero numa amostra de estudantes do ensino superior**. Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Dissertação de Mestrado, 2016.
- MAGALHÃES, M. **Sobre lutas e lágrimas: uma biografia de 2018**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- MAGDINIER, T. A. De ilegal à fraude e de fraude a pirata da (cis)temática. In: Pfeil, Bruno, Victoriano, Nathan, Pustilnicl, Nicolas. **Corpos transitórios: narrativas transmasculinas**. Salvador: Dialogos, 2021.
- MAYORGA, C.; CORA, A.; MIRALLES, N.; CUNHA, V. M. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. **Revista Estudos Feministas**, vol. 21, n. 2, pp. 463-484, 2013.
- MARINE, S. B. .Changing the frame: queering access to higher education for trans\* students. **Journal International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 30, n.03, pp, 217-233, 2017.
- MARINE, S. B.; NICOLAZZO, Z. . Names that matter: Exploring the tensions of campus LGBTQ centers and trans\* inclusion. **Journal of Diversity in Higher Education**, vol. 7, n. 4, pp. 265–281, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0037990>
- MARQUES, M. I. C. **UFBA na memória: 1946-2006**. Salvador: EDUFBA, 2010.

- MENESES, M. P. Justiça cognitiva. In: GAIGER, Luiz Inácio et al. (Orgs.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra, Almedina, pp. 231-237, 2009.
- MISKOLCI, R. . A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, vol. 21, pp. 150-182, 2009.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MORAIS, N.; BATISTA, J.; RAMOS, F. . Impactos associados ao uso de tecnologias da comunicação em contextos de aprendizagem: a percepção e a influência do gênero nos estudantes do ensino superior português. **IndagatioDidactica**, vol.6, n. 01, Pp. 312-329, 2014.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez, 2006
- NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- NARDI, ; MACHADO, P.; MACHADO, F.; ZAVENICHI, L. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Revista Teoria e Sociedade**, n. 21.2, julho-dezembro, 2013.
- NERI MATOS, M. . **A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. Salvador, 2016.
- NERI MATOS, M. et al. **Direitos humanos e gênero no projeto pedagógico do bacharelado interdisciplinar em saúde da Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia**. Anais V ENLAÇANDO... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30513>.
- NICOLZZO, Z. “It’s a hard line to walk”: Black nonbinary trans\* collegians’ perspectives on passing, realness, and trans\*-normativity. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, vol. 29, pp.1173-1188, 2016.
- NICOLAZZO, E. N.; PITCHER, K. A. R.; WOODFORD, M. An exploration of trans\* kinship as a strategy for student success, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, vol.30, n. 3, pp. 305-319, 2017.
- NOGUEIRA, M. J.; SEQUEIRA, C. A saúde mental em estudantes do ensino superior: relação com o gênero, nível socioeconômico e os comportamentos de saúde. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, especial 5, ago, 2017.
- NUNES, A. d’A. A Formação Universitária na Bahia desde os tempos coloniais In: Toutain, Lídia Maria Batista Brandão & Silva, Rubens Ribeiro Gonçalves da. **UFBA :**

**do século XIX ao século XXI.** Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. Salvador: EDUFBA, 2010.

OLIVEIRA, M. R. G. de O. . XicaManicongo, racismo, transfobia e o direito de matar  
In: Benevides, Bruna G. Nogueira, SayonaraNaidier Bonfim. (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2017.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, 2018.

OLIVEIRA, R. M. de; DINIZ, D. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, vol.39, n.1. pp. 241-256, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

ORIENTANDO. **Transmasculine**, 2021. Disponível em: <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/transmasculine/>. Acesso em 29/11/2021.

PEDRA, C. B.. **Cidadania Trans: o acesso à cidadania por Travestis e Transexuais no Brasil.** Editora Appris: Curitiba, 2020.

PEÑLOZA, V.; DIOGENES, C. G.; SOUSA, S. J. A. Escolha profissional no curso de administração: tendências empreendedoras e gênero. **RAM. Revista de Administração Mackenzie** [online]. v. 9, n. 8, pp. 151-167, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712008000800009>.

PEROSA, G. S. . A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. **Educação & Sociedade**[online]. v. 31, n. 111, pp. 391-409, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200006>.

PINHEIRO, D. Jogo de damas: trajetórias de mulheres nas ciências sociais paulistas (1934-1969)\*. **Cadernos Pagu** [online]. v. 000, n. 46, pp. 165-196. 2016[Acessado 29 Novembro 2021] , Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/18094449201600460165>>. Epub Jan-Apr 2016. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201600460165>.

PINHEIRO-MACHADO, R. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

POPADIUK, G. S.; OLIVEIRA, D. C.; SIGNORELLI, M. C. A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 22, n. 5, pp. 1509-1520, 2017.

POCINO, C. **“Travesti(s)lidades: representações sociais de universitários”.** Curitiba: Appris, 2020.

PRATES, A. A. P., & BARBOSA, M. L. de O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, vol.28, n. 74, pp. 327-340, 2015. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006>.

RAGO, E.; JuliskaFrancisca PragerFróes: medicina, gênero e poder nas trajetórias de uma médica baiana (1872-1931). **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 13, n. 3, pp. 985-993, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000300020>.

RATTS, A.; FARIA, R. P. do N. Estudo das disciplinas sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores e professoras de Geografia. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 242 - 262, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/9407/pdf13>>

REIS, T.; EGGERT, E. . Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, vol. 38, n.138, pp. 9-26, 2017.

RYBKA, R. C.. **Inserção de pessoas trans na Faculdade de Direito da UFBA: avaliação pela relação movimento(s) e Instituição**. Trabalho de Conclusão de Curso. Direito. UFBA, 2017.

RIBEIRO, A; ALEMEIDA, A.; SANTOS, A.; GUIMARÃES, A; ARAÚJO, I. A homossexualidade masculina: vivências e significados. In: Almeida, Ângela Maria (org.) **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: Estudos em representações sociais**. Brasília: UnB, 2006.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Minas Gerais: Letramento, 2017.

RIBEIRO, M.; FERNANDES, A. **Prática de actividade física em jovens alunos do ensino superior público do concelho de Bragança**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2010.

RODRIGUES, M. C. **Impacto do Envolvimento Parental no Desenvolvimento Acadêmico de Jovens Estudantes Universitários/as**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Instituto superior de ciências sociais e política, 2016.

ROMANELLI, O. de O. . **Historia da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUBIN, G. **Políticas do Sexo**. São Paulo: Ubu, 2017.

ROSSETI, M. O. et al. Evidências de validade das matrizes progressivas avançadas de Raven em universitários. **Psico-USF** [online]. v. 14, n. 2, pp. 177-184, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000200006>.

ROSEMBEG, F; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**[online]., n. 31, pp. 419-437, 2008. Doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-83332008000200018>.

SALABERT, D. . Quero andar tranquilamente no país em que nasci. Posfácio. In: Pedra, Caio Benevides. **Cidadania Trans: O Acesso à Cidadania por Travestis e Transexuais no Brasil**. Editora Appris: Curitiba, 2020.



SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

SANTOS, L. A. dos **Diferenças de gênero no suporte social, ajustamento emocional e satisfação com a vida em estudantes universitários do 1º ano**. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2016.

SCRIBANO, A. Teorias socialesdelsur: hacia una mirada post-independentista. **Estudios de Sociologia**, vol.2, n. 16, pp. 115-134, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235291>

SILVA, A. M. M. (org.). **Educação superior: espaço de formação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, J. . **Identidade de gênero: os atos performáticos de gênero segundo Judith Butler**. Recife: Idependentlypublished, 2018.

SIMPSON, K. BRASIL: PARE DE NOS MATAR!. In: Benevides, Bruna G. Nogueira, SayonaraNaider Bonfim. (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2017**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2018

STEWART, D. L.; NICOLAZZO, Z . High impact of [whiteness] on trans\* students in postsecondary education. **Equity & Excellence in Education**, vol.51, n. 2, pp. 132-145, 2018.

OLIVEIRA, C. S.; VILLS BOAS, S.; LAS HERAS, S. Estereótipos de gênero e sexismo em docentes do ensino superior. **Revista iberoamericana de educación superior**, vol.7, n. 19, pp. 22-41, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722016000200022 lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200022 lng=es&tlng=pt).

SAMPAIO, S.; SANTOS. G.G. dos. . O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, n. 01, jan./jun, 2011.

SANDSTROM, K; MARTIN, D.; FINE, G. A. **Símbolos, selves e realidade social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia social e à sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SANTANA, B. **Trajetória de um homem trans no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Pública: uma narrativa subversiva**, 2017.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos CEBRAP, vol. 79, n. 01, pp. 71-94, 2007

SANTOS, B. de S. A ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 137-165, 2008.

- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, C. B. dos et al. A diversidade sexual no ensino de Psicologia. O cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, vol.XX, n. 7, pp. 127-141, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872011000200006>.
- SCALA, J. Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família. **Zenit**. 31 jan, 2012.
- SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?**Santa Catarina: EDUSC, 2001.
- SCOTT, J. . Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. . 20, n,2, pp. 71- 99, jul/dez, 1995.
- SILVA, A. D. dos S. C. S. da. . **A construção de carreira no ensino superior**.Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 2008.
- SILVA, M. C. R. da, VENDRAMINI, C. M. M.; LOPES, F. L. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no exame nacional de desempenho do estudante. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, vol.15, n. 3, pp. 185 - 202, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/877>
- SOLNIT, R. . **Os homens explicam tudo para mim**. São Paulo: Cultrix, 2017.
- TAVARES, T. F. F. **O cyberbullying no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, 2013.
- TAVARENS, S.; PARENTE, T. G. Gênero e carreira científica: um estudo a partir dos dados das universidades federais da região norte do Brasil. **Revista Ártemis**, vol.20, n.02, pp. 66 - 75, 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/27046>
- TEIXEIRA, R. dos S. O Caminho. In: Toutain, Lídia Maria Batista & Silva, Rubens Ribeiro Gonçalves.**UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun.. pp.59-79, 1962.
- TOLEDO, L. C. **A família nos discursos dos membros de famílias homoparentais**. São Paulo. 241p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2008.
- TONELI, M. J.; AMARAL, M. So-bre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos da vulnerabilidade. In: Nardi, Henrique Caetano Silveira, Raquel

da Silva & Machado, Paula Sandrine (Orgs.). **Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas** (pp. 15-31). Porto Alegre: Sulina, 2013.

TOSTA, T. L. D. A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 47, n. 165, pp. 896-910, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053144119>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)**. Santo Antônio de Jesus, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022**. Salvador, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Resolução 07/2018** -Revoga Resolução 08/2017 e dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em Números**. Salvador, 2019.

VALENÇA, M. M. **Ecologia de Saberes e Justiça Cognitiva: O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?**. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

VENDRMINI, C.; BUENO, M.M.; PAULA, J. M. de; BARRELIN, E. C. P. Evidências de validade da Escala Informatizada de Atitudes frente à Estatística - eSASPportuguês: um estudo correlacional. **Psico-USF** [online]. v. 16, n. 3, pp. 357-365, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000300012>.

VERGUEIRO, V. Reflexões autoetnográficas trans\* sobre saúde: invisibilizações e marginalizações sistêmicas, e resistências à patologização e normatização das diversidades de gênero. In: Geisler, A. R. R. (Ed.). **Protagonismo Trans\*: política, direito e saúde na perspectiva da integralidade**. Niterói: Alternativa, 2015a.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015b.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: Messeder, S., Castro, M.G., & Moutinho, L., orgs. **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, pp. 249-270, 2016.

VIEIRA, A. M. da SILVA. **Representações sociais da violência entre parceiros íntimos numa amostra de estudantes do ensino superior: o gênero fará a diferença?**(Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2013.

VISVANATHAN, S. (2004). Convite para uma guerra da ciência. In: Santos, Boaventura De Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um Discurso Sobre As Ciências' Revisitado**. São Paulo:Cortez, 2004.

WELLER, W; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas** [online]. v. 16, n. 3, pp. 931-947, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300013>.

WILLYS, J. Todos nós em Transe. In: Pereira, Silvero. **BR-Trans**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada pessoa participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Trans-vivências universitárias: a presença de pessoas transgêneras em universidades públicas baianas” desenvolvida por Marília Neri Matos, estudante do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Professora Sônia Maria Rocha Sampaio. O objetivo central do estudo é compreender os sentidos da inserção e permanência construídos por pessoas transgêneras no ensino superior. O convite se deve a você ser um estudante ou docente e se identificar como pessoa trans. Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir retirar sua participação a qualquer momento embora sua contribuição seja muito importante para a execução dessa pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Por conta do número reduzido de pessoas trans no ensino superior existe risco de que você possa ser reconhecida entre as pessoas participantes da pesquisa, entretanto tomaremos todas as providências possíveis para que esse risco seja minimizado. Caso você deseje ter seu nome revelado no trabalho, isso pode ser solicitado.

A sua participação consistirá em uma entrevista em áudio registrada por um gravador de voz. Essa gravação é necessária para que suas informações sejam o mais fidedigna possível ao seu relato. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução 466/12. O benefício relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar na compreensão da

presença de trans no ensino superior brasileiro bem como sobre sua trajetória acadêmica e a formação de profissionais para a atuação com esse público. Informamos que essa pesquisa não envolve riscos, exceto pela ativação da memória referentes às temáticas sobre a formação universitária, ligadas às suas histórias de vida. Tais repercussões, caso ocorram, receberão a devida assistência imediata e/ou integral para atender qualquer dano decorrente da pesquisa. Como benefícios, este possibilitará o acesso a novas informações sobre tal objeto estudado. As pesquisadoras comprometem-se com maiores benefícios e a redução de qualquer risco, visando o maior entendimento sobre o objeto tema e o menor dano aos envolvidos na pesquisa. Os resultados serão utilizados para fins científicos e divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na tese.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA. Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

---

Assinatura da Pesquisadora

Contato com a pesquisadora responsável: Marília Neri Matos

Telefone: (75) 988561651 E-mail: marilianeri@gmail.com

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura da pessoa participante da pesquisa)

Nome da pessoa participante:

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE

Identificação:

Pseudônimo:

Idade:

Local de Nascimento:

Local de moradia:

Estado Civil:

Contato (telefone/e-mail):

Escolaridade:

Atuação profissional:

Você poderia me falar sobre a sua trajetória de se constituir/assumir como pessoa trans? Se o seu processo de assunção se deu quando já atuava como docente na instituição, você solicitou a alteração do nome social?

- Caso não tenha solicitado, qual o motivo?

- Em caso afirmativo, como foi a recepção institucional? E o uso desse nome por parte colegas e discentes? Você encontrou dificuldades?

Após a assunção, você percebe alguma alteração em sua atuação e/ou convivência na instituição de ensino?

Como se deu sua trajetória educacional? (Ensino médio, ensino superior, dificuldades e facilidades). Você lembra de situações que foram marcantes?

Qual você considera a missão de uma universidade?

Você acompanha o debate das temáticas de gênero e sexualidade na sua instituição?

Como as temáticas de gênero e sexualidade são encaminhadas em suas aulas? Outros professores partilham essa preocupação?

Como a discussão sobre gênero e sexualidade pode impactar na formação dos estudantes de forma geral?

Como a presença de pessoas trans na universidade pode impactar na instituição e na formação dos estudantes?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DISCENTE

Identificação:

Pseudônimo:

Idade:

Local de Nascimento:

Local de moradia:

Estado Civil:

Contato (telefone/e-mail):

Escolaridade:

Atuação profissional:

Você poderia me falar sobre a sua trajetória de se constituir/assumir como pessoa trans? Se o seu processo de assunção se deu quando já era estudante na instituição, você solicitou a alteração do nome social?

- Caso não tenha solicitado, qual o motivo?

- Em caso afirmativo, como foi a recepção institucional? E o uso desse nome por parte colegas e discentes? Você encontrou dificuldades?

Como foi sua trajetória educacional? (Ensino médio, ensino superior, dificuldades e facilidades)

- E a sua entrada e permanência na universidade?

- Você citaria algo que acredita ter dificultado sua permanência como discente? E por conta de ser uma pessoa trans?

Há alguma observação que você possa fazer sobre o tratamento recebido ao longo de sua formação na universidade?

Qual você considera a missão de uma universidade?

Você acompanha o debate das temáticas de gênero e sexualidade na sua instituição?

Como a discussão sobre gênero e sexualidade pode impactar na formação dos estudantes de forma geral?

Como a presença de pessoas trans na universidade pode impactar na instituição e na formação dos estudantes?