



INSTITUTO FEDERAL
SUL DE MINAS GERAIS
Câmpus Inconfidentes

DOUGLAS MONTANHEIRO COSTA

**ENTRE SABERES E PODERES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
O RECONHECIMENTO DA TRANSEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

INCONFIDENTES – MG

2018

DOUGLAS MONTANHEIRO COSTA

**ENTRE SABERES E PODERES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
O RECONHECIMENTO DA TRANSEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientadora: Ma. Paula Inácio Coelho

**INCONFIDENTES – MG
2018**

DOUGLAS MONTANHEIRO COSTA

**ENTRE SABERES E PODERES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
O RECONHECIMENTO DA TRANSEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Data de aprovação: 08 de maio de 2018

Orientadora: **Ma. Paula Inácio Coelho** – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Membro da Banca: **Me. Luís Carlos Negri** – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Membro da Banca: **Ma. Cleonice Maria da Silva ...** – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a minha irmã, Dreice Montanheiro, que desde o incentivo em começar os estudos no IFSULDEMINAS até ajuda do bem-estar psicológico e apoio no desenvolvimento do trabalho. Assim como agradeço as sessões de terapia de Roseane Leonel que permitiram juntamente com longas conversas com minha irmã concluir este trabalho.

A todos os professores que passaram pelo meu caminho e fizeram eu escolher a profissão que amo. Em especial um “trio notável”.

Lidiane Teixeira cuja intelectualidade me contagiou e fez olhar a Educação de uma maneira politicamente mais crítica.

Paula I. Coelho especialmente pela amizade e presteza em ser minha orientadora que, além disso, permitiu-me mais paixão pela filosofia e sociologia da educação. Contudo ainda, propiciou-me a experiência e o prazer em conhecer estudos de gênero e sexualidade ao iniciar tão lindo Grupo de Estudos sobre Arte, Gênero, Sexualidade e Educação - GAES.

A Melissa S. Bresci pelo engajamento e defesa da história da educação me permitiu gostar de história e entender sobre sua importância.

Agradeço também Luís Carlos Negri e Cleonice M. da Silva por aceitarem participarem da banca e pelo carinho que sempre tiveram para comigo.

Por fim ao IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes cuja instituição foi minha casa por um longo período e me acolheu para o desenvolvimento dos meus estudos.

*Desejo a você que se liberte
A solidez do estabelecido
Impossibilite minha fluidez
Sou aquela fora de centro
Rompo barragens*

*Uma fênix
Me refaço
Renasço
Minhas chamas às clamas
Agitam meus líquidos*

*Sou gás
Pareço invisível,
Mas existo
Sendo expansiva,
Viva.*

(Douglas Montanheiro, 18/09/2017)

RESUMO

Embora, atualmente, a transexualidade também seja foco de diversos estudos de gênero, principalmente voltados para legitimação da experiência transexual, ainda é bastante notável as invisibilidades que essas populações sofrem longe dos espaços acadêmicos, inclusive no cotidiano escolar. O descaso, numa esfera mais ampla, varia desde a inexistência de leis que regulem e reconheçam essas identidades, até mesmo a não criminalização da transfobia. **A pesquisa visa discutir que saberes e poderes desafiam e possibilitam o reconhecimento da experiência transexual no campo da educação. Como objetivo geral** verificar na síntese de algumas pesquisas relacionadas à transexualidade que saberes e poderes desafiam ou possibilitam o reconhecimento da transexualidade na educação. **A metodologia é de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa, fazendo uso do procedimento de fontes bibliográficas as quais abrangem livros, dissertações, teses, artigos científicos e reportagens publicadas em jornais, de tal maneira que pudéssemos reunir o máximo de informações em tempo hábil para estudo.**

Palavras-chave: Transexualidade. Gênero. Sexualidade. Epistemologia. Educação.

ABSTRACT

Although currently transsexuality is also the focus of several gender studies, mainly aimed at legitimizing the transsexual experience, it is still quite remarkable the invisibilities that these populations suffer away from the academic spaces, including in the school routine. Disregard, in a broader sphere, varies from the absence of laws that regulate and recognize these identities, even the non-criminalization of transphobia. The research aims to know what knowledge and powers challenge and enable the recognition of the transsexual experience in the field of education. As a general objective to verify in the synthesis of some research related to transsexuality that knowledge and powers challenge or enable the recognition of the transsexual experience in education. The methodology is bibliographical, with approach qualitative, making use of the bibliographic source procedure includes books, dissertations, theses, scientific articles and articles published in newspapers, in such a way that we could gather maximum information in a timely manner for study.

Keywords: Transsexuality. Gender. Sexuality. Epistemologies. Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. PANORAMA DO PROBLEMA DA PESQUISA	1
2. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS: TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, PÓS- ESTRUTURALISMO E TEORIA QUEER	6
3. CAMINHOS HISTÓRICOS DAS CATEGORIAS: SEXUALIDADE, GÊNERO E TRANSEXUALIDADE.	12
3.1 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE	12
3.2 ENTRELACES DA CATEGORIA GÊNERO	16
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
5. BIBLIOGRAFIA	28

1. INTRODUÇÃO

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2012, p.34).

1.1. PANORAMA DO PROBLEMA DA PESQUISA

As pesquisas voltadas para as relações de gênero e sexualidade vêm crescendo nos últimos anos no Brasil. Segundo Miskolci (2009), estes estudos são frutos de muitas lutas e indagações de vários atores em nossa sociedade, principalmente com os movimentos feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans¹ (LGBT), culminando em pesquisas no campo da sociologia e educação.

Embora, atualmente, a transexualidade também seja foco de diversos estudos de gênero, principalmente voltados para legitimação dessa experiência identitária, ainda é bastante notável as invisibilidades que essas populações sofrem longe dos espaços acadêmicos. O descaso, numa esfera mais ampla, varia desde a inexistência de leis que regulem e reconheçam essas identidades, até mesmo a não criminalização da transfobia².

O problema é ainda maior quando se trata da educação formal de pessoas trans. Inúmeras são as dificuldades pelas quais uma pessoa trans se vê obrigada a passar em diversas sociedades, sobretudo a brasileira, principalmente devido aos obstáculos vivenciados nas instituições escolares durante o processo de formação. Apesar de poucos dados estatísticos sobre a evasão escolar da população LGBT, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, afirma que o grupo que mais sofre discriminação na escola é o de transexuais, travestis e transgêneros, estimando-se que aproximadamente 73%³ dessa população se evade da escola.

Mais ainda, sujeitos em quaisquer instituições, inclusive de ensino, quando expressam as identidades que fogem do padrão heteronormativo, não são reconhecidas, tampouco respeitadas, incorporadas ou chegam ao mundo do trabalho formal. Desse modo, por conta

¹ Considera-se aqui as identidades transexuais, Travesti, transgêneros, entre outras possíveis identidades.

² Ver em artigo de Júlio Vicente Andrade Diniz, publicado em 11/09/2017, sobre legislação pertinente à mudança de nome e gênero às pessoas trans. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/artigo,mudanca-de-nome-e-genero-para-as-pessoas-trans-e-a-protecao-do-direito-fundamental-a-identidade-de-genero,589673.html>. Acesso em: 17/09/2017.

³ Informações disponíveis na tese do V Congresso Nacional da ABGLT - CONABGLT, ocorrido em 2012. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/dcb2da_92b4231d8f8a4bf6888adcd066963786.pdf.

dessa conjuntura, as pessoas trans são afastadas e excluídas da maioria desses espaços considerados comuns em nosso meio. Vale ressaltar que a maioria das pessoas trans não possuem documentos pessoais que condizem com sua identidade de gênero, tornando-se a busca por um emprego formal a principal ocasião em que sofrem as principais “violências autorizadas e gratuitas”.

Segundo Prochno e Rocha (2011), o direito à troca de nome e de gênero nos documentos oficiais exige verdadeiras batalhas médicas e judiciais para a obtenção dos laudos e das autorizações que viabilizam o direito a essas alterações. Ainda assim, essa conquista só é alcançada após um longo período de espera, que exige muita persistência por parte das/os transexuais e “bom senso” do juiz que autoriza a mudança nos documentos.

Com isso, dificuldades de reconhecimento social a partir de novas identidades de gênero somam-se à baixa escolaridade dessa população. Assim sendo, podemos inferir que a inserção no mercado de trabalho é problemática para as pessoas trans. Os desafios se dão, principalmente, nas condições de acesso e permanência. No caso das transexuais-femininas os agravantes são permeados pelo sexismo predominante e a transfobia persistente. Mesmo quando alguma delas rompem com a fronteira e buscam fixar-se em algum espaço não comum para uma pessoa transexual, travesti ou transgênero, instantaneamente são acionados os dispositivos de proteção à norma, o preconceito e discriminação são intensificados para excluir esse corpo “estranho”.

Todo esse não-reconhecimento das identidades trans pelo Estado brasileiro termina por refletir no aumento significativo da violência e da prostituição dessas pessoas. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA, 90% das mulheres trans estão se prostituindo no Brasil. Segundo Daniela de Andrade⁴ “ainda que elas queiram arranjar um emprego com rotina, horário de trabalho e carteira assinada, o preconceito fica evidente quando elas se candidatam a uma vaga”⁵. Vale ressaltar que não associamos a prostituição necessariamente com algo negativo ou pecaminoso. Distante deste moralismo, a preocupação com esses altos índices de pessoas trans se prostituindo, além das vulnerabilidades que elas estão sujeitas (violências, drogas, etc), é o fato de essa profissão ser o único lugar consentido pela sociedade para continuarem ocupando. O que poderia ser uma opção torna-se uma das únicas alternativas de trabalho.

⁴ Daniela de Andrade é ex-presidenta da ANTRA, atuando até 11/03/2016. A atual presidenta é Keila Simpson.

⁵ Veja reportagem publicada em 31/10/2013: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-para-que/o-preconceito-contra-transexuais-no-mercado-de-trabalho-2970.html>. Mesmo ainda em outra reportagem 21/01/2017, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-para-que/o-preconceito-contra-transexuais-no-mercado-de-trabalho-2970.html>. Quadro de inserção no mercado não teve mudanças significativas.

A presença de transexuais, travestis ou transgêneros em áreas que não sejam a prostituição e a informalidade é muito restrita. Em áreas como a educação, é bastante incomum encontrarmos pessoas trans atuando. Infelizmente, não foram encontrados dados com um quantitativo de pessoas autodeclaradas transvestis ou transexuais que trabalham diretamente com a educação.

Atualmente a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução 3423, de 26 de maio de 2017⁶ a qual dispõe sobre o reconhecimento e adoção de nome social nas escolas estaduais de Minas Gerais para aqueles cuja identificação civil não reflete adequadamente sua identidade de gênero, e ainda acrescenta providências contra expressões vexatórias. Em suma, a resolução visa diminuir as violências sofridas pela população e possíveis evasões, já que, segundo pesquisa do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT – Nuh, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG apenas 53,4% estudaram até o ensino médio⁷.

Por conta desse contexto, o ato de escrever e pesquisar sobre as teorias do conhecimento sobre a transexualidade visa contribuir no rompimento das fronteiras do sistema binário (masculino/feminino) e na legitimação dessa experiência identitária. Acreditamos que estudos como esses colaboram para diminuir a ideia hegemônica de que pessoas trans sofrem de algum transtorno de gênero ou enfermidades e também pode contribuir para uma melhor abordagem da categoria na educação.

Não há mais tempo para deixar gênero e sexualidade fora do espaço escolar e continuar compactuando com as violências cometidas contra alunos/as gays, lésbicas, travestis e transexuais. A lesbohomotransfobia está cada vez mais visível em nossa sociedade e, segundo pesquisas na área, estudantes que sofrem as mais variadas discriminações por conta de seu gênero e/ou orientação sexual, alegam ser a instituição escolar um dos espaços sociais mais negativos e de difícil permanência (JUNQUEIRA, 2007). Além da necessidade de políticas públicas para o segmento LGBT, é preciso desenvolver uma consciência crítica pautada no aprendizado pelas diferenças e aos direitos humanos. A nosso ver, o caminho para essas mudanças se inicia na escola, juntamente com a produção e a difusão de estudos e pesquisas na área.

⁶ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3423-17-r.pdf>

⁷ Ver reportagem: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/05/29/interna_gerais,872648/resolucao-garante-uso-do-nome-social-em-escolas-estaduais-de-minas-ger.shtml

Com relação ao papel dos professores envolvendo temáticas de gênero e sexualidade, pensamos ser fundamental estimular o hábito de pesquisa permanente entre esses profissionais, assim como nos sugere Seffner (2011, p.112),

Professores e professoras dispostos a tratar dos temas de gênero e sexualidade na escola, em articulação com o campo dos direitos humanos, precisam estar preparados, pois as polêmicas que envolvem o assunto são enormes. Por outro lado, conforme acima debatido, esta é uma tarefa mais do que necessária de ser feita pela escola hoje em dia. O primeiro passo é ampliar a compreensão dos conceitos de gênero, sexualidade, pedagogias do gênero e da sexualidade. Para isso, recomenda-se a leitura de Scott (1995) e Louro (1997, 1999, 2000), dentre muitos outros autores que vem se debruçando sobre o tema. O passo seguinte é analisar a articulação entre as questões de gênero e sexualidade na escola e o campo dos direitos humanos, ou de uma educação em direitos humanos. Uma excelente leitura inicial são os “PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA - Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

Por meio desse panorama envolvendo inúmeras dificuldades de pessoas trans, principalmente no viés escolar, optou-se por realizar este estudo de revisão bibliográfica no qual tenta buscar para a questão: **Que produções de saberes e poderes desafiam ou possibilitam o reconhecimento da experiência transexual na educação?**

Se na contemporaneidade é possível termos travestis, transexuais e transgêneros atuando em diferentes espaços, os quais eram negados, inclusive na carreira docente, isso não é mérito do Estado brasileiro, nem de sua nação, mas sim da exaustiva persistência e luta dessas pessoas nos diferentes movimentos sociais.

Voltando-se para o enfoque deste estudo, é necessário identificarmos quais as produções do conhecimento se referem à transexualidade. Reunir as teorias significa trazer à tona as condições de desigualdades que as pessoas trans sofreram e sofrem, e as dificuldades da sociedade em repensar diferenças de gênero, inclusive no ambiente escolar. Não significa buscarmos “mais vitimizações” para provar o quanto a transfobia permeia todos os ambientes sociais, pelo contrário, o quanto temos que divulgar teorias que ajudem no aprendizado pelas diferenças.

O objetivo geral deste trabalho é verificar na síntese de algumas pesquisas relacionadas à transexualidade que saberes e poderes desafiam ou possibilitam o reconhecimento da experiência transexual na educação. Como objetivos específicos buscou-se: localizar estudos sobre teorias que abordam transexualidade; reunir teorias que contribuem para entender esta experiência identitária; traçar caminhos epistemológicos da categoria; e discutir possíveis contribuições para abordagem da experiência transexual no aprendizado pela diferença.

Esta pesquisa foi dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo – Caminhos epistemológicos: teorias pós-críticas na educação, pós-estruturalismo e teoria *queer*, aborda-se as principais teorias com enfoque naquelas que mais nos permitem dialogar para com o aprendizado das diferenças na educação. A escolha por buscar nessas teorias possíveis caminhos pedagógicos que permitam abordar as categorias de gênero e sexualidade nas instituições de ensino, principalmente, sobre pessoas trans, as quais geram tantas desestabilizações nas representações de gênero e sexualidade.

No segundo capítulo – Caminhos históricos das categorias: sexualidade, gênero e transexualidade, um breve histórico do dispositivo da sexualidade e gênero. Traz contribuições históricas e conceituais sobre homossexualidade, tranvestilidade e transexualidade. Ao longo deste capítulo é discutido os enfrentamentos no reconhecimento da Transexualidade nos debates educacionais.

2. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS: TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA QUEER

Antes mesmo de apresentar estudos voltados a compreender diretamente as categorias⁸: transexualidade, gênero e sexualidade, as quais são carregadas discursivamente de saberes e poderes, é importante saber sobre a teoria de conhecimento muito comumente denominada como pós-estruturalismo. Assim sendo, pensamos que categorias como essas não devem ser representadas por meio de uma visão universal e totalitária.

O pós-estruturalismo pode ser marcado pela desestabilização das partes estruturais. Segundo Peters,

“O Pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma coisa. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (PETERS, 2000, p. 29).

Pelo meio da ótica pós-estruturalista, prioritariamente envolve-se na crítica ao racionalismo, refutando qualquer forma totalizante de interpretação da realidade. Na modernidade o sujeito torna-se o foco do mundo social, agora no cenário pós-estruturalista, o mesmo constitui-se menos estável, uniforme ou centralizado. A preocupação transfere para as maneiras como se processam as mais diversas formas de poder e controle sobre os sujeitos.

Para Larrosa & Skliar, no pós-estruturalismo o conhecimento não é mais uma representação precisa da realidade.

“[...] as narrativas genealógicas substituem a ontologia, isto é, as questões de ontologia tornam-se historicizadas; questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição anti-fundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação; questiona o realismo e o racionalismo, coloca em dúvida a pretensão estruturalista de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral; rejeita a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica” (LARROSA & SKLIAR, 2001, p.74).

As verdades únicas e absolutas inexistem no pós-estruturalismo. No caso deste trabalho, será notável mais adiante, que a compreensão dos caminhos epistemológicos para se entender a transexualidade pode trazer suas contribuições para abordar a temática na educação,

⁸ Cabe-se considerar gênero e sexualidade como categorias, pois segundo Sílvia Altmann (2007) ao comentar teses Kantianas sobre categoria contribui para a compreensão de que uma definição de conceito acarreta unidade de uma realidade plural de modo que nos conduz às posturas totalizantes. Ou seja, gênero e sexualidade é considerada categoria no estudo, pois é relacionada a uma realidade plural não quantificável o que não permite um conceito único e fundamental.

de modo a problematizar dispositivos que permeiam nossa sociedade e visam estabilizar gênero e sexualidade.

Na área da educação, a desconstrução de discursos fundamentalistas giraria em torno das questões multiculturais, geralmente constituídos por demarcadores políticos e culturais de diferenças produzidas em torno das relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, entre outros.

A partir da perspectiva foucaultiana as categorias de gênero e sexualidade são vistas e analisadas como discursivamente produzidas por instituições de poder e saber, como por exemplo, o Estado e a medicina. Assim como todos os outros setores da sociedade com relação à educação, como não seria diferente, são carregados por diversas práticas discursivas, inclusive sobre gênero e sexualidade. Não somente atravessam o espaço escolar como também são produzidos nele.

Para Scott (1995) a categoria *poder* é fundamental para entender historicamente meios de dominação e subordinação nas relações de gênero e nos dispositivos que constituem a história da sexualidade. No entanto, vale ressaltar que não somente o pós-estruturalismo e as teorias pós-críticas questionam a categoria *poder*. Antes e/ou simultaneamente, segundo Silva (2010), esta categoria já era/é problematizada pelos teóricos críticos, mas centrada nos vieses econômicos e ideológicos.

O que predomina, de maneira geral, entre os teóricos pós-estruturalistas que pesquisam gênero e sexualidade é que essas são categorias não-fixas, instáveis e mutáveis. Para estes, gênero e sexualidade são categorias históricas e discursivamente produzidas pelas relações de saber-poder. Motivo pelo qual, gênero e sexualidade são inviabilizadas em vertentes marxistas, pois, segundo Silva (2010), essas teorias priorizam que processos econômicos e estruturais são responsáveis pela produção das discriminações e desigualdades de gênero, raça e sexualidade. Ou seja, o que diferencia essencialmente uma da outra é o modo como as teorias pós-críticas, sobretudo as de influência pós-estruturalista, lidam com a noção de linguagem e discurso. Na concepção pós-estruturalista, a realidade é produzida na e pela linguagem, inclusive as discriminações voltadas às diferenças de gênero e sexualidade.

Não obstante, ao tomar o pensamento pós-estruturalista não se trata de considerar a linguagem como instrumento neutro de apreensão da realidade, seja ela natural e/ou social. Além disso, busca-se reconhecer que ela própria é intrinsecamente envolvida na constituição do mundo sendo produzida e reproduzida por instituições de saber-poder. Desta forma, realidade de sujeitos são constituídos pela e na linguagem, e não o contrário (OGIBA, 1995).

Conforme Costa (1998, p. 60); “a crítica fundada no pós-estruturalismo tem o intuito de desvelar qualquer sistema de pensamento que esteja ancorado em proposições universais ou

em meta-narrativas históricas, articulam em seu lugar uma crítica social a partir de bases mais locais, plurais e imanentes”. Nesse sentido, ao rejeitar a ideia absoluta de verdade científica, o pós-estruturalismo reconhece o sujeito como estabelecido por significação e representações culturais provenientes de diversas relações, principalmente as de poder.

“Uma compreensão de gênero mais ampla exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “genericadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação do sujeito” (LOURO, 1995, p. 103).

Ao assumir o pós-estruturalismo como visão teórica deste estudo, não significa que se desconsidera todas as contribuições trazidas pelas teorias críticas de cunho marxista. Aliás, toda essa clareza de exploração do capital e das ideologias impostas são méritos das vertentes marxistas.

Esses ideários das teorias pós-críticas em educação são refletidos em ações pedagógicas do multiculturalismo. Para Canen & Oliveira (2002), é necessária uma crítica cultural permanente dos discursos como a possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjagam, gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, da prática social e da democracia.

Neste caso, quatro dimensões da prática pedagógica multicultural são propostas: **a construção**, que envolve a produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o pluralismo cultural e as desigualdades; **voz e escolha**, seria o desenvolvimento de atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos; **crítica**, envolvendo estratégias que demandem a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao *status quo* e investigação das relações culturais de domínio e marginalização; e, por fim, o **ativismo social**, buscando incentivar as tomadas de posição e ações efetivas, com base nas outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para uma oposição ativa às condições de desigualdade (CANEN & OLIVEIRA, 2002).

Para Louro (2001) uma das possibilidades dentro da teoria pós-crítica seria a pedagogia Queer:

Uma pedagogia e um currículo *Queer se* distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *Queer*

estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

A Teoria *Queer* busca apontar e compreender os sujeitos em conflito com a ordem de gênero vigente. O seu compromisso político é o de evidenciar a produção de diferentes identidades não categorizáveis e a necessidade de mudar o repertório existente para que os indivíduos qualificados como menos-humanos, perseguidos, possam encontrar um mundo habitável e mais acolhedor (MISKOLCI; PELÚCIO, 2006).

Silva (2010) identificou que a teoria *Queer* surge em países como Estados Unidos e Inglaterra, em meados dos anos 1990, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. O termo *Queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo teórico é complicar a questão da identidade sexual. A teoria *Queer* parte da ideia que sexualidade, assim como o gênero, também é uma construção social e não deveria ser enquadrada por aspectos biologizantes.

Segundo Louro (2001), as pessoas *Queer* (consciente ou não desta terminologia), isto é, abertas às possibilidades de gênero e sexualidade, desestabilizam a norma heterossexual e são tratadas como irrelevantes, sem valor e desprezíveis. São os sujeitos que escapam da norma (Butler, 2000). *Queer* se coloca contra a normatização de qualquer natureza, principalmente, pela heterossexualidade compulsória. Para se concretizar uma pedagogia *Queer*, Louro (2001) afirma que não é suficiente denunciar a negação dos homossexuais, mas sim, desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. Em contrapartida, tornar evidente a heteronormatividade e mostrar o quanto ela condena os corpos e as identidades das pessoas também pode ser uma estratégia. A heteronormatividade se expressa através de expectativas, demandas e obrigações sociais derivadas do pressuposto da heterossexualidade como natural, superior e, portanto, fundamento da sociedade. O termo foi criado por Michael Warner em 1991 em uma das primeiras obras sobre a Teoria *Queer*.

Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos

sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral (MISKOLCI, 2002, p.230).

Os estudos *Queer*, segundo Miskolci (2009), surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo Francês. Para este autor, as obras de Michel Foucault e Jacques Derrida apresentaram conceitos fundamentais para o início das problematizações *Queer*. Um exemplo dessas influências foram as problematizações de Foucault sobre a sexualidade como um dispositivo histórico de poder e as ideias de Derrida sobre a heterossexualidade e homossexualidade como interdependentes e suplementares, mostrando que as categorias da sexualidade foram criadas para contrapor as diferenças da sexualidade dominante e assim sendo, hierarquizá-las.

Os teóricos *Queer* compreendem a sexualidade como um dispositivo do poder. Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, uma verdadeira rede que se estabelece entre elementos tão diversos como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais (MISKOLCI, 2009, 154-155).

Problematizar o binarismo de gênero e sexualidade (masculino versus feminino/heterossexual versus homossexual) a partir da teoria *Queer* é prosseguir sempre com a desconfiança das categorias vistas estáveis e normatizadoras. Desse modo, a teoria *Queer*, não se preocupa em investigar somente os sujeitos que não se enquadram no sistema heteronormativo, mas também, como os processos normatizadores se tornaram e continuam hegemônicos e hierarquizantes.

Segundo Guacira Louro, a teoria *Queer* não pode ser vista simplesmente como uma política de identidade, mas sim, como uma política pós-identitária.

Segundo os teóricos e teóricas *Queer*, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. [...] A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é construído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2004, p. 45-46).

Em consonância com outros teóricos pós-estruturalistas, Alós (2010) afirma que a teoria *Queer* vem ao encontro da concepção de sujeito performativo.

A teoria *Queer* possibilita uma ruptura epistemológica que desloca as noções tradicionais do sujeito como único, substituindo o conceito de um 'eu' singular e unívoco pelo de um 'eu' concebido performativamente através de um processo no qual são mobilizados atos repetitivos e estilizados. Ao invés de privilegiar a origem, a autonomia e o centramento, a concepção *Queer* do sujeito privilegia a dispersão, a improvisação e a descontinuidade (2010, p. 856).

De modo geral, para introduzir a pedagogia *Queer* na educação, ancorados pelo viés das teorias pós-críticas, é preciso estar claro e convicto que as categorias de gênero e sexualidade, assim como outras, são discursivas, fabricadas por instituições apropriadas de

saber-poder. Desse modo, escrever sobre gênero e sexualidade e, especificamente, sobre as pessoas trans presentes na educação, colaboram para a sensibilização da sociedade, para a produção de novas políticas públicas e, numa perspectiva positiva, para produção de um currículo pós-crítico que abarque todas as diferenças como base epistemológica para educação. Segundo Louro (2004, p. 42), “desconstruir um discurso implica minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirmam e sobre os quais o próprio discurso se assegura”.

3. CAMINHOS HISTÓRICOS DAS CATEGORIAS: SEXUALIDADE, GÊNERO E TRANSEXUALIDADE.

3.1 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

Nota-se que a nomenclatura da transexualidade é uma invenção da medicina de meados do século XX e foi legitimada e consagrada, ao longo dos anos, por outras instituições sociais como o Estado e a Igreja. Bem como a sexualidade foi assinalada por Foucault como um dispositivo histórico, a transexualidade também formaria um dispositivo regido por controles e saberes atravessados. Conforme Foucault (1998) a natureza do *dispositivo* é composta:

[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como uma reinterpretação dessa prática, dando acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Acompanhando esta distinção de Foucault, o atual dispositivo da transexualidade estabelecido socialmente na contemporaneidade também cumpre uma colocação arditamente dominadora. Sustentar esta categoria como um distúrbio contribui para preservar a (in) verdade de que gênero e sexualidade legítimos são derivados de um sexo biológico correspondente. Para nós, despatologizar a transexualidade⁹ acenderia a incitação de tantas outras identidades de gênero que fogem ao padrão heteronormativo e condenaria o controle secular sobre o corpo por

⁹ Veja reportagem publicada em 19 de junho de 2018 que trata da retirada da transexualidade como doença mental. (<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/06/19/oms-deixa-de-classificar-transexualidade-como-doenca-mental>)

parte do Estado, da medicina e da religião. Os dispositivos oficiais de corpo/gênero/sexo entrariam em colapso, abrindo espaço, portanto, aos discursos pós-estruturalistas introduzidos na segunda metade do século passado.

Essa articulação e produção dos dispositivos em determinados momentos da história teve o papel decisivo de defender as verdades produzidas naquele contexto. Do mesmo modo aconteceu à sexualidade a partir dos séculos XVIII e XIX, e assim continua ocorrendo com a transexualidade desde as primeiras décadas do século XX. A partir das genealogias de Foucault, notamos com o dispositivo da sexualidade como os sujeitos, seus corpos e suas sexualidades foram entrelaçados no discurso do par saber/poder.

Dando seguimento a esse contexto, no livro *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*, Foucault (1982) traz as memórias de um hermafrodita francês do século XIX. Naquele período, a ambiguidade dos corpos era um problema para a sustentação das verdades estabelecidas como o verdadeiro sexo/gênero. O indivíduo “hermafrodita” (denominado atualmente de intersexo) não poderia escolher seu sexo, muito menos escolher por continuar na ambiguidade e sem mudanças corporais. Contudo, a opção do sexo, nesses casos, era exclusiva de um especialista.

Criada como uma moça pobre e digna de mérito num meio quase que exclusivamente feminino e profundamente religioso, Herculine Barbin, cognominada Alexina pelos que lhe eram próximos, foi finalmente reconhecida como sendo um "verdadeiro" rapaz; obrigado a trocar legalmente de sexo após um processo judiciário e uma modificação de seu estado civil, foi incapaz de adaptar-se a uma nova identidade e terminou por se suicidar. Sou inclinado a dizer que a história seria banal, se não fossem duas ou três coisas que lhe dão particular intensidade (Foucault, 1982, p.5).

No começo da modernidade e perpetuação do dispositivo da sexualidade nas sociedades ocidentais, o sexo verdadeiro tornou-se um ponto crucial para as instituições de saber/poder, principalmente pelas instituições médicas. É a partir do século XVIII, segundo Foucault, que o sexo e os prazeres oriundos das práticas sexuais passam cada vez mais a serem minuciosamente investigados com a intenção de controlar metodicamente o corpo/sexo/sexualidade. Eram incitações discursivas e aplicação de vários métodos que objetivavam, precisamente, evitar que a sociedade ocidental discutisse e questionasse as categorias do corpo. Em outras palavras, desejava-se a imposição das verdades construídas por especialistas, seguindo-se de um silêncio estimulado e compartilhado nos meios sociais.

Podemos assimilar a inspeção sofrida pelos hermafroditas do século XIX com o exaustivo e constrangedor processo de “reconhecimento” de uma pessoa transexual no século XXI, no qual a pessoa que nega o gênero a ela atribuído, é colocada em exame para se confirmar

um distúrbio. Da mesma maneira que se fazia com o hermafrodita, quando era determinado um dos sexos ao sujeito, no caso das pessoas transexuais, ainda hoje continua o julgamento no sentido de confirmar a negação dessa pessoa com seu sexo biológico e na validação do gênero com o qual se identificam.

Na obra *História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault discorre historicamente como se consolidou o dispositivo da sexualidade. Ainda, em seu trabalho, é reforçado o modo como os discursos do sexo serviram como reguladores na produção dos sujeitos, instituindo hierarquias sobre eles.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2012, p. 116–117).

Neste mesmo período, o sujeito que até então praticava relações sexuais com pessoas do mesmo sexo passa a ser categorizado como homossexual: “Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la (a homossexualidade) como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de novos controles” (Foucault, 1998, p. 233). Também segundo Foucault, o sujeito homossexual que aparece no artigo “sensações sexuais contrárias” do médico alemão *Carl Westphal*, é considerado como um invertido sexual que carecia de tratamento e cura. Com isso, “a homossexualidade é transferida da prática sodomita para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 2012, p. 50-51). Diante disso, a homossexualidade e o homossexual passam a ser vistos como

[...] invenções do século XIX. Se antes as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas como sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um poderia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e identificado. Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incomodo para permanecer (LOURO, 2001, p. 29).

De prática sexual externa vivenciada pela pessoa, torna-se a ser uma pessoa com sexualidade fixa. Nesse sentido, Louro (1995, p. 89), afirma que “até então, o que era ‘normal’ não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente, (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisaria ser marcado agora tinha de ser

identificado”. Referindo-se ao exposto, a sexualidade vira objeto de vários campos disciplinares e de conhecimento, tais como, a sexologia, psiquiatria, psicanálise, e até mesmo a educação.

Segundo Miskolci (2009), “a homossexualidade passa a ser descrita e, ao mesmo tempo, regulada, saneada, normatizada por meio da delimitação de suas formas em aceitáveis e perversas” (p. 153). Agora o termo heterossexual, provavelmente teria sido criado por volta de 1892, conseqüentemente, após a invenção do sujeito homossexual, e significava num primeiro momento, o amor patológico e desmedido por uma pessoa do sexo oposto, só depois (início do século XX) que foi se consolidando a “sexualidade normal e ideal” para uma sociedade.

O termo homossexual foi vinculado a uma doença e incorporado por outras instituições de saber-poder como anomalia que deveria ser sanada pela medicina e psicologia. Assim também a escola passou a desempenhar e ainda cumpre o controle da sexualidade, conforme afirma Helena Altmann:

(...) os problemas de desvios sexuais deixam de ser percebidos como crimes para serem concebidos como doença. A escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais. (2001, p. 575)

Portanto, como afirma, Louro (2008), é indispensável que reconheçamos a escola não apenas como um local em que reproduz e reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Na mesma corrente, Junqueira (2007), complementa que

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constitui historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (p.14).

Também em Junqueira (2007), o silenciamento do sujeito homossexual na escola é causado por regimes de invisibilidades por meio de mecanismos de interdições e censuras das possíveis práticas vistas “desviantes”. Acrescentando Louro,

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única

forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, torna-se excêntrico (2008, p. 43-44).

Ainda conforme Junqueira, mais provável que não há nada mais exemplar do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais e da homossexualidade pela escola, “Ao não se falar a respeito deles e delas talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as” (2007a, p.67- 68). Desse modo, o não falar é como se fosse uma espécie de garantia da “norma heterossexual” na tentativa de eliminar possíveis diferenças e “aberrações”, como é o caso de pessoas trans.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios (LOURO, 2000, p.31).

A visão de homossexualidade como doença teve vigência na maior parte do mundo até o final da década de 1970, quando conselhos e associações de psicologia deixaram de considerar uma patologia. Posteriormente, em Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 17 de maio de 1990, retira-se a homossexualidade da sua lista de doenças mentais. No entanto, as representações sociais em torno da homossexualidade, juntamente com reafirmação de instituições religiosas, mantem e produzem, por meios conservadores, o senso comum à patologização da homossexualidade, considerando como pecaminoso e que existiria cura para àqueles/as que gostariam de se abster dessa prática¹⁰.

3.2 ENTRELACES DA CATEGORIA GÊNERO

Historicamente podemos encontrar que as primeiras discussões sobre a categoria gênero foram desenvolvidas no movimento feminista da década 1960/70, período que foram retomadas as manifestações em busca da igualdade de direitos¹¹ das mulheres perante aos homens e com

¹⁰ Ver uma notícia deste tipo “Juiz libera cura gay por psicólogos”, publicada em 18 de setembro de 2017 nos faz ainda acreditar na manutenção de instituições religiosas em eliminar a homossexualidade. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/juiz-concede-liminar-que-permite-aplicacao-de-cura-gay-por-psicologos/>.

¹¹ Outras campanhas feministas giravam em torno da busca pelos direitos ao aborto e pelos direitos reprodutivos (incluindo o acesso à contracepção e a cuidados pré-natais de qualidade), pela proteção de mulheres e garotas contra a violência doméstica, o assédio sexual e o estupro, pelos direitos trabalhistas, incluindo a licença maternidade e salários iguais, e todas as outras formas de discriminação.

a forte atuação internacional. Entre as pautas dos movimentos, destacaram-se as de direitos legais das mulheres, a busca de autonomia e à integridade de seu corpo. Na conjuntura mundial, em meio as feministas norte-americanas, surgiu o conceito de gênero com o objetivo inicial de enfatizar o caráter social das diferenças baseadas no sexo. De acordo com Joan Scott, a palavra gênero “indicava uma rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 1).

O feminismo, como movimento social, foi descrito e denominado por algumas teóricas como desenvolvido em “ondas”. O feminismo chamado “primeira onda” se desenvolveu no final do século XIX e centrou-se nos direitos políticos, sociais e econômicos, como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança, direito a voto, entre outros. Dentro desse período do feminismo tivemos o feminismo liberal, o feminismo socialista e o feminismo anarquista. O feminismo de “segunda onda” surgiu após a Segunda Guerra Mundial e deu ênfase às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado. De lá para cá vem organizando-se em diferentes vertentes a partir das matrizes originais, acrescentando-se/combinando-se com o feminismo da diferença, o eco-feminismo, o feminismo negro, o feminismo lésbico, o feminismo campesino, o feminismo indígena entre outros.

Apesar de a categoria gênero não ter sido problematizada diretamente por Foucault, de acordo com Louro (2004), suas obras impulsionaram as pesquisas nesse campo sob o viés pós-estruturalista, principalmente após a publicação do artigo em 1986 da norte-americana Joan Scott - *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Nesse artigo, Scott descreve gênero como sendo uma categoria discursiva no campo das diferenças entre os sexos. Assim como a categoria da sexualidade de Foucault, o gênero também é assumido como um campo onde o poder é articulado e por isso, passa a ter o status de categoria própria de análise. Assim, em Scott, o gênero revela formas de representações, significados, normas, regras, símbolos, códigos no interior dos quais são articuladas as formas de poder, e com isso, ser homem ou ser mulher significa reproduzir representações de poder e subordinação socialmente construídos pelas redes saber-poder.

Sobre as contribuições de Scott para os estudos de gênero, Nincholson (1999) aponta que autoras como Scott abriram novos caminhos para entender gênero além dos paradigmas das identidades, permitindo, portanto, o surgimento de três planos de análise: (1) gênero é uma categoria fundamental por meio da qual se atribui sentido a tudo (azul é masculino e rosa feminino) (2) gênero é uma maneira de organizar as relações sociais (roupas, profissões e até

banheiros separados por sexo) e (3) é também uma estrutura de identidade pessoal (meninos, homens, meninas, mulheres).

Dando continuidade à análise de gênero por Scott, a autora destaca a necessidade de uma desconstrução das diferenças entre os sexos, propondo uma análise no campo das relações de gênero. Fica evidente, portanto, a oposição de Scott aos significados cristalizados pelo patriarcado que disseminam as relações de gênero como algo fixo e natural da condição humana. Contrariando o movimento feminista de concepção marxista, isto é, que acreditam que as explicações de subordinação e inferioridade das mulheres tem como determinante as condições econômicas. Scott (1995), afirma que fatores econômicos não determinam de modo direto as relações de gênero, e que a relação de dominação sobre o gênero feminino é anterior ao capitalismo e ao socialismo. As relações de gênero estão, para Scott, sendo constituídas de múltiplos sujeitos e de diferentes representações da realidade.

Margareth Rago, em seu artigo sobre *Epistemologia feminista, gênero e História* (1998, p. 31) diz que, “podemos pensar numa epistemologia feminista, para além do marxismo e da fenomenologia, como forma específica de produção do conhecimento que traz a marca feminina, tendencialmente libertária, emancipadora”. Por meio de viés pós-estruturalista, acreditamos que a educação escolar poderia promover a emancipação dos sujeitos para além do binarismo histórico, homem versus mulher, heterossexual versus homossexual, contribuindo assim, para contemplação de uma identidade livre, sem constrangimentos, onde cada sujeito possa bancar seus desejos, sem o receio de ser marginalizado e tornar-se um abjeto socialmente. Principalmente, uma educação que critique a estabilidade do ser e permita a desconstrução de categorias fixas e totalitárias.

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (RAGO, 2008, p. 32).

Para essa educação almejada por nós, propostas por teóricos pós-estruturalistas e pós-críticos, dever-se-á tornar hábito problematizar a hierarquia entre o masculino e o feminino e os condicionamentos que estão atreladas às concepções de gênero cristalizadas em nossa sociedade. Sobre a construção do gênero socialmente, Louro (2000) reforça o peso que a cultura exerce sobre os corpos.

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou

masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO, 2000, p. 11).

Outra interpretação de gênero que adota o viés pós-estruturalista e do qual compartilhamos é o de Miriam Grossi (2010). Para a autora, gênero também é uma construção histórica que não existe sem as relações sociais, de forma independente, sem referenciais.

Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, como veremos, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Portanto, sempre que estamos referindo-nos ao sexo já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo (GROSSI, 2010, p.5).

A naturalização do sexo, tão questionada pelos movimentos feministas e movimentos LGBT, é vista por Butler como um modo de assegurá-lo em status pré-cultural, pré-discursivo e, conseqüentemente, ahistórico (BUTLER, 2000). Desta maneira, não significa que o pênis ou a vagina, *verbi gratia*, passem a existir porque foram “inventados” no âmbito da cultura e da linguagem. Entretanto, a existência desses órgãos como conhecemos hoje, carregados de significados, só tem sentido e só pode ser compreendida, a partir de um olhar que é cultural, hierarquizado, e carregado de saber-poder através dos discursos. Desse modo, serão as crenças políticas sobre o masculino e o feminino que orientarão as constituições desses saberes, como já diz Scott (1995), gênero é, desde sua origem, um conceito político.

Na obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (BUTLER, 2003), considerada até agora a obra mais importante de Butler, o *gênero* assim como o *sujeito*, é teorizado como uma identidade construída *no e pelo* discurso; ou seja, o *gênero* é resultado de uma sequência de atos estabelecidos discursivamente, apoiados na matriz heterossexual que necessita ser constantemente reiterada. Logo, Butler revê em Simone Beauvoir apontamentos da identidade de gênero a qual é construída socialmente e criada a partir da performance¹². O poder do discurso é inerente à formação do gênero que, segundo a autora, solidifica-se de tal forma que parece ter sempre existido, ou mesmo, ser natural. Em vista disso, “gênero é algo

¹² Para Butler (2003) há uma diferença entre performatividade e performance de gênero: O gênero não é simplesmente uma performance, um ato teatral que “alguém” simplesmente elege representar. Sem sombra de dúvidas, essa é uma diferença importante para compreender o pensamento de Judith Butler. Boa parte da crítica apropriando da noção de performatividade, reduziu-a a uma *performance de gênero*. *Bodies that matter* (corpos que pensam) é um esclarecimento a essa confusão. A performatividade, segundo a autora, é o processo global da constituição do gênero, da internalização das normas que se estilizam no corpo e criam um efeito de substância e criam um efeito de “eu” com gênero constante, a performance pode ser uma parte desse processo. Nesse sentido, a performatividade é um conceito que não é nem completamente determinado, nem radicalmente elegido, ela está fora dessa oposição.

que ‘fazemos’ e não algo que ‘somos’ naturalmente, mas sim, uma estrutura imaginada pelos desejos condicionados” (BUTLER, 2003). Butler enfatiza que tanto o sexo quanto o gênero são resultados do discurso e da lei, declarando que isso produz e alimenta os desejos considerados inadmissíveis para manter a estabilidade heteronormativa, “produzindo e controlando”.

Se nos atentarmos para nossa realidade, percebemos o quanto a sociedade, por meio de diversos aparelhos e estratégias de controle e regulação, busca intencionalmente criar e ao mesmo tempo fixar como naturais, um suposto padrão de masculinidade e feminilidade. Assim como o gênero das mulheres foi e ainda é historicamente hierarquizado pela cultura sexista, algo tão semelhante acontece para aqueles que fogem da masculinidade hegemônica, isto é, homens gays, com feminilidades ou não, que desestabilizam a hegemonia do homem masculino, hetero, ativo e viril.

Para fortalecer teorias que envolvem a construção da categoria de gênero e sexualidade, tratamos em Stuart Hall (2000, p. 12-13) para quem a concepção de identidade de sujeito pós-moderno implica em um conceito sem

[...] identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos provisoriamente.

Descrever os modos masculinos, feminino, e diversas outras expressões relativas que podem ser também relativas ao corpo, colaboram para construção de um novo discurso sobre ser homem e ser mulher. É importante enfatizar que gênero e sexualidade são construções históricas, carregadas de discurso e por esse motivo, nosso corpo, nosso gênero e nossa sexualidade estão abertos a todas mutações pensáveis e impensáveis pela linguagem e pelo discurso.

3.3. A TRANSEXUALIDADE COMO EXPERIÊNCIA

Na modernidade para o discurso da psiquiatria e em parte da psicanálise, a transexualidade é apontada como uma patologia, isto é, “um transtorno de identidade” devido

à sua não conformidade entre sexo biológico e gênero. Pela experiência transexual contrariar a coerência homem/mulher e não se encaixar em nenhum padrão proposto como “normalidade” do século XIX, a transexualidade atualmente ocupa o espaço aberto pela psiquiatria sobre a anterior homossexualidade, isto é, como uma patologia da identidade sexual.

No livro *O que é transexualidade*¹³ (2017), Berenice Bento definirá a transexualidade como uma **experiência** e não como uma identidade única, fixa, cristalizada. A autora nos diz, posição com a qual concordamos, que a experiência transexual se refere a pessoas que vivenciaram ou vivenciam a experiência transexual ou “reivindicam” serem reconhecidos como homens ou como mulheres. Segundo a autora:

Prefiro referir-me à “experiência transexual”, pois a transexualidade não é a pessoa. Quem vive esta experiência tem outras identidades que povoam suas subjetividades: trabalha, namora, pode ter religião, é membro de comunidades sociais múltiplas (família, grupos de interesse), como todo ser social (BENTO, 2017, p. 55).

Completando contribuições de Bento (2017):

A experiência transexual destaca os gestos que dão visibilidade e estabilidade aos gêneros e estabelece negociações interpretadas, na prática, sobre o masculino e feminino. Ao mesmo tempo quebra a causalidade entre sexo/gênero/desejo e desnuda os limites de um sistema binário assentado no corpo sexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher). Diante da experiência transexual, o observador põe em ação os valores que estruturam os gêneros na sociedade. Um homem de batom e silicone? Uma mulher que solicita uma cirurgia para tirar os seios e o útero? Mulheres biológicas que tomam hormônios para fazer a barba crescer e engrossar voz? Ela é ele? Ele é ela? (p. 56)

Defender que a transexualidade para uma experiência identitária não desconsidera as dores e angústias que marcam as subjetividades. Do mesmo modo que houve, e ainda persiste, a concepção do sujeito homossexual incorporado a normas e regulamentos de uma doença que necessitava ser tratada, a criação da transexualidade não foi muito diferente. Inclusive, podemos aqui afirmar que, desde as suas primeiras categorizações até a atualidade, a transexualidade como patologia continua condenando pessoas que se autoidentificam como transexuais. Diferentemente da homossexualidade, a transexualidade continua sendo considerada um transtorno, uma doença mental e, por este motivo, precisa do olhar e aferição de outros para legitimar ou deslegitimar a identidade de gênero reivindicada por pessoas trans. Continuamos assistindo, cotidianamente, pessoas que, apenas por serem trans são diagnosticadas como doentes mentais, diagnósticos estes que ferem a identidade dessas pessoas e dificultam a equiparação de direitos.

¹³ Primeira edição em 2003.

Vale lembrar que na contemporaneidade, pessoas transexuais não são as únicas que rompem e cruzam os limites estabelecidos socialmente para gêneros. As travestis, os transgêneros, as *drag queens*, os *drag kings* são exemplos que desfazem a simplista relação vagina-feminino e pênis-masculino. Transexualidade, travestilidade, transgênero são expressões identitárias que revelam dissidências aos padrões de gênero dado que estes estão fundamentados na heterossexualidade e nas expectativas sociais (BUTLER, 1990 *apud* BENTO, 2017).

Cabe destacar que, antes de 1950, não existiam definições ou diferenciações específicas para as pessoas transexuais caracterizando-as de travestis e homossexuais e, nos caminhos do senso comum, aquele/a que escapava da norma heteronormativa era considerado como gay ou hermafrodita, sem mais distinções. A criação do “transexualismo” ocorreu, primeiramente, por meio de publicações médicas sobre o tema. Apesar de outras áreas do conhecimento tenham dedicado à temática da transexualidade, os trabalhos publicados contornavam referenciais de estudos da psicanálise e da biologia (BENTO, 2017).

Os saberes criados e recriados por parte da psicanálise e da biologia sobre a experiência transexual serviram para a produção de teorias, normas e controle, na produção do diagnóstico da/o transexual legítimo/a. o início, o contingente de verdades produzidas e reproduzidas pela psicanálise eram baseados nas visões do psicanalista *Robert Stoller* e nas teorizações do endocrinologista alemão Harry Benjamin. Ambos ousaram criar estratégias e características para identificar e classificar transexual verdadeiro. Como base nas definições individuais, Bento (2006) caracteriza como emergentes o conceito “transexual *stolleriano*” e o “transexual *benjaminiano*”:

Ambos os autores [*Stoller* e Benjamin] definirão critérios para se diagnosticar o verdadeiro transexual. Os critérios foram estabelecidos levando em conta características inferidas como compartilhadas por todo/a transexual, o que propiciará dois desdobramentos umbilicalmente ligados: (1) a definição de protocolos e orientações aceitas internacionalmente para o ‘tratamento’ de pessoas transexuais e (2) a universalização do/a transexual (2006, p. 133).

A constituição de teorizações em volta da transexualidade foram crescentes em meio as décadas de 1960 e 1970. Simultaneamente em que se determinava, também se objetivava encontrar características para distinguir transexuais de gays, lésbicas e travestis.

Com a publicação do livro *O fenômeno transexual*, em 1966 por Harry Benjamin consistiu em sugerir os fundamentos para se diagnosticar “o verdadeiro transexual” por meio

de indicadores existentes na personalidade das pessoas que reivindicavam um outro gênero/sexo. Para (BENJAMIM, 1966 *apud* BARBOSA, 2010), a cirurgia de redesignação sexual era única alternativa cujas pessoas autodeclaradas transexuais não se mutilassem ou atentassem ao suicídio.

Outro componente importante destacado na obra de Benjamim foi a escala de “orientação sexual”, baseada na escala *Kinsey*, considerando os tipos como gradações e acumulando desde ideias ocasionais em se vestir com roupas de outro sexo-gênero até a intenção declarada por “mudar de sexo”. As definições são divididas em três grupos com respectivos tipos:

1º.Grupo

Tipo 1: Pseudo-travesti: considerando as pessoas que se vestem como o gênero oposto apenas ocasionalmente.

Tipo 2: Travesti-feitichista: que veste como o gênero oposto para obter gratificação erótica.

Tipo 3: Travesti-verdadeiro: quem possui esta tendência desde criança, desejando viver e se comportar como o outro gênero, mas sem desejar a cirurgia, o uso de hormônios ou outras alterações permanentes, neste tipo a transexualidade pode estar latente.

2º.Grupo

Tipo 4: Transexual não indicado para cirurgia: pessoas que oscilam entre o travestismo ocasional e o desejo de viver como do outro gênero, alterando seu corpo com pequenas intervenções estéticas e hormônios, mas tendo pouca intenção de se desfazer ou considerar-se como uma mulher real.

3º.Grupo

Tipo 5: Transexual de intensidade moderada: deseja alterar seu corpo inclusive com cirurgia e tem pouca libido.

Tipo 6: Transexual de intensidade alta: pessoa transexual exemplar: vive como o outro gênero, deseja alterar seu corpo principalmente via cirúrgica, considera-se mulher em corpo de homem, não possui libido e é extremamente infeliz (BENJAMIN, 1966 *apud* BARBOSA, 2010, p. 91).

Conforme visto acima, as únicas indicadas para a cirurgia seriam as pessoas do grupo 3. Contudo, a cirurgia de “readequação” apenas seria indicada se a pessoa transexual desejasse relações heterossexuais após a “mudança”. Em relação às contribuições de Benjamim para aquela época, consideramos que suas publicações e estudos sobre a experiência transexual, assim como os dispositivos da sexualidade já existentes, consolidaram uma das maiores barreiras à população trans. São teorizações como essas que favoreceram consolidar no senso comum, insistindo em tratar gênero e sexo como biológicos e ligados obrigatoriamente entre si. Tais teorias atrapalham o reconhecimento das experiências transexuais e corroboram para que essas pessoas continuem sendo consideradas inferiores, “anormais”.

O psiquiatra Robert *Stoller* fundamentado na concepção de gênero criado por John Money, formula seu conceito de identidade de gênero. Para Money o sexo é considerado uma categoria natural vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) enquanto o gênero à cultura, construída e determinada por aspectos psicológicos e sociais. É também nesse contexto, conforme aponta (LEITE Jr., 2009 *apud* BARBOSA, 2010) que “gênero” começa a ser uma categoria cada vez mais usado pela medicina para colaborar com as definições de pessoas intersexuais e transexuais.

Conforme *Stoller*, um dos aspectos causadores de o possível distúrbio da transexualidade inicia-se na infância, principalmente na afinidade da criança com a mãe. Por ser defensor dessa ideia, *Stoller* asseverava que um tratamento terapêutico intenso realizado nos primeiros anos de vida de crianças com traços afeminados poderia reverter o transtorno e desenvolver a masculinidade. Já aos pacientes adultos, a terapia era direcionada para que elas/es abandonassem a “fantasia” pela repulsa pelo órgão sexual e se conformassem com aquele corpo. O objetivo deste tratamento *stolleriano* era justamente fazer com que transexuais desistissem da cirurgia de redesignação sexual, considerada por muitos psicanalistas como mutilações (BENTO, 2006). Em vista disto, conforme Bento (2006), o tratamento alcançaria sucesso após as/os desviantes passarem da condição de “aberração sexual” para a de “perversão”, pois, ao invés de querer ser do outro gênero, as possíveis pessoas transexuais se tornariam homossexuais ou bissexuais (BENTO, 2006, p. 137-138).

Na tentativa de resumir estas primeiras definições do sujeito transexual, poderíamos interpretar que as teorizações de *Stoller* determinaram a transexualidade por um viés de **anomalia** e as de Benjamin pela **enfermidade**. As duas construções teóricas articuladas entre si estabeleceram, na complexidade do dispositivo da transexualidade, a patologização da experiência (BENTO, 2006).

Iniciando na década de 1960 as produções teóricas e as práticas regulatórias sobre os corpos de transexuais adquiriram visibilidade e entraram em funcionamento. Em 1980, a transexualidade foi adicionada ao manual de diagnósticos psiquiátricos DSM III (Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais). De forma que, oficializa o sujeito transexual como um “doente mental”, que assim como outros doentes mentais, são incapazes de tomarem decisões. Posteriormente, um pouco mais de uma década depois, em 1994, com a publicação do DSM IV, o termo *transexualismo* foi substituído por Transtorno de Identidade de Gênero (TIG), por começar a considerar a experiência transexual como sendo um estado psicológico

no qual a identidade de gênero estaria em desacordo com o sexo biológico. Apesar da mudança de nomenclatura ter ocorrido em 1994, ainda continuou prevalecendo a ideia de transtorno, de algo errado e fora do normal. Para Bento (2017):

A patologização das identidades autoriza e confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a “asepsia” que deixará a sociedade livre da contaminação. É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousaram romper a lei (p.72).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreender os estudos sobre gênero, sexualidade e em especial sobre a categoria da transexualidade, tinha o trabalho o sentido inicial de estudar as representações de gênero e sexualidade por meio de memórias e histórias de vida de uma professora Transexual ou Travesti que exerce seu trabalho nas escolas estaduais de Pouso Alegre – MG. Entretanto, algumas barreiras surgiram para entrevistar a professora e a mudança da questão de pesquisa teve que ser feita. Com isso os estudos se direcionaram a saber quais produções de saberes e poderes desafiam ou possibilitam o reconhecimento da experiência transexual na Educação.

Ao fazer uma revisão bibliográfica das teorias, dados históricos e contemporâneos sobre a temática da transexualidade é evidente que o campo de estudo da categoria é permeado de saberes e poderes que permitiram chegar a compreensão da transexualidade produzida e reproduzida ao senso comum e permeada nos mais variados meios sociais, inclusive nas instituições de ensino.

No contexto, uma teórica de extrema importância para entender a categoria da transexualidade é Berenice Bento a qual delinea todo um referencial aprofundado, tanto histórico quanto conceitual. Suas obras de mérito destacáveis são: “*O que é transexualidade*” e “*A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*”. Lançando o conceito chave “experiência transexual”. A autora que cria o conceito de experiência com base em vários outros estudiosos pós-estruturalistas e pós-identitários, traz a contribuição tão própria da transexualidade a outro patamar, no qual problematiza a insistência de avaliações médicas que interpretam a pessoa transexual como sujeito que tem um transtorno ou disforia de identidade.

Para compreender as discussões levantadas por Berenice Bento sobre experiência transexual também foi necessária entender questões voltadas às perspectivas pós-identitárias – teoria *queer*, características da teoria pós-estruturalista, as categorias de gênero e sexualidade. Estudos que demandam bastante aprofundamento por tratar de teorizações com grau de complexidade muito avançados uma vez que pesquisas pós-estruturalistas e pós-identitárias, em especial, as discutidas por Friedrich Nietzsche, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michael Foucault, Judith Butler, entre outros, cuja pesquisa apresentada pode conter limitações teóricas devido ao tempo e condições para compreensão de conceitos.

Em meio aos dois capítulos foi discutida e apontada as violências veladas nas instituições escolares, desde a incitação de discursos hegemônicos da normatização heterossexual empreendidos a partir do século XVIII ao silenciamento e tentativa de invisibilizar problemáticas de gênero e sexualidade. Deste modo, é evidente tanto no desenvolvimento deste trabalho quanto de várias pesquisas, reportagens diariamente publicadas, relatos de quem está no cotidiano escolar sobre os desafios no reconhecimento e abordagem temática de gênero e sexualidade, em especial a transexualidade nas instituições de ensino. Dentre vários desafios que podemos enumerar, simplificadamente, parte de políticas públicas educacionais negligentes e conservadoras, currículos tanto de formação de professores quanto currículos escolares que não incluem o debate na realidade da educação brasileira, e principalmente, a manutenção de uma onda conservadora que parte da sociedade por meio de instituições religiosas e teorizações médicas.

Em contrapartida, as teorias aqui discutidas levantam possibilidades em abordar e reconhecer a transexualidade nas instituições de ensino cujas contribuições levam questionar a forma como a educação é concedida; desafia-nos pensar sobre novas formas de educar; possibilita engajamentos mais diretos entre professores e alunos, uma vez que tais teorias ajudam a problematizar a pluralidade na unidade; e, em especial faz encarar o espaço escolar como produtor de conhecimento.

5. BIBLIOGRAFIA

ALÓS, Anselmo Peres. **Narrativas da sexualidade**: pressupostos para uma poética *queer*. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 18, p. 837-864, 2010.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.575-585. ISSN 0104 026X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>. Último acesso em 17/09/2017

ALTMANN, Sílvia. **Kant e a Quantidade como Categoria do Entendimento Puro**. Cad. Hist. Fil. Ci., Campinas, Série 3, v. 17, n. 1, p. 31-46, jan.-jun. 2007.

BARBOSA, Bruno César. **Nomes e Diferenças: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BENTO, Berenice Alves de Mello. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

BENTO, Berenice Alves de Mello. **O que é transexualidade?**. 1ª edição *e-book*. São Paulo: Brasiliense, 2017

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

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

CANEN, Ana. OLIVEIRA, Ângela M. A. ” **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**”. Revista Brasileira de Educação. Set/ Out/ Nov/ Dez nº 21, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

DINIZ, Julio V. A. **Mudança de nome e gênero para as pessoas trans e a proteção do direito fundamental à identidade de gênero**. Publicado em 11/09/2017. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/artigo,mudanca-de-nome-e-genero-para-as-pessoas-trans-e-a-protecao-do-direito-fundamental-a-identidade-de-genero,589673.html>. Acesso em 17/09/2017

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 22ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnica de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis, p. 1-18. (Versão revisada - 2010)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar**. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V. e SOUZA, J. F. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007a, p. 59-69.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide; BRANDT, Maria Elisa; HENRIQUES, Ricardo (Orgs.). **Gênero e diversidade sexual**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

KLEIN, Otávio J. **A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos**. Estudos em Comunicação. Universidade da Beira Interior, Portugal. n° 1, Abril. 2007, p 215-231. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/klein-otavio-genese-do-conceito-de-dispositivo.pdf>. Acessado em 17/09/2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Revista Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação**: construção e desconstrução. In: Educação & Realidade. V. 20. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação**. Rev. Estud. Fem. Vol. 9. n° 2. Florianópolis, 2001

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n° 3423**. Publicada no Diário oficial de Minas Gerais em 26/05/2017. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3423-17-r.pdf>. Acessado em 17/09/2017.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n° 21, jan./jun. 2009, p. 150-182

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. 2002 Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf . Acessado em 13/08/2017

MISKOLCI, Richard. **Teoria *Queer*: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. **Fora do Sujeito e Fora do Lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis**. CD Anais do XXX Encontro Anual da ANPOCS – GT Sexualidade, Corpo e Gênero. 2006

NICHOLSON, Linda. **Interpreting Gender**. In: *The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern*. 1999, p. 53-76. Traduzido e reproduzido com direitos de cópia pela Cornell University.

OGIBA, Sonia. **A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas**. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROCHNO, Caio César Souza Camargo; ROCHA, Rita Martins Godoy. **O jogo do nome nas subjetividades travestis**. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 2, ago. 2011. 254-261. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 17/07/2017

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) - *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico] / Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello (orgs.). Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Ed. Editora Autêntica. 2010