UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MILENE SOARES AGRELI

A inclusão da diversidade sexual na Universidade.

RIBEIRÃO PRETO - SP
2017

MILENE SOARES AGRELI

A inclusão da diversidade sexual na Universidade.

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para a obtenção do título de
Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Maria Alves de Toledo Bruns

RIBEIRÃO PRETO - SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Agreli, Milene Soares.

A inclusão da diversidade sexual na Universidade. Ribeirão Preto, 2018.

176p.: il.; 30 cm

Tese de doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Bruns, Maria Alves de Toledo.

1. Diversidade Sexual 2. Diversidade Gênero 3. Universidade
4. Educação 5. Fenomenologia

Folha de Aprovação

Agreli, MileneSoares.

A inclusão da diversidade sexual na Universidade.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências. Área de Concentração: Psicologia.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

*Dedico este trabalho todos/as estudantes
brasileiros/as e a minha querida filha e futura
estudante Maria Fernanda.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus/minhas colaboradores/as por compartilharem comigo suas vivências e possibilitarem que esta pesquisa se realizasse.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, pela amizade e incentivo, lançando-se junto a mim neste caminho de descobertas que foi a realização desta tese.

A minha família—Edson José Soares (pai – *in memoriam*), Sueli Valente Soares (mãe), e Monica Soares (irmã)— por ser meu alicerce.

Ao meu marido, João Henrique Lodi Agreli, meu companheiro de vida, meu amor, e minha referência como pesquisador e docente.

A minha filha Maria Fernanda, você é responsável pelas minhas mais significativas vivências. Dedico a você todas as minhas conquistas.

Ao Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade e à Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Coelho Pinto, pelas orientações e contribuições pertinentes no decorrer da elaboração da tese, e, em especial, por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade Vida-USP/CNPq, pelas constantes trocas de conhecimento.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP, pela oportunidade de realizar o doutorado, e, a todos os funcionários, pelo auxílio e orientações.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP, por compartilharem seus saberes colaborando, assim, para minhas reflexões e interlocuções acadêmicas.

À Capes pelo subsídio e apoio no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Ana Paula de Oliveira, pelo trabalho de revisão de texto em uma orientação segura e pertinente, com compromisso e seriedade.

Obrigada!

RESUMO

Agreli, M. S. (2017). **A inclusão da diversidade sexual na Universidade**. 2017. 176pps. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Nosso objetivo foi conhecer as histórias de vida de estudantes universitárias que vivenciam a diversidade sexual, bem como identificar sua recepção pelos docentes, em sala de aula, com vistas a compreender o fenômeno contemporâneo da inclusão da diversidade sexual na Universidade. Desta forma, norteamos o desenvolvimento deste estudo a partir dos três eixos teóricos seguintes: “Horizontes da compreensão de gênero e da diversidade sexual na contemporaneidade”, “A inclusão educacional da diversidade sexual e a Universidade, e “O corpo, a fala, a sexualidade e a diversidade sexual na fenomenologia de Merleau-Ponty”. Para realizar tal intento elegemos a metodologia qualitativa fenomenológica, ancorada nos pressupostos teóricos do filósofo Maurice Merleau-Ponty, e os/as colaboradores/as foram contatados/as segundo o procedimento Bola de neve (*Snowball*). Foram entrevistadas, no total, cinco estudantes, sendo: três transexuais, um intersexual e uma *drag queen*, e cinco docentes, um homem e quatro mulheres, que tiveram, ou têm, em suas turmas, estudantes que vivenciam a diversidade sexual. Nos relatos de todas as colaboradoras estudantes emergiram 5 categorias: Nos horizontes da família; A trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio; Nos horizontes da Universidade; e Projeto de vida. De forma singular, nos relatos das estudantes transexuais emergiu a categoria: Mundo-vida transexual; para a estudante intersexual emergiu a categoria Mundo-vida Intersexual; e, no relato da estudante *dragqueen* emergiu a categoria Mundo-vida *Drag queen*. E para os/as docentes emergiram 4 categorias: O corpo percebido; A diversidade sexual e de gênero na Universidade; Nos horizontes da docência, e Intersubjetividade e consciência. Os relatos de nossas colaboradoras e seus/suas docentes revelam que os mundos-vidas destas estudantes são imersos em estigmas e sofrimentos. Muitos são os desafios a serem enfrentados para uma efetiva educação inclusiva para a diversidade sexual e de gênero. As transformações precisam atingir todas as instâncias do ensino, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio para, enfim, alcançar o ensino superior.

Palavras-chave: diversidade sexual, diversidade de gênero, Universidade, educação, fenomenologia.

ABSTRACT

Agreli, M. S. (2017). **The inclusion of sexual diversity in the University.** 2017. 176 pgs. Thesis (Ph. D.) – Faculty of Philosophy, Sciences and Arts, University of São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

Our objective was to know the life histories of university students who experience sexual diversity as well as to find out how their teachers receive them in the classroom to understand the contemporary phenomenon of the inclusion of sexual diversity in the University. In this way, we orient the development of this study from the following three theoretical axes: "Horizons of the understanding of gender and sexual diversity in the contemporaneity", "The educational inclusion of sexual diversity and the University, and" The body, speech and sexuality in Merleau-Ponty's phenomenology." In order to carry out such an attempt, we chose the phenomenological qualitative methodology, under Merleau-Ponty's theoretical assumptions. The collaborators were contacted according to the procedure Snowball. A total of five students were interviewed: three transsexuals, one intersexual and one drag queen, and five teachers, one man and four women, who have had, or have, students in their classes who experience sexual diversity. In the reports of all the collaborating students it has arisen 5 categories: In the horizons of the family; The school trajectory: from elementary to middle school; In the horizons of the University; and Life project. In a unique way, in the transsexual students' reports emerged the category: World-transsexual life; for the intersexual student emerged the category Intersexual World-Life; and in the report of the student drag queen emerged the category World-life Drag Queen. And for the teachers emerged 4 categories: The perceived body; Sexual and gender diversity in the University; In the horizons of teaching, and intersubjectivity and consciousness. The reports of our collaborators and their teachers reveal that the world-lives of these students are immersed in stigma and suffering. There are many challenges to effective inclusive education for sexual and gender diversity. Transformations need to reach all levels of education, from elementary school, through high school and, finally, to higher education.

Key words: sexual diversity, gender diversity, university, education, phenomenology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 –Perfil das estudantes.....	64
QUADRO2 – Perfil dos/as docentes.....	65

SUMÁRIO

PRÉ-REFLEXIVO.....	13
CAPÍTULO 1 - HORIZONTES DA COMPREENSÃO DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	21
1.1. Gênero e diversidade sexual no cenário contemporâneo.....	22
1.2. Horizontes dos saberes psicológicos sobre as questões de gênero e diversidade sexual.....	28
CAPÍTULO 2 - A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA DIVERSIDADE SEXUAL E A UNIVERSIDADE.....	32
2.1. Inclusão da diversidade sexual nos espaços educacionais.....	33
2.2. A reivindicação social por democratização da Universidade.....	41
2.3. O lugar do/a docente do ensino superior frente à inclusão LGBTI.....	44
CAPÍTULO 3–O CORPO, A FALA, A SEXUALIDADE E A DIVERSIDADE SEXUAL NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY.....	48
3.1. O corpo.....	49
3.2. A fala.....	51
3.3. A sexualidade e a diversidade sexual.....	52
CAPÍTULO 4 - PESQUISA QUALITATIVA NA MODALIDADE FENOMENOLÓGICA.....	56
4.1. O Método qualitativo fenomenológico.....	57
4.2. A entrevista fenomenológica como caminho.....	58
4.3. Estratégia para a caminhada.....	59
4.4. O caminho de acesso aos/as colaboradores/as.....	59
4.5. Percalços no caminho.....	61
4.6. Momentos da análise.....	62
4.7. Nos horizontes da compreensão/interpretação do mundo vivido das estudantes e seus/suas docentes.....	63
4.8. Eleição das categorias e subcategorias nos relatos das estudantes.....	66
CAPÍTULO 5 – ANÁLISES COMPREENSIVAS.....	69
5.1. ANÁLISES COMPREENSIVAS DOS/AS ESTUDANTES.....	70
5.1.1. Ariel.....	70
5.1.2. Agnes.....	81
5.1.3. Dominique.....	89
5.1.4. Muriel.....	98
5.1.5. Darci.....	105
5.2. ANÁLISES COMPREENSIVAS DO/AS DOCENTES.....	115
5.2.1. Alison.....	115
5.2.2. Cris.....	123
5.2.3. Dani.....	130
5.2.4. Renê.....	136
5.2.5. Andrea.....	141

CAPÍTULO 6 - OS SENTIDOS DA INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NA UNIVERSIDADE.....	147
HORIZONTES.....	154
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXO A.....	168
ANEXO B.....	169
ANEXO C.....	171
ANEXO D.....	173
ANEXO E.....	175

Como nomear, como descrever esta *vivência de outrem*, tal como a vejo de meu lugar, vivência que, todavia, nada é pra mim, já que creio em outrem – e que, aliás, concerne a mim mesmo, já que aí está como visão de outro sobre mim? Eis este rosto bem conhecido, este sorriso, estas modulações de voz, cujo estilo me é tão familiar como eu o sou a mim mesmo. Talvez, em muitos momentos da minha vida, o outro se reduza para mim a esse espetáculo que pode ser um sortilégio. Mas altere-se a voz, que surja o insólito na participação do diálogo ou, ao contrário, que uma resposta responda bem demais ao que eu pensava sem tê-lo dito inteiramente – e, súbito, irrompe a evidência de que também acolá, minuto por minuto, a vida é vivida: em algum lugar atrás desses olhos, atrás desses gestos, ou melhor, diante deles, ou ainda em torno deles, vindo de não sei que fundo falso do espaço, outro mundo privado transparece através do tecido meu, e por um momento é nele que vivo, sou apenas aquele que responde à interpelação que me é feita. Por certo, a menor retomada da atenção me convence de que esse outro que me invade é todo feito de minha substância: *suas* cores, *sua* dor, *seu* mundo, precisamente enquanto *seus*, como os conceberia eu senão em que vivo? Pelo menos, meu mundo privado deixou de ser apenas meu; é agora, instrumento manejado pelo outro, dimensão de uma vida generalizada que se enxertou à minha (Merleau-Ponty, 2014; p.21).

PRÉ-REFLEXIVO

Início a presente tese, intitulada *A inclusão da diversidade sexual na Universidade*, com a apresentação de minha trajetória de estudos, a fim de que pertinentes reflexões possam esclarecer minhas escolhas, bem como o processo de construção que me direcionou desde a elaboração do Projeto de Pesquisa até o atual momento.

Em 2005, durante meus estudos de graduação na Universidade Paulista (UNIP), surgiu a oportunidade de estágio no Serviço de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital de Base/Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), no Projeto Sexualidade. No fim de 2005, graduei-me e fui aprovada no programa Aprimoramento em Psicologia da Saúde do Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da FAMERP.

Assim, entre 2006 e 2008, cursei o Aprimoramento, atuando nas seguintes áreas do Hospital de Base/Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP): Programa Saúde da Família¹, Serviço de Ginecologia e Obstetrícia², e Equipe de Adequação Sexual do Serviço de Urologia, supervisionada pela Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Coelho Pinto. Neste período, também cursei a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicologia da Saúde³ e a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Intervenção Familiar e de Casal: Psicoterapia e Orientação Sistêmica⁴, ambas oferecidas pela FAMERP.

Instigada pelos fenômenos da transexualidade e dos homens parceiros de mulheres transexuais, passei a acompanhar o desenvolvimento da tese de doutorado da Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Coelho Pinto intitulada *A vivência afetivo-sexual de mulheres transgenitalizadas*. Em sua defesa no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da FFCL-USP, *campus* de Ribeirão Preto, em

¹Soares, M., Valério, N. I., Vianna, A. M. S. A., & Ozanic, M. M.S. F. (2006). Programa Saúde da Família: Grupo para controle e manejo do estresse no professor. In IV Congresso Latino Americano de Psicologia da Saúde/ALAPSA. Campinas-SP.

²Soares, M., Vianna, A. M. S. A., & Pinto, M. J. C. (2007). Projeto Sexualidade: Atuação do Psicólogo em Equipe Multidisciplinar de Ginecologia e Obstetrícia. In I Jornada de Sexualidade Humana. São José do Rio Preto-SP.

Soares, M. & Vianna, A. M. S. (2006). Prevalência das Disfunções Sexuais Femininas. In: III Encontro Interdisciplinar de Aprimorandos e Aperfeiçoandos FAMERP/FUNFARME. São José do Rio Preto –SP: Arquivos de Ciências da Saúde (FAMERP), v. 13.

³Soares, M., Miyazaki, M. C. O. S., & Vianna, A. M. S. A. (2008). Saúde sexual da mulher no climatério. In: I Congresso Brasileiro de Educação Sexual. Araraquara - SP. Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Sexual.

⁴Soares, M., Feijó, M. R., Valério, N. I. & Pinto, M. J. C. (2011). O apoio da rede social a transexuais femininas. Revista Paidéia (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 21, pp. 83-92.

março de 2008, tive a oportunidade de conhecer a docente orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, líder do Grupo de Pesquisa Sexualidadevida–USP/CNPq, cujas investigações se inserem na linha de pesquisa “Sexualidade e a reflexividade da moral sexual na constituição histórico-cultural do sujeito na pós-modernidade”. E desenvolve o Projeto de Pesquisa “Sexualidade e Desenvolvimento: o existir de homens e mulheres”, cujos eixos teóricos investigativos são: 1º -“O mosaico da família contemporânea” e as relações de gênero; 2º -“A diversidade sexual: sujeito/corpo/desejo/corporeidade na pós-modernidade”; 3º -“O corpo em sua temporalidade: o processo do envelhecer, do adoecer e o (des)erotizar-se”; 4º -“A sexualidade de sujeitos com deficiências”, usando da metodologia qualitativa fenomenológica para conduzir o (des)velamento de horizontes compreensíveis dos fenômenos indagados ancorados aos eixos temáticos. Esclareço que o presente projeto está ancorado no 2º eixo teórico investigativo: “A diversidade sexual: sujeito/corpo/desejo/corporeidade na pós-modernidade”.

Em dezembro de 2008, sob a orientação da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, fui aprovada no processo de seleção da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, iniciado o curso em março de 2009. Assim, elaboramos a dissertação de Mestrado *Homens parceiros de transexuais: diálogo fenomenológico de vivências afetivo-sexuais*, concluída e defendida em abril de 2012.

Aponto para um dado relevante da minha dissertação: três das cinco mulheres transexuais parceiras de meus colaboradores, entrevistados no período de 2008 a 2010, eram estudantes universitárias, um dos aspectos que me direcionaram para a construção do Projeto de Pesquisa que culminaria nesta tese.

Retomo o percurso de realização da dissertação, processo em que tive a oportunidade de participar de eventos científicos e publicar trabalhos⁵, e de ser

⁵ Agreli, M.S. & Bruns, M. A. T. (2015). Um Homem Parceiro de Uma Transexual: O Sentido Paradoxal Atribuído à Sua Vivência. In Bruns, M.AT., Santos, C.S., & Leite, C.R.V. (Org.). Violência, gênero e mídia: nos horizontes da saúde e educação. 1ed. Curitiba-PR: CRV, v. 1, p. 157-180.
Bruns, M. A. T. & Agreli, M.S. (2015). Parceiros de transexuais e suas experiências homoeróticas. In: X EIDE (Encontro Iberoamericano de educação), 2015, Araraquara-SP. X anais do encontro iberoamericano de educação... Araraquara, SP: UNESP.

Bruns, M. A. T. & Agreli, M.S. (2014). A contemporaneidade e as diversidades afetivo-sexuais - 'Vivências afetivo-sexuais de parceiros de transexuais: Um diálogo fenomenológico'. In: 44ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia: onde a diversidade se encontra, 2014, Ribeirão Preto/SP.

convidada, no ano de 2011, para coorientar e participar como membro da Banca Examinadora do trabalho de conclusão do curso de graduação em Artes Visuais, na Universidade Federal de Uberlândia/UFU, da aluna Fernanda Ribeiro Pereira, intitulado *Uma experiência diante da diversidade sexual no ensino formal: da educação infantil à Universidade*. Neste trabalho, a autora, que se identifica como transexual, relata sua própria história de vida com foco principal nas vivências transexuais nas instituições escolares e conclui que as dificuldades, equívocos e constrangimentos vivenciados por ela, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, na maioria das vezes foram instigados pelos professores e funcionários e, poucas vezes, por alunos/as e/ou colegas de sala de aula.

Em paralelo aos meus estudos do mestrado, fui contratada, no ano de 2010, pela prefeitura da cidade de Uberlândia-MG. Neste período pude atuar como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas – Nível III, no Centro de Atenção Psicossocial – Crianças e Adolescentes – Nível II, no Centro de Atenção Psicossocial – Saúde Mental – Setor Leste -Nível II, e no Programa Saúde da Família.

Após a conclusão do mestrado, em 2012, me desliguei da Prefeitura de Uberlândia-MG e iniciei minha atuação profissional na carreira docente lecionando em três instituições de ensino universitário, onde trabalhei entre abril de 2013 e junho de 2014, com a oportunidade de ministrar as disciplinas: Psicologia da Personalidade II e Supervisão de Estágio no Centro Universitário do Norte Paulista/Unorp de São José do Rio Preto-SP; Teoria Existencial Humanística e Psicologia Social II na União das Faculdades dos Grandes Lagos/Unilago de São José do Rio Preto-SP, e Seminários de teorias e técnicas psicoterapêuticas III, com foco na Psicologia Fenomenológica Existencial, na Faculdade Faceres de São José do Rio Preto-SP.

Anais da 44ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia: onde a diversidade se encontra. Ribeirão Preto/SP: Grupo K&E editora Digital, v. 1.

Soares, M. & Bruns, M. A. T. (2012). Dialogando con estudios acerca de las vivencias afectivo-sexuales de las parejas de transexuales. Revista Liberabit (Lima), v. 18, pp. 25-129.

Soares, M. (2012). Transexualidade e Tlovers: a atuação do psicólogo diante das vivências nas diversidades sexuais. Curso de curta duração ministrado/Extensão. ILES/ULBRA – Itumbiara-GO.

Soares, M. & Bruns, M. A. T. (2010). Vivências afetivo-sexuais de parceiros de transexuais. In: Fazendo Gênero 9 Diásporas, diversidades e deslocamentos, Florianópolis-SC. (Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: 2010: Florianópolis-SC) Anais eletrônicos [recurso eletrônico] / Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.

Soares, M. & Bruns, M. A. T. (2010). Parceiros de Transexuais: Relatos de vivências afetivo-sexuais. IV Jornada de Ginecologia e Obstetrícia da SOGESP-São José do Rio Preto-SP.

Em dezembro de 2013, submeti o projeto de pesquisa *A inclusão da diversidade sexual na Universidade: relatos de estudantes transgêneros e docentes*, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, em continuação ao trabalho que desenvolvemos no mestrado, ao processo de seleção nível Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Aprovada, iniciei, em março de 2014 e, em julho de 2014, fui contemplada com a Bolsa Demanda Social/CAPES. Portanto, interrompi, temporariamente, minhas atividades docentes nos cursos já mencionados anteriormente para dedicar-me exclusivamente à elaboração da tese, na busca de crescimento dos meus conhecimentos acadêmicos e de dedicação integral aos estudos do Programa de Doutorado, bem como para a publicação dos resultados parciais⁶ da pesquisa.

No dia 01 de agosto de 2016, a presente tese foi apresentada e aprovada pela banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, pela Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Coelho Pinto e pela Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns (orientadora).

No exame de qualificação surgiu a dúvida sobre incluir, ou não, o depoimento da colaboradora intersexual na pesquisa, e a banca examinadora foi a favor de manter a entrevista da estudante intersexual por acrescentar mais conhecimentos e dar visibilidade aos/as poucos/as estudantes que vivenciam a diversidade sexual na universidade, bem como para ampliar o conhecimento dos/as docentes sobre as questões de gênero. Considerou-se, inclusive, a importância desta fala na medida em que a estudante intersexual fora indicada para a entrevista (de acordo com o procedimento bola de neve - *Snowball*), por um docente que acreditava que a garota fosse transexual.

⁶Agreli, M.S. & Bruns, M.A.T. (2016). A universidade e a inclusão de estudantes transgêneros. 4º Congresso de Educação de Jovens e Adultos –UNESP, São José do Rio Preto-SP.

Agreli, M.S. & Bruns, M.A.T.(2015). A inclusão das diversidades sexuais na Universidade: Relatos de estudantes transgêneros e docentes. In XI Seminário 'Pós Graduação em Psicologia: 20 anos de contribuições', FFCLRP-USP, Ribeirão Preto-SP.

Agreli, M.S. & Bruns, M.A.T.(2015). Quem está e quem poderia estar na Universidade? Reflexões sobre a inclusão de estudantes transgêneros. In X EIDE/ X Encontro Iberoamericano de Educação, Araraquara-SP.

Agreli, M.S. & Bruns, M.A.T.(2014). 'Diálogos acerca da inclusão de estudantes transgêneros na universidade'. In III Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Direitos, Políticas, Investigação e Práticas, 2014, Lisboa - Portugal. CD-III Congresso Internacional Sexualidade. Lisboa: Universitária, v. 1. p. 123-123.

Estas confusões são constantes, já que existe, atualmente, uma instabilidade e uma pluralidade nas construções identitárias que, junto às modificações nos corpos estão a todo o momento a compor novas pedagogias (Reis & Pinho, 2016).

Em posse desta necessidade, de acrescentar a entrevista da estudante intersexual, tomamos ciência de processos de alteração no conceito de sujeitos⁷ transgêneros. O termo transgênero é um conceito em construção que se refere a sujeitos que não se enquadram no gênero determinado a eles/as no nascimento, ou durante a gestação, período em que já há expectativas quanto ao gênero da criança.

Sob este prisma, estão todos os gêneros não-binários que irão permear diversas formas de fluidez em suas identificações de gênero (Reis & Pinho, 2016).

Neste sentido, para Jaqueline Gomes de Jesus (2012), autora que utilizamos para embasar o projeto de pesquisa, sujeitos transgêneros eram caracterizados/as em três aspectos: sujeitos que não se identificam com nenhum gênero (masculino ou feminino), e que são denominados/as por diferentes termos como *queer*, andróginos, ou, ainda, por transgêneros; aqueles que podem ser compreendidos/as quanto à funcionalidade do gênero, designados *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings* e transformistas; e, ainda, aqueles/as que se distinguem quanto à identidade de gênero, chamados/as transexuais e travestis (Jesus, 2012). No entanto, muitos dos sujeitos designados *drag queens*, *drag kings* e transformistas preferem não se identificar como transgêneros. Para este grupo, não há divergência entre o gênero determinado ao nascer e sua condição atual. A vivência da fluidez entre gêneros ocorre somente dentro de uma especificidade dada pela performance artística. Tal mudança provocou alterações profundas em nossa compreensão e redação da tese.

Assim, em concordância com as questões levantadas pela banca examinadora de qualificação, optamos novamente por ampliar nosso fenômeno de “estudantes universitários/as transgêneros” para “estudantes universitárias que vivenciam a diversidade sexual”, e, desta forma, incluir na pesquisa a colaboradora *drag queen*.

⁷É importante esclarecer que a utilização, durante toda a presente tese, do termo *sujeito* não se refere ao sujeito no sentido cartesiano de dicotomia sujeito-objeto, mas no sentido merleau-pontiano de corpo-sujeito. Desta forma, me refiro a um corpo intersubjetivo, inserido no mundo desde sua concepção e que se encontra em constante movimento durante toda sua existência. Essa questão será mais amplamente abordada no Capítulo 3, que trata da fenomenologia-existencialista de Merleau-Ponty.

Como diversidade sexual compreendemos qualquer vivência de identidade sexual e de gênero que diverge e/ou rompe com a norma heterossexual e cisgênero⁸ presente na sociedade.

A partir desta reflexão decidimos alterar o título do Projeto de Pesquisa para: *A inclusão da diversidade sexual na Universidade*, que tem o intuito de explicitar/desvendar para compreender e interpretar o fenômeno: Como vem ocorrendo a inclusão da diversidade sexual na Universidade, segundo relatos de histórias de vidas de estudantes que vivenciam a diversidade sexual e de seus/suas docentes?

Diante de toda esta trajetória, os questionamentos que me mobilizam e instigam para a realização e finalização desta tese são: “Como é a experiência da diversidade sexual dos/as estudantes no contexto universitário?” “Como é a experiência dos/as docentes em relação à diversidade sexual de seus/suas estudantes na Universidade?” “Quais crenças, tabus e estigmas devem ser superados pelos/as docentes e pelos/as estudantes para que essa relação resulte em uma inserção acadêmica satisfatória?”

Estes questionamentos vieram ao encontro do meu crescente interesse pela área da Saúde Pública na interface com a Psicologia da Educação e em específico no interior da formação acadêmica universitária, interesse que acontece principalmente pela compreensão de que a educação pode efetivar mudanças no âmbito das diferentes profissões.

É importante pontuar que passo agora a utilizar a primeira pessoa do plural, uma vez que esta tese só pode ser pensada e, conseqüentemente, concretizada com a orientação sempre criativa da Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns.

Logo, delineamos os seguintes capítulos afim de permitirmos ao/a leitor/a a compreensão de nosso percurso em busca do desvelar do fenômeno:

No Capítulo 1, “Horizontes da compreensão de gênero e da diversidade sexual na contemporaneidade”, contextualizamos a possibilidade do emergir do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade, na contemporaneidade, com a intenção de refletir acerca dos conceitos mais relevantes que abarcam a diversidade sexual para criar um interdiálogo com os estudos de gênero, expondo as pesquisas encontradas sobre o tema, nas áreas da Filosofia, Fenomenologia, Sociologia, Educação, Psicologia, entre outras;

⁸Cisgênero são pessoas em que o sexo de nascimento está em concordância com a Identidade de Gênero.

No Capítulo 2, “A inclusão educacional da diversidade sexual e a universidade”, buscamos compreender a interface entre a diversidade sexual e a educação, desde o ensino fundamental à universidade, bem como as características e transformações recentes da universidade contemporânea, em destaque para a universidade brasileira, e o lugar do docente universitário frente à possibilidade de acesso de estudantes que vivenciam a diversidade sexual ao ensino superior.

No Capítulo 3, “O corpo, a fala, a sexualidade e a diversidade sexual na fenomenologia de Merleau-Ponty”, criamos um interdiálogo com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e seus interlocutores, na busca por um arcabouço teórico metodológico que possibilite o desvendamento de significados e sentidos atribuído pelos sujeitos/colaboradores/as que vivenciam o fenômeno interrogado.

No Capítulo 4, “Pesquisa qualitativa na modalidade fenomenológica”, expomos a abordagem metodológica eleita – baseada na entrevista fenomenológica como percurso e na técnica de história de vida como estratégia para esta caminhada –, o que possibilita o acesso e o delineamento do perfil dos colaboradores. Assim, expomos aqui o perfil de cada colaborador/a e elencamos as categorias e subcategorias emergidas em seus relatos.

No Capítulo 5, “Análises compreensivas”, apresentamos as análises dos perfis de cada colaborador/a, seguidas da compreensão/interpretação de suas descrições, estruturadas pelas categorias emergidas dos relatos.

No Capítulo 6, “Os sentidos da inclusão da diversidade sexual na Universidade”, propomos uma reflexão sobre os significados atribuídos pelos colaboradores/as ao fenômeno indagado.

Por fim, em “Horizontes”, refletimos sobre as implicações deste estudo no momento atual em que vivemos.

Retomando nosso objetivo de compreender o fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade pela perspectiva dos/as estudantes representantes deste universo, que estão cursando, ou já cursaram o ensino universitário, e também dos/das docentes universitários/as que tiveram a experiência, ou estão experimentando tais estudantes em suas turmas, passamos a apresentar o primeiro capítulo: “Horizontes da compreensão de gênero e da diversidade sexual na contemporaneidade”.

CAPÍTULO 1 – HORIZONTES DA COMPREENSÃO DE
GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NA
CONTEMPORANEIDADE

Neste primeiro capítulo discorreremos sobre diferentes perspectivas dos/as estudiosos/as contemporâneos/as sobre os seguintes tópicos: Gênero e diversidade sexual no cenário contemporâneo e Horizontes dos saberes psicológicos sobre as questões de gênero e diversidade sexual, com o objetivo de compor um corpo teórico que nos possibilite desvendar do fenômeno: Como vem ocorrendo a inclusão da diversidade sexual na Universidade, segundo relatos de histórias de vidas de estudantes que vivenciam a diversidade sexual e de seus/suas docentes?

1.1. Gênero e diversidade sexual no cenário contemporâneo

A compreensão do cenário contemporâneo, caracterizado por suas velozes transformações, avanços tecnológicos, profundas mudanças nas relações entre os sujeitos, rupturas de paradigmas, novos padrões de ética, valorização da estética e do consumo, entre outras, é condição *sine qua non* para a reflexão acerca do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade.

A fluidez e as mutações nos sentidos conferidos ao gênero e à sexualidade são contínuas, e afetam desde os sujeitos que vivenciam a diversidade sexual até o compartilhamento dos significados sociais para o entendimento destas vivências (Brancaleoni & Oliveira, 2016).

O sujeito defronta-se com uma enorme gama de possíveis identidades culturais, sociais e de gênero – todas caracterizadas pela diferença – na medida em que as representações e os sistemas de significação se multiplicam e se transformam.

Sendo assim, torna-se imprescindível contextualizar a compreensão contemporânea sobre gênero e sexualidade pelos estudiosos do tema.

Um dos pilares para os estudos de gênero na contemporaneidade é a teoria do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), que tem como premissa que o poder adquirido pelo discurso psiquiátrico foi tomado como referência do normativo, um “saber” que atuou para produzir regulamentações nas questões ligadas à sexualidade. O autor chama de “dispositivo da sexualidade” o discurso social produzido a partir destas regulamentações da sexualidade que são assumidas como “normas” e que servem para justificar práticas de poder presentes, por exemplo, nas instituições, nas leis, nos enunciados científicos e nas conjecturas filosóficas, morais e filantrópicas. Porém, Foucault enfatiza que as “normas” que constituem o “dispositivo da sexualidade” devem ser compreendidas dentro da concepção em que surgem para responder a demandas de momentos históricos específicos (Foucault, 2015).

Da mesma forma, as origens do conceito de gênero, como o conhecemos hoje, também estão ancoradas nos estudos feministas produzidos a partir dos anos 1970, principalmente pela etnografia antropológica dentro do campo das Ciências Sociais. Estes estudos de gêneros desvelaram o caráter cultural do modelo dominação/submissão nas relações entre homens e mulheres (Reis & Pinho, 2016).

Tais apontamentos podem ser observados como base para os estudos de Joan Scott, Pierre Bourdieu, Judith Butler, entre outros. Apresentamos, a seguir, algumas reflexões destes/as expoentes dos estudos de gênero.

Joan Scott (1995), por exemplo, acredita que a palavra gênero surge nos estudos feministas como um protesto contra o poder e determinismo das teorias biológicas, evidenciado na ampla utilização de termos como sexo ou diferença sexual. Logo, gênero passa a ser entendido como construção cultural que determina os papéis adequados para mulheres e homens, tornando-se uma palavra útil na medida em que representa uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado; no entanto, gênero deve ser compreendido como uma categoria analítica que envolve um complexo sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo ou determinante da sexualidade (Scott, 1995).

Pierre Bourdieu (2003) reprovava o enfoque biológico e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, que prevalece nos discursos acadêmicos e da sociedade como um todo. A identidade homossexual se reduziu essencialmente a uma categoria social patologizada e criminalizada, apesar de seu

abrangente leque de vivências. Concomitantemente, ainda que enredado nos termos que o depreciavam, um movimento social progressivamente organizado passou a demandar reconhecimento e aceitação. A existência e as ações simbólicas, bem como os discursos e teorias produzidos pelo movimento gay e lésbico, compõem certo número de questões que estão entre as mais importantes das Ciências Sociais. Este movimento de questionamento acerca da violência simbólica dirigida às múltiplas formas de expressão da sexualidade, além de suscitar novos objetos de análise, põe em questão, de maneira bastante radical, os fundamentos da ordem sexual vigente e das condições de uma mobilização bem-sucedida visando a subvertê-la.

Judith Butler (2015) critica a visão de descontinuidade entre sexo (natural) e gênero (social), visto que o conceito e compreensão binária de macho e fêmea na espécie humana, ou seja, a explicação da natureza humana pelo saber biológico, é um conhecimento formulado culturalmente. A autora acredita que o corpo seria como um texto social construído, ou seja, a aparência de gênero dos corpos é adquirida por meio de reiterações contínuas das normas de gêneros, onde tais normas são interpretadas em atos que se renovam e se consolidam a todo tempo. Estas reiterações das normas e conjunto de normas, ou *performances* de gênero, entendidas como naturais, seriam geradoras de estilos corporais e ficções sociais sedimentadas que mantêm o binarismo de gênero homem/mulher.

A sexualidade tem um caráter discursivo e performativo, o que torna possível a produção de novas concepções sobre sexo e gênero. Isso porque a sociedade constrói “normas regulatórias” para materializar o sexo, procurando sempre reiterá-las e retificá-las na busca por reconhecimento das autoridades e, de tal forma, produzir seus efeitos. Ao contestar a rigidez das características sexuais conclui-se que o sexo é tão cultural quanto o gênero (Butler, 2015).

Com seu estudo sobre gênero, Butler é intitulada precursora da teoria *queer*⁹. Conjuntamente com Foucault, Butler e a teoria *queer* assumem papel de destaque e vão

⁹Louro (2008) revela que a tradução para *queer* é “estranho”, “anormal”, assim, a Teoria *Queer* tem como proposta a reflexão sobre a lógica dominante da heterossexualidade que se institui e reitera-se na coerência e continuidade entre corpo/gênero/sexualidade, estabelecendo um padrão de “normalidade”, que vai produzir efeitos sociais de hierarquia, classificação, dominação e exclusão. Por meio da reflexão acerca de características como ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, a teoria *queer* propõe formas criativas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação, de maneira a possibilitar o surgimento de políticas públicas para o combate à homofobia, ao preconceito e à intolerância contra a população LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais).

influenciar toda uma geração de estudiosos do fenômeno gênero, destacamos Paul B. Preciado.

Preciado (2015), assim como Butler (2015), propõe que sexo, *performances* de gênero e de sexualidade (desejo) são descolados, e aponta para a necessidade de se afastar da compreensão biológica e naturalizante que transforma o discurso sobre o sexo e sobre as biotecnologias de normalização das identidades sexuais em um agente de controle sobre o mundo-vida dos sujeitos contemporâneos. No entanto Preciado (2015) aponta algumas lacunas presentes na teoria *queer*, em relação às *performances* de gênero, que são insuficientes para refletir sobre os processos de incorporação do sexo e do gênero ao não abordarem as produções biotecnológicas e biopolíticas do corpo. Assim, é essencial analisar as tecnologias que produzem, desfazem, refazem e “normalizam” os corpos sexuais.

Sobre as transformações no corpo, típicas do sujeito contemporâneo, Haraway, Kunzru e Tadeu (2009) nomeiam nossos corpos como "ciborgues", os corpos radicalmente transformados por processos tecnonaturais, como transplantes, implantes, enxertos, próteses, anabolizantes, hormônios, nos fazem questionar as antigas posições sobre a subjetividade humana. As tecnologias "ciborguianas" permitem restaurar funções, substituir órgãos e membros perdidos, normalizar criaturas com procedimentos reconfiguradores, criar criaturas melhoradas, e, desta forma, concebem-se criaturas pós-humanas que são iguais a seres humanos. O "ciborgue" deve ser pensado não como um sujeito, mas em termos de fluxos e intensidades, correntes e circuitos. Sujeitos ou subjetividades só existem a partir da linguagem e da história, isso porque as identidades são fluídas, não permanentes e construídas historicamente.

Para Haraway, Kunzru e Tadeu (2009), o "ciborgue" é uma criatura de um mundo pós-gênero, sem nenhum pacto com a bissexualidade ou simbiose pré-edípica, ou até com o trabalho não alienado. Portanto, "ciborgues" tendem a expressar de forma mais parcial e fluida o sexo e a corporificação sexual. Apesar de o gênero apresentar uma intensa profundidade e amplitude históricas não é a identidade global do sujeito.

Nossa compreensão sobre gênero é de que se trata de uma construção histórica e social, e, por isso, passível de transformações consonantes com os movimentos ocorridos na sociedade. Também identificamos o sexo como dado cultural estabelecido para designar a natureza dos corpos, e entendemos a identidade de gênero como a identificação subjetiva com algum gênero (homem, mulher, transexual, intersexual, entre outras possibilidades), já a expressão de gênero é, para nós, a manifestação

corporal ou incorporação dessa identificação. Acreditamos, ainda, que as possibilidades de combinações cromossômicas variantes dos XX e XY não são patológicas ou afastadas do sistema reprodutivo humano. A vivência intersexual revela de maneira extrema a imposição do binarismo homem-mulher para as identidades de gênero e da linearidade entre corpo sexuado, práticas e desejos para as identidades sexuais, por meio de cirurgias “ditas reparadoras” que instituem a normalização compulsória dos corpos e das identidades (Pino, 2007; Reis & Pinho, 2016).

Neste sentido, Guacira Lopes Louro (2008) aponta para a vivência *drag queen* como crítica paródica subversiva frente à constante vigília nas fronteiras dos gêneros e da sexualidade. E diz:

Em sua “imitação” do feminino, uma *drag queen* pode ser revolucionária. Como uma personagem estranha e desordeira, uma personagem fora da ordem e da norma, ela provoca desconforto, curiosidade e fascínio. De que material, traços, restos e vestígios ela se faz? Como se faz? Como fabrica seu corpo? Onde busca as referências para seus gestos, seus modos de ser e de estar? A quem imita? Que princípios ou normas “cita” e repete? Onde os aprendeu? A *drag* escancara a construtividade dos gêneros. Perambulando por um território inabitável, confundindo e tumultuando, sua figura passa a indicar que a fronteira está muito perto e que pode ser visitada a qualquer momento. Ela assume a transitoriedade, ela se satisfaz com as justaposições inesperadas e com as misturas. A *drag* é mais de um. Mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Feita deliberadamente de excessos, ela encarna a proliferação e vive à deriva como um viajante pós-moderno (Guacira Lopes Louro, 2008, p. 84).

A possibilidade de construção dos gêneros desperta grande interesse a partir da década de 2000, o que é possível identificar por meio do crescente número de produções acadêmicas sobre o fenômeno transgênero, que abrangem travestis e transexuais. Amaral *et al.* (2014) assinalam este fato em uma revisão bibliográfica realizada com publicações científicas brasileiras entre os anos 2001 e 2010, e concluem que os trabalhos que abordam o fenômeno transgênero se concentram em: delimitar e diferenciar os conceitos de travestis, transexuais femininos, transexuais masculinos; Aids em sujeitos transgêneros; as transformações corporais e a prostituição das travestis. Apontam, por fim, para a existência de uma lacuna das pesquisas em lançar um olhar aos sujeitos transgêneros como sujeitos que possuem direitos à cidadania, tais

como o acesso, e permanência, à escola e ao trabalho e o direito à vida plena sem o acometimento de violência recorrente.

Não obstante, a visibilidade social das travestis, produzida na estigmatização ancorada nos polos da prostituição e da violência e nas questões relativas à moldagem do corpo, também foram encontradas como resultado da pesquisa de Leal e Carvalho (2012), sobre a visibilidade midiática das identidades LGBTI nas coberturas das edições nacionais de jornais de grande veiculação no Brasil.

Leal e Carvalho (2012), também apontam que a visibilidade social das travestis associa-se, juntamente, à criação de redes de proteção e solidariedade e à organização política.

Neste sentido, Davi e Bruns (2012) realizaram pesquisa com professoras travestis e concluíram que a sociedade vive um momento de transformações dos paradigmas dos comportamentos afetivos e sexuais, em que a heteronormatividade e o binarismo de gênero vigente são amplamente questionados, e as conquistas de direitos e comportamentos de repressão à discriminação são disseminados na mídia, nas famílias, nas comunidades, nas igrejas, nas escolas, nas universidades e no mercado de trabalho. Por outro lado, surgem, paralelamente, contradições comuns aos processos de mudanças, onde se observa algumas instituições, grupos e indivíduos atuando para manter e reforçar atitudes de preconceito, discriminação e violência.

Não obstante, alguns sujeitos travestis e transexuais ultrapassam as adversidades, a exclusão, e alcançam o ensino superior, e, contrariamente aos movimentos de marginalização e exclusão, estudantes travestis e transexuais têm se inserido no mercado de trabalho, mesmo que timidamente e em casos isolados, principalmente como docentes no ensino público, seja no ensino fundamental, médio ou superior (Davi & Bruns, 2012, Torres & Prado, 2014, Seffner & Reidel, 2015). Deste jeito, passo a passo, buscam superar o estigma de sujeitos desclassificados, ligados à desordem social e ao desalinho psíquico, ou seja, associados à prostituição e aos diagnósticos psicológicos e psiquiátricos (Davi, Bruns & Santos, 2010).

Para Costa e Pinho (2015), a repercussão em relação aos fenômenos LGBTI e a visibilidade atual acontecem devido às discussões promovidas pela atuação persistente dos movimentos sociais que pressionam o poder público por conquista de direitos à cidadania, ou, ainda, através das constantes denúncias sobre ocorrências de crimes contra gays, lésbicas, travestis e transexuais. Assim, assinala-se o cenário contemporâneo como um novo momento para os sujeitos LGBTI, que,

gradativamente, superaram o estigma de desfavorecidos e marginalizados para se investirem de afirmação.

É conveniente assinalar que muitas destas conquistas podem ser atribuídas aos avanços no contexto econômico, principalmente por parte de sujeitos homossexuais e lésbicas, que, ao conquistarem a escolaridade, ultrapassam o estigma de excluídos/as, e conseguem a inserção econômica, política e social. Desta maneira, quando sujeitos homossexuais, gays e lésbicas, alcançam a formação profissional, e passam a se destacar por possuir um alto potencial de consumo, geram o desenvolvimento de ações por parte de algumas organizações econômicas que direcionam seus produtos aos interesses deste público (Costa & Pinho, 2015).

Visando à compreensão das vivências da diversidade sexual por estudantes de forma relacionada à sua inclusão na universidade propomos, a seguir, uma interlocução com os/as autores/as que abordam as diversas linhas da Psicologia na interface com a diversidade de gênero e diversidade sexual na atualidade. Em destaque, apontamos os esforços da Psicologia Social em compreender gênero como um constructo ideológico e social.

1.2. Horizontes dos saberes psicológicos sobre as questões de gênero e diversidade sexual

A Psicologia, desde sua origem como ciência independente, carrega duas características peculiares que perduram até hoje, e nos possibilitam compreender suas divergentes posturas frente às questões de gênero e da diversidade sexual.

A primeira característica da Psicologia é ser dividida em múltiplas posturas metodológicas e teóricas em persistente divergência, não constituindo, desta maneira, um discurso unívoco. Tais características da Psicologia, segundo Figueiredo (2008a) fazem com que exista uma crise permanente em que o objeto, que é a experiência subjetiva dos sujeitos, tem como condição, para ser considerado científico, ser superado de alguma maneira, ou seja, a Psicologia ao tentar compreender e explicar seu objeto deve sempre aventurar-se para além da experiência, e, para isso, é necessária a aproximação de outras áreas do saber, como a Biologia, a Medicina ou a Sociologia (Figueiredo, 2008a; Figueiredo, 2008b).

A segunda característica da Psicologia é ter sido constituída a partir de saberes adquiridos por observações e descrições dos comportamentos humanos e dos grupos sociais, enunciados como teorias e instituídos como verdades científicas (Foucault, 2015; Foucault, 2014). Então, os saberes produzidos foram naturalizados, essencializados e universalizados, o que Foucault (2015) chama de “práticas disciplinares” tinha por função adestrar, controlar, regular, vigiar e disciplinar os corpos, os comportamentos e os saberes de homens e de mulheres, a fim de torná-los dóceis, ajustados e comprometidos com a manutenção da ordem social capitalista (Foucault, 2015; Foucault, 2014).

Considerando estas duas características da essência da Psicologia, podemos refletir sobre a postura assumida em diferentes abordagens psicológicas frente às questões de gênero e diversidade sexual.

Narvaz (2009), pensando sobre as diferentes abordagens psicológicas, e tomando como referência Michel Foucault, aponta para o fato de que algumas teorias psicológicas, influenciadas por saberes biológicos e médicos, contribuíram para a naturalização de verdades, quando ao justificar as desigualdades de gênero. Assim, discorre sobre as explicações sobre as origens psicológicas das diferenças de gênero fundamentadas no sexo biológico de homens e de mulheres presentes nas teorias da aprendizagem social, em que as identidades de gênero são assimiladas com base nas diferentes regras de socialização de meninos e de meninas. Da mesma forma, os/as psicólogos/as evolucionistas explicam fenômenos socioculturais complexos como a estratificação social, a atração sexual e a escolha de parceiros/as, a homossexualidade, o transexualidade, a negligência, o cuidado parental e até o estupro a partir de bases biológicas e genéticas. E, por fim, a psicanálise, embora com seus discursos múltiplos, teve, no decorrer de sua difusão, significativas relações com teorias e práticas alusivas à constituição de um dispositivo moral de regulação das subjetividades e da sexualidade humana, com ideias da psicanálise edipiana e do falo despótico (Narvaz, 2009).

Por outro lado, Narvaz (2009) aponta para o fato de que há um movimento de psicólogos/as contemporâneos para rever alguns conceitos e pressupostos e resgatar o lugar do corpo e do afeto na compreensão da subjetividade e do paradigma da feminilidade na constituição dos sujeitos, apresentando a possibilidade de se considerar outros arranjos de parceria erótica e afetiva entre homens e entre mulheres. Neste mesmo caminho, as psicólogas estudiosas de gênero, Gilligan (1982) e Chodorow (1990) contestaram determinações biologicistas reafirmando a construção cultural e

social do gênero. No entanto, Gilligan e Chodorow perpetuaram a ideia de diferenças intrínsecas às experiências de socialização masculina e feminina (Narvaz, 2009).

Galinkin e Santos (2010) discutem a história de como o conceito de gênero foi incorporado pela Psicologia, sendo que, primeiramente, o enfoque dos estudos em Psicologia era apresentado nas diferenças psicológicas entre os sexos feminino e masculino, que acreditavam ser intrínsecas ao gênero, além de gênero ser utilizado como sinônimo a sexo. Na década de 1970 o conceito de gênero, influenciado por estudos sociológicos, adquire o caráter social e construído relacionalmente, ganhando espaço nos estudos da Psicologia Social. A princípio, o conceito de gênero como um constructo social não foi bem aceito por parte dos psicólogos sociais. No entanto, segundo Galinkin e Santos (2010), os/as psicólogos/as sociais contemporâneos, influenciados pela teórica feminista e pós-estruturalista Judith Butler, assumem que gênero é uma construção ideológica desenvolvida a partir de diferentes narrativas sociais, e anuem que o conhecimento sobre gênero na Psicologia Social é parcial, contextual e tecido na experiência.

Miranda, Andrade e Almeida (2010), a partir de um enfoque da Psicologia Social contemporânea, apontam para o equívoco na história da Psicologia ao construir testes de inteligência que endossam características masculinas e femininas como inatas ao invés de considerá-las como construídas socialmente. E questiona: qual a implicação do fenômeno gênero para a Psicologia? Em seguida refletem:

Cabe à Psicologia enquanto compromisso social com a categoria, a sociedade e os direitos humanos, quando remeter às diferenças entre homens e mulheres, não permitir que esse campo de estudo e prática seja utilizado para sustentar a inferioridade das mulheres. Deverá, de modo contrário, promover discursos alternativos que questionem o discurso dominante opressivo às mulheres, identificando e desconstruindo estruturas sociais e práticas pessoais e profissionais que sustentam o sexismo e funcionam como instrumentos de controle social (Miranda, Andrade, & Almeida, 2010, p.6).

A consolidação que vem ocorrendo no campo dos estudos de gênero faz com que todas as ciências reguladas por uma visão tradicional das relações de gênero, decorrentes de uma ideologia heterossexista e heteronormativa, sejam convocadas a repensar suas posturas. Da mesma forma, as diferentes abordagens psicológicas têm

sido desafiadas à reflexão sobre como podem dialogar com os estudos de gênero a fim de evitar persistir na produção de conhecimentos enviesados e incompletos.

Maria Helena Fávero (2010) se propôs a refletir sobre os gêneros, e utilizou, inauguralmente, o termo Psicologia do Gênero. Em claro diálogo entre os conceitos desenvolvimentistas e a Psicologia do Gênero sobre a constituição da psicobiografia do sujeito, sustenta que a socialização de gênero ligada à emoção acontece desde cedo, ainda na infância, de acordo com as mediações simbólicas recebidas dos adultos sobre as questões relativas à formação da criança, aos papéis de gênero e à emoção. Ainda sobre esta questão, Fávero conclui que a subjetividade é construída nas dimensões individuais, coletivas e institucionais. Neste sentido, a autora propõe uma reformulação dos significados sociais que permeiam os assuntos de gênero, que ainda precisam ser protegidos pela bandeira das questões de direitos humanos e cidadania.

Para Maria Helena Fávero (2010), ainda que as teorias psicológicas tenham insistido na importância da congruência entre orientação afetiva e sexual, comportamento, e identidade sexual para que haja uma integração do sujeito e evitar tensões psicológicas no que diz respeito às identidades LGBTI, esta posição acaba por manter uma visão linear da experiência sexual, desde a atração, a atividade e a identificação sexual. É necessária uma ampliação desta visão atual, evidenciando a multiplicidade e variabilidade das experiências individuais acerca das vivências de gênero e sexuais (Fávero, M.H., 2010).

É imperativo que a formação em Psicologia supere práticas que promovam desigualdades sociais, porém discursos inclusivos sobre as questões de gênero ainda não estão integrados à Psicologia acadêmica. Com a dificuldade de as questões de gênero e diversidade sexual chegarem às discussões acadêmicas, de que maneira estudantes que vivenciam a diversidade sexual estão sendo incluídos na universidade?

A partir de agora, torna-se necessário refletir sobre quais características atuais da Universidade são responsáveis para que a permissão do acesso a estudantes que vivenciam a diversidade sexual passe a ocorrer.

CAPÍTULO 2 – A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA DIVERSIDADE SEXUAL E A UNIVERSIDADE

Propomos neste capítulo um diálogo reflexivo acerca da: Inclusão da diversidade sexual nos espaços educacionais; reivindicação social por democratização do acesso à universidade; elugar do/a docente do ensino superior frente à inclusão de estudantes LGBTI. Assim, buscamos compreender como o cenário contemporâneo possibilitou que sujeitos que vivenciam a diversidade sexual passassem a estar presentes na universidade e reivindicar este espaço de cultura, saber, conhecimento, mas, também, de possibilidade de ascensão social.

2.1. Inclusão da diversidade sexual nos espaços educacionais

A partir da década de 2000, a área da Educação passou a se interessar e desenvolver estudos sobre o tema inclusão do público LGBTI no ensino fundamental e médio (Dinis, 2008). No cenário brasileiro, a influência de Foucault, Butler e da Teoria *Queer* permitiu que os estudos de gênero deixassem de se restringir às diferenças “naturalizantes” e “disciplinares” entre os gêneros masculino e feminino e passassem a se interessar pelas construções sociais.

De tal modo, houve o desenvolvimento de trabalhos fundamentais para a interface gênero, sexualidade e educação, como das pesquisadoras: Guacira Lopes Louro (2008), primeira autora a abordar a exclusão das “minorias” de gênero na história da educação no Brasil; Marina Reidel (2012), a primeira transexual brasileira mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujos estudos remetem a sua história de vida; e Luma Andrade (2015), a primeira travesti doutora em Educação

pela Universidade Federal do Ceará, cujos estudos abarcam a inclusão educacional de estudantes travestis no nordeste brasileiro.

É importante mencionar, também, os trabalhos de Rogério Diniz Junqueira (2009), por meio do Ministério da Educação e da UNESCO; e Tatiana Lionço e Débora Diniz (2009), pelo Ministério da Saúde, Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Estes autores puderam publicar estudos com a intenção de promover o debate e a reflexão sobre o espaço escolar como *locus* de reprodução das lógicas de exclusão de homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e intersexuais, o que causa consequências devastadoras na formação destes sujeitos, como baixa qualidade do ensino, conturbada relação entre docentes e estudantes e evasão escolar. Implicando, ainda, dificuldade de inserção no mercado de trabalho e carreiras profissionais problemáticas de sujeitos LGBTI.

Por conseguinte, o governo federal e de diversos estados brasileiros, perceberam a necessidade de ações urgentes no âmbito do ensino fundamental e médio, ações que acrescentassem, em suas pautas, a questão da vivência escolar de estudantes LGBTI. Segundo dados da UNESCO (2013, p.18), aproximadamente 40% dos homens homossexuais brasileiros descreveram situações em que foram fisicamente agredidos enquanto frequentavam a escola. A UNESCO define as discriminações decorrentes da orientação sexual e de gênero como “*bullying* homofóbico” e as considera como um problema global que compromete a saúde mental e psicológica dos sujeitos. Em consequência, quem sofre o “*bullying* homofóbico” tende a perder oportunidades educacionais e de aprendizagem e evadir da escola. Já a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT afirma que transexuais e travestis são os sujeitos que mais sofrem discriminação na escola, no entanto não existem dados estatísticos oficiais sobre a evasão escolar dos grupos que compõem a diversidade sexual (Souza & Bernardo, 2014).

Um exemplo de ação do governo federal é o programa “Brasil Sem Homofobia” (Brasil, 2004) que tem por objetivo o fim da violência e a promoção da cidadania de gays, lésbicas, travestis e transexuais, com enfoque no direito universal de igualdade ao acesso à educação. Mas o que se observa são políticas públicas aplicadas vagarosamente, já que mudanças são um grande desafio às condutas heteronormativas tão cristalizadas na sociedade.

No ano de 2011, também houve a tentativa de serem distribuídos às escolas públicas de todo o Brasil, pelo governo federal, o material contra a homofobia. A

grande pressão de setores da sociedade, notoriamente apresentando teores conservadores e moralistas, argumentou que a distribuição do material atuaria como uma “influência negativa” às crianças e adolescentes ao tratar com naturalidade as relações homossexuais e as formas de identidade de gênero não normativas. A intensa resistência social às transformações das normas de gênero dominantes culminou no veto e suspensão da distribuição do material (Besagio & Lara, 2013).

Da mesma forma, os debates sobre gênero e diversidade sexual têm sido frequentes no Congresso Nacional Brasileiro, de forma bastante controversa e com a defesa de posicionamentos opostos, que lançam avanços e retrocessos na conquista de igualdade de direitos ao acesso à educação por parte de estudantes LGBTI.

Se por um lado, uma resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), órgão vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicada no dia 12.03.2015 no "Diário Oficial da União", recomenda que as instituições de educação adotem práticas para respeitar os direitos de estudantes travestis e transexuais, permitindo a estes/as estudantes escolherem quanto ao uso do banheiro - masculino ou feminino - e o tipo de uniforme escolar - masculino ou feminino -, de acordo com a sua identidade de gênero, e, ainda, que tenham o nome social com o qual se identificam inserido em todos os processos administrativos da vida escolar, como matrícula, boletins, registro de frequência, provas e até concursos públicos, por outro lado, tramitam no Congresso Nacional, atualmente, dois projetos de lei, inspirados pelo Movimento Escola Sem Partido - que têm o objetivo de afirmar posições, inclusive dentro de sala de aula, para evitar o que denominam “doutrinação política e ideológica”.

Um dos projetos de lei é o 2731/2015 de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG), que altera o Plano Nacional de Educação (PNE), vedando a discussão de gênero dentro das escolas, com a inclusão do seguinte trecho no artigo 2º do PNE: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto”. Segundo este projeto de lei os/as professores/as que não atenderem a este dispositivo estarão sujeitos a penas previstas no artigo 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê prisão de seis meses a dois anos para aqueles que submeterem “criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento”.

O outro projeto de lei é o 7180/2014 de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PEN-BA), que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, no inciso XIII do artigo 3º, para proibir o ensino daquilo que chamam de “ideologia de gênero”. Também existem projetos presentes nas elaborações dos Planos Municipais de Educação, que propõem coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de “ideologia de gênero” - um *slogan* ordinariamente reproduzido que acaba por desacreditar os sérios estudos acadêmicos sobre gênero - e outras formas de “ameaças à família e a sociedade”.

Pelo viés destes projetos de lei nega-se, aos/as estudantes travestis e transexuais, o espaço necessário da liberdade em sala de aula, o que ratifica os dados de exclusão que se repetem desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Tais projetos, se aprovados, corroborarão a tonificação de estigmas como “desviantes” ou “indesejados” aos sujeitos travestis e transexuais presentes nas escolas, e um ambiente escolar hostil impele, seguramente, ao abandono escolar, ainda que, numa inversão de discursos, semeie ideia de escolha pessoal, dissimulando o fracasso das instituições de ensino ao lidar com as diferenças (Andrade, 2015).

O alcance da inclusão escolar e do mercado de trabalho por sujeitos travestis e transexuais ainda está distante de ser uma realidade. Segundo levantamento da Associação das Travestis e Transexuais do Triângulo Mineiro - Triângulo Trans - apenas 5% das travestis e transexuais femininas no município de Uberlândia possuem emprego formal e 95%, estão na prostituição. Da mesma forma, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA - divulgou levantamento onde aponta que 90% das travestis e transexuais femininas, no Brasil, já se envolveram no mercado da prostituição (Oliveira & Porto, 2016).

Ações têm sido desenvolvidas por todo o Brasil para que estudantes travestis e transexuais, ou transgêneros, não abandonem os estudos e possam cursar o ensino superior, com a disponibilização gratuita de cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como o TransEnem em Belo Horizonte-MG, Transpondo o Enem, na cidade de Uberlândia-MG, e, ainda, a disposição de bolsas de auxílio para travestis e transexuais que queiram voltar aos estudos, pela secretária de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo-SP.

No entanto, alguns/algumas estudantes travestis e transexuais enfrentam a trajetória de hostilidade e tentativa de exclusão nos ensinos fundamental e médio e estão presentes nas universidades brasileiras, mesmo frente aos dados de que o Brasil é o país

que mais tem violência e homicídios contra travestis e transexuais no mundo: foram 144 mortes no ano de 2016, em segundo lugar está o México com 52 homicídios. Estes dados são da organização RedeTrans Brasil que disponibilizou um dossiê intitulado “A Geografia dos Corpos das Pessoas Trans”, sobre a transfobia e os altos índices de violência no Brasil. O dossiê cita dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2013, em que a expectativa de vida de travestis e transexuais é de 35 anos, menor que a metade da média nacional de 74,9 anos da população em geral. Porém, o dado mais impactante é o que aponta os números de travestis e transexuais assassinadas no Brasil: ocorreram 900 mortes entre 1º de janeiro de 2008 e 30 de setembro de 2016 (Nogueira, Aquino & Cabral, 2017).

Toda esta barbárie, até então não registrada, mas já reconhecida socialmente, levou a discussões sobre sujeitos LGBTI e educação a se intensificarem a partir da década de 2000. Para as universidades, foi lançado o Edital CNPq n.º 45/2005, para apoio e fomentação de projetos de estudos e pesquisas que abordem as temáticas de gênero no país, além do 1º Prêmio “Construindo a Igualdade de Gênero”, com o objetivo de estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações e práticas de gênero, e o Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa, intitulado “Pensando Gênero e Ciências”, realizado em março de 2006, em Brasília. Neste Encontro Nacional, a comunidade acadêmica elaborou algumas propostas em direção ao fortalecimento do campo dos estudos de gênero no país, quais sejam: introduzir a disciplina de gênero nos currículos universitários; transformar o Programa Mulher e Ciência em política nacional; aumentar a participação feminina nos cargos de direção dos órgãos financiadores de pesquisas científicas (CNPq/MTC, Capes/MEC); incluir nos acervos das bibliotecas nacionais publicações no campo de estudos de gênero, feminismo e diversidade sexual; estimular e apoiar os Núcleos e Grupos de Estudos sobre mulheres e gênero nas Universidades, e incentivar e fortalecer os cursos de pós-graduação em questão de gênero nas Universidades Públicas (Narvaz & Koller, 2007).

Porém não existem leis para garantir a cidadania da comunidade LGBTI. O projeto de lei 5002/2013, conhecido como a Lei João Nery¹⁰, que determina que o reconhecimento da identidade de gênero seja um direito do cidadão, tramita na Câmara dos Deputados desde 2013 e busca minimizar os humilhantes processos que, hoje, são

¹⁰ João W. Nery é o primeiro homem transexual, no Brasil, a realizar a cirurgia de readequação sexual com a retirada dos órgãos sexuais femininos. Símbolo da luta pelos direitos à cidadania de sujeitos transgêneros.

imprescindíveis para aquisição dos documentos com o nome social, como laudos que alegam que a transexualidade ou transgeneridade trata de um transtorno psicológicos.

No estado de São Paulo existe o Decreto Estadual nº 55.588/10 que, com respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, concede às/aos transexuais e travestis a escolha de tratamento nominal que almejam receber junto aos órgãos públicos estaduais. Logo, tornou-se obrigatório ao servidor público tratá-los pelo prenome indicado e, caso ocorra o descumprimento, o servidor poderá responder processo administrativo disciplinar.

Atualmente, diversos conselhos universitários por todo o Brasil aprovaram o uso do nome social para estudantes e servidores/as travestis e transexuais, com a mudança de todos os documentos institucionais, bem como aprovaram o uso do banheiro, conforme a identidade de gênero.

Poucos estudos tratam especificamente da diversidade sexual nas universidades. Nos Estados Unidos, a partir da metade da década de 1970, aconteceu um amplo debate acerca da diversidade sexual e de gênero no ambiente acadêmico, isso devido à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos, que delataram a supressão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares (Dinis, 2008). Entretanto, os debates sobre a inclusão da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTI), nas universidades, também em estudos norte-americanos, ocorrem somente a partir do fim da década de 1990.

Neste sentido, podemos citar Sanlo (1998), que escreveu um manual para orientar professores/as e administradores/as de universidades sobre como trabalhar com estudantes LGBTI do ensino superior, além de estudos de Harley *et al.*, (2002); Brown *et al.*, (2004), e Zubernis e Snyder (2008), que apontam para a necessidade de serviços múltiplos e especializados sobre questões institucionais e estratégias de aconselhamento para pessoas profissionais e estudantes da Universidade. Tais estudos corroboram os resultados que sugerem a existência de diferenças consideráveis na forma de lidar com os/as estudantes LGBTI, que são acomodados no ambiente universitário, mas, ao mesmo tempo, marginalizados com base em sua orientação sexual, dificultando sua prosperidade neste ambiente.

Ainda citando estudos norte-americanos, Ivory (2005) acredita que devido à natureza transitória dos/as estudantes em universidades, torna-se difícil para os/as profissionais dos assuntos estudantis se conectarem com os/as estudantes LGBTI, e ainda mais difícil prestar serviços para essa população que o autor chama de "invisível".

Beemyn *et al.* (2005a) acreditam que as universidades estão começando a considerar as necessidades dos/as estudantes transgêneros (travestis e transexuais), mas poucos entendem como oferecer apoio a este segmento da comunidade. Para tanto, em outro estudo, Beemyn *et al.* (2005b) oferecem recomendações práticas, de treinamento e suporte para funcionários/as e docentes, em áreas onde estudantes transgêneros estão suscetíveis à discriminação na universidade, como: saúde, cuidado, dormitórios, banheiros, vestiários, registros e documentos, e programações estudantis. O intuito é auxiliar as universidades a se tornarem mais solidárias aos/às estudantes transgêneros.

Beemyn (2008a, 2008b) diz que a juventude transgênero (travestis e transexuais) tornou-se mais visível na última década, mas continua a ser uma das populações mais carentes nas universidades e tem sido amplamente ignorada nas produções acadêmicas do ensino superior. O autor conclui fazendo recomendações para os/as educadores/as que buscam melhorar a postura diante das pessoas de todos os gêneros.

McKinney (2008) corrobora relatando que estudantes transgêneros estão cada vez mais visíveis nas universidades e analisa as experiências de estudantes de graduação e pós-graduação que se autoidentificam como transgêneros. A maioria dos/as participantes relatou que existe um clima hostil para com os/as alunos/as transgêneros e que suas faculdades não dispõem de recursos e educação sobre questões transgêneros.

Pusch (2008) analisou as perspectivas de estudantes universitários/as transexuais femininos e masculinos, no que se refere às relações com familiares e amigos/as. Os resultados apontaram para uma postura solidária dos/as amigos/as, enquanto os pais têm uma postura negativa sobre seus filhos/as serem transexuais, procurando dissuadi-los/as da transição. Os/as estudantes universitários transexuais femininos e masculinos relatam que, muitas vezes, as reações dos outros reforçam o sentimento de não serem "normais".

Em estudo semelhante de Effrig, Bieschke e Locke (2011), os/as estudantes universitários/as transexuais foram examinados/as com relação à vitimização e sofrimento psicológico. Os resultados mostraram que estudantes universitários/as transexuais tiveram taxas elevadas de angústia em comparação com estudantes universitários/as cisgêneros.

O fato é que as experiências de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTI), estudantes universitários/as têm sido uma crescente

área de interesse no domínio do desenvolvimento de carreira, nos últimos anos (Schmidt, Miles, & Welsh, 2011).

Tendo em vista a violência contra sujeitos travestis e transexuais, Potter, Fountain e Stapleton (2012) concentram-se na violência sexual dentro dos *campi* universitários norte-americanos e apontam para números crescentes de casos, o que exige o envolvimento das comunidades em que estão inseridas as universidades. Para estes autores, os serviços de saúde devem trabalhar na prevenção da violência sexual por meio do treinamento dos seus próprios funcionários, dos profissionais da universidade e de toda comunidade, para identificar e intervir com segurança em situações em que a violência sexual está prestes a ocorrer ou já ocorreu. Mas, infelizmente, a realidade atual é que estudantes universitários/as vítimas de violência sexual, e, principalmente, estudantes travestis e transexuais, tendem a ser revitimizados quando procuram atendimento, o que afasta estes estudantes dos serviços de saúde e de assistência social, e, inclusive, pode contribuir para levá-los ao abandono dos estudos.

Tebbe, Moradi e Ege (2014) convalidam o desenvolvimento de uma escala para avaliar a transfobia¹¹, que engloba desde agressão física e verbal, até comportamentos velados de exclusão. O desenvolvimento de uma escala de Gênero e Transfobia se faz importante no sentido de revelar o quanto são prejudiciais comportamentos discriminatórios, por menores que sejam os gestos de exclusão, como por exemplo, os comportamentos que levam ao sofrimento psíquico, que provocam problemas de obesidade, relatados no estudo de Diener *et al.* (2015). Os autores afirmam que sujeitos transgêneros (travestis e transexuais) sofrem muito mais com este problema, do que sujeitos cisgêneros.

No Brasil, alguns estudos revelam a vivência de travestis e transexuais que cursaram a universidade e estão exercendo suas funções no mercado de trabalho como docentes, mas os estudos não se concentram no período de formação em vivência universitária (Davi & Bruns, 2012, Torres & Prado, 2014, Seffner & Reidel 2015, Franco & Cicillini, 2015). Estes trabalhos são importantes, mas acreditamos ser de extrema importância, também, as pesquisas que se concentrem nos desafios enfrentados por sujeitos, que vivenciam a diversidade sexual, a cursarem a universidade.

¹¹Transfobia: Preconceito e/ou discriminação devido à identidade de gênero de sujeitos transexuais ou travestis.

É imperativa a necessidade de desenvolvimento de estratégias educativas adequadas à diversidade sexual e de gênero presentes nas salas de aula, por meio de práticas de ensino inclusivas nos espaços educacionais, para que seja garantida a aprendizagem bem sucedida de todos/as estudantes (Duk, 2006).

A inclusão da diversidade sexual como possibilidade de subjetivação é um grande desafio contemporâneo. É de conhecimento público a violência que é dirigida socialmente a sujeitos LGBTI, seja na forma da exclusão social e educacional, seja na forma do extermínio homicida, sendo sempre necessário recorrer aos direitos humanos fundamentais (Lionço, 2008; Dinis, 2013).

Contrário aos movimentos de marginalização e exclusão, estudantes travestis e transexuais têm surgido no mercado de trabalho, mesmo que timidamente e em casos isolados, principalmente como docentes no ensino público tanto no ensino básico, quanto no fundamental superior (Torres, 2013; Lionço e Diniz, 2009).

Para Louro, Neckel e Goellner (2003), fundamentadas em padrões normativos sobre sexualidade e gênero, é comum as escolas abordarem estes termos como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado daquilo que é o masculino e o feminino, bem como padronizando como deve ser exercida a orientação sexual.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *locus* das diferenças de gênero, da sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (Louro, 2013, p. 64).

Desse modo, "Se a educação disciplinar fabrica nossos preconceitos morais e as formas de conduzir nossas vidas, fabrica nossas identidades, formas estereotipadas de relacionar com nosso eu, talvez possamos resistir justamente nos recusando uma identidade verdadeira à qual se sujeitar" (Dinis, 2008; p.490). Logo, pensar a questão da identidade de gênero e da diversidade sexual pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-

cultural das identidades, papéis de gênero e vivências da sexualidade tomadas como naturais e como normas universais (Dinis, 2008).

Se as universidades podem ser compreendidas como espaços de cultura, saber e conhecimento, podem também assumir a posição estimuladora de inclusão social. Então, qual seria o papel da universidade no que diz respeito aos movimentos sociais, e em específico sobre as questões pertinentes à vivência da diversidade sexual por estudantes universitários/as?

2.2. A reivindicação social por democratização da Universidade

A universidade brasileira é uma instituição recente, datada de 1909, sua história remete a uma fragmentação devido à Coroa Portuguesa ter proibido a formação das instituições universitárias na, então, colônia brasileira. Outra característica histórica da universidade brasileira é seu caráter elitista: com o fim da monarquia, os grandes nomes da sociedade brasileira pressionam o Estado para formação das universidades, criadas para atender aos filhos da elite e com a ambição de trazer civilização ao país. A fragmentação e o elitismo ainda se fazem presentes no Ensino Superior no Brasil. (Cunha, 2000; Fávero, M.L.A, 2006).

A estrutura universitária que conhecemos, hoje, no Brasil, é resultado da reforma ocorrida no início dos anos 1970, que se deu mediante uma crise que a universidade enfrentava e que foi disparadora para transformações, os estudiosos Boaventura Sousa Santos, Miguel Rolando Covian e Pe. Henrique Lima Vaz analisam:

Segundo o estudioso Boaventura Sousa Santos (2005) existe uma crise de legitimidade frente à democratização do acesso à universidade justamente quando a reivindicação por acesso à educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica, e se torna um movimento de oposição a essa postura elitista da universidade, e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, englobada por grande parte da sociedade. Cabendo a universidade apenas legitimizar a reivindicação desse movimento e de modo a viabilizar e possibilitar o acesso de todos não só aos seus saberes como a produção de saberes que objetivam a melhorar a qualidade da população (Santos, 2015).

E mais:

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tantos mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas paralelas. Aliás, tal impreparação [*sic*], mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança (Santos, 2015, p.187).

Neste mesmo sentido, para Miguel Rolando Covian (1979), a crise, ou crises, enfrentada pela Universidade está relacionada à busca por legitimidade que se fundamentava na ideia moderna de autonomia e liberdade acadêmica frente ao Estado e à religião, ou seja, a ideia de um conhecimento norteado pela sua própria lógica e por necessidades inerentes. Mas, ao considerar que a universidade é uma instituição social, não se pode entendê-la como um ente independente da sociedade. Ou seja, as modificações na universidade acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas refletindo a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Portanto, o caráter democrático da universidade pública é determinado pela presença ou ausência da prática democrática do Estado. Logo, a universidade como instituição social autônoma e livre apenas é possível em um Estado democrático (Covian, 1979).

No entanto, acompanhando a estrutura capitalista e classista da sociedade, a universidade moderna se propôs a produzir um conhecimento superior e elitista, à medida que o ministrava também a uma pequena minoria "superior" e elitista, em um movimento de distanciamento e isolamento da sociedade e das questões sociais, processo nomeado como claustro ou clausura da universidade (Covian, 1979; Vaz, 1966).

Pe. Henrique Lima Vaz avaliou que a autonomia e liberdade da universidade são ameaçadas pela lógica empresarial e produtivista, já que os estudantes podem adentrar em uma universidade pelo pagamento e transformá-la em um bem de consumo. Por outro lado, a sociedade e as empresas pressionam para verificar e avaliar o produto que a universidade está gerando. É importante ponderar que, apesar de parecer impossível escapar a esta lógica capitalista, trata-se de uma postura muito determinista

considerar o capitalismo como obstáculo insuperável, já que, no passado, parecia impossível para a universidade romper com as lógicas religiosas e do Estado e, no entanto, estas foram rompidas (Vaz, 1966).

Atualmente, podemos elencar tentativas da democratização universitária como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que visa a dar condições aos estudantes de escolas públicas para ingressarem em Universidades Federais, ao conceder direito a percentual de vagas aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Há também o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pelo Ministério da Educação e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, que disponibiliza, aos estudantes que completaram o ensino médio, bolsas de estudos integrais e parciais em instituições particulares de ensino superior, em contrapartida à isenção de tributos às instituições participantes do programa. E o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em que as instituições públicas de ensino superior (federais ou estaduais) oferecem mais possibilidades aos candidatos aprovados no Enem, seja através da reserva de vagas propriamente dita, seja através da adoção de bônus na nota de candidatos egressos do ensino médio público (Lei de Cotas), ou mesmo através de outro critério de cotas.

Contudo, as universidades não abandonaram seu caráter elitista, haja vista poucos estudantes conseguirem concluir seus estudos. Há ainda a hierarquização dentro da universidade, que relaciona o tipo de conhecimento produzido com as origens sociais dos estudantes, gerando estratificação e diferenciação social. E, para agravar este cenário de desigualdades sociais, os *campi* de universidades públicas foram convidados a se instalarem nas periferias das cidades o que tornou desestimulante, para estudantes e docentes, o oferecimento de cursos noturnos, de maneira que os/as estudantes trabalhadores/as são ainda mais excluídos (Cunha, 2000).

Esta característica, em especial, reforça outra particularidade do ensino superior no Brasil que é o incentivo à privatização. Aos estudantes de baixa renda restam universidades ou cursos superiores privados, a maioria de péssima qualidade, mas que se localizam em lugares centrais das cidades, disponibilizam cursos noturnos e permitem aos estudantes trabalhar durante o dia (Cunha, 2000).

Questionamos, então, se realmente há a possibilidade da Universidade receber números cada vez maiores de estudantes oriundos de todas as classes sociais e orientações sexuais, sem, no entanto, afetar a qualidade do ensino e aprendizado de todos ao ensino superior?

Por outro lado, o acesso igualitário à universidade não está somente no aumento de vagas para estudantes no nível superior, uma vez que a exclusão inicia-se nos graus de ensino fundamental e médio da educação. Logo, a democratização, e até a massificação da educação, não alteram significativamente os padrões de desigualdade social, já que as desigualdades sociais e econômicas reproduzem e ampliam as desigualdades educacionais, promovendo diferenças de oportunidade e criando um "círculo vicioso", o que aponta para uma imobilidade social.

Neste sentido, é claro que o corpo docente de uma universidade precisa rever atitudes preconceituosas e estigmatizantes em relação aos sujeitos que não atendem à lógica destes tais olhares discriminativos e discriminatórios. Mas qual o papel do/a docente universitário/a frente a heterogeneidade de grupos, entre os quais os/as estudantes LGBTI, que passam a adentrar a universidade?

2.3.O lugar do/a docente do ensino superior frente à inclusão LGBTI

A transformação no foco do ensino superior, de transmissão de conhecimentos para a potencialização do conhecimento, faz com que as universidades enfrentem a necessidade de garantir uma formação aos/as estudantes que seja adequada a uma preparação para a vida ativa e para a integração à sociedade do conhecimento (Borralho, Fialho & Cid, 2012).

Dadas as transformações no ensino superior, com a tentativa de democratização do ensino e consequente heterogeneidade dos grupos, tornou-se imperativo que haja também transformações no perfil do docente universitário. A maneira como os/as docentes encaram tais transformações diverge, seja por haver transformação, o que naturalmente gera relutância, seja por falta de preparo pedagógico da maioria dos/as docentes, que se vêem perante desafios para os quais não apresentam competência (Pimenta & Anastasiou, 2002). Há forte oposição quanto à ideia do papel de um/a docente na atual realidade do ensino superior a ser apresentado/a como um/a tutor/a facilitador/a do processo de aprendizagem, ou um profissional crítico, reflexivo e simultaneamente estimulador dos/as estudantes.

O fato é que o/a docente do ensino superior é o único que não possui uma formação específica para exercer sua função. Entende-se que o/a docente deve ser especialista, ou seja, deve ter desenvolvido pesquisas e/ou ter exercício profissional em

sua área, para transmitir seus conhecimentos para o/a estudante. Assim, a busca por capacitação é individual, por meio de cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros. No Brasil, em particular, o ensino superior apresenta problemas relacionados à deterioração salarial, desprestígio profissional e a precariedade da formação profissional - formação pedagógica ou didática ausente ou insatisfatória (Domingos, 2015).

No entanto, é claro que apenas conhecimentos científicos não são suficientes para o exercício das atividades docentes. Para compreender a maneira com o/a docente exerce sua função é necessário refletir sobre a história de vida pessoal e sobre sua história de vida profissional desde estudante até tornar-se um/a docente. Todo este percurso que constitui um/a docente em seu saber e competência profissional (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 2009, 2013):

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas para quem estes saberes vão ser ensinados, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho (...). Pessoalmente, tenho uma grande desconfiança em relação aos cursos (...) que tendem a transformar a questão da pedagogia universitária numa questão de técnicas ou de métodos, esvaziando-os das suas referências culturais e científicas (Nóvoa, 2000, p. 134).

A história de vida pessoal, de formação e de atuação profissional do/a docente é única. E é por isso que a competência como docente não está nos recursos, como conhecimentos ou capacidades, a serem mobilizados, mas no saber para mobilizar. A noção de competência está na aplicação dos saberes (Perrenoud, 2001).

Neste sentido, o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos; este processo é, indubitavelmente, reflexivo, e exige competências por parte do/a docente para vencer os desafios que se apresentam na sua prática. A sociedade coloca o/a docente em situações desafiadoras; ele/a intervém em um cenário complexo, vivo e mutável, enfrentando problemas individuais e grupais. Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o/a docente deve estar preparado,

dotado das competências necessárias a um ensino transformador (Valente & Viana, 2010).

A formação e a construção de saberes dos profissionais que atuam na docência do ensino superior constituem-se em um processo de preparação político/pedagógica que não pode ser desvinculado do desenvolvimento pessoal e institucional. Tal formatocobra da universidade uma estrutura curricular voltada para a prática, com um forte teor reflexivo, sugerindo aos/às docentes que ajudem “os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (Alarcão, 2001, p. 26).

Na contemporaneidade, a atividade profissional ocupa um papel central na nossa sociedade e na constituição da identidade do sujeito, e, portanto, dificuldades encontradas na inserção laboral de sujeitos LGBTI têm repercussões objetivas e subjetivas no mundo-vida desses sujeitos.

Propor o uso do conceito de inclusão, ao invés de exclusão, é sugerir um pensar novo que escape do debate clássico entre as causas da exclusão, e deixar de atribuir capacidade explicativa globalizante como as variáveis do capitalismo ou moralismos (Benakouche, s/d).

Lopes e Fabris (2013) enfatizam os diferentes usos para o termo “inclusão” pelos estudiosos deste fenômeno, como: inclusão como algo distinto de integração, inclusão como oposto de exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas, inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os sujeitos e os conduzem a olhar para si e para os outros, inclusão como condição de vida em luta por direitos etc. As autoras afirmam que, independentemente dos entendimentos possíveis para a palavra inclusão, o que importa é que todas são possíveis no presente.

Seguindo este raciocínio, pode-se dizer que a inclusão social deve ocorrer em todos os graus de ensino de modo a garantir o acesso à universidade e de modo a estimular a formação de competências de sujeitos independentemente da identidade de gênero (Louro, Neckel & Goellner, 2003). O processo democrático verdadeiro passa por políticas educacionais pertinentes com vistas a instituir a inclusão efetiva da diversidade sexual nos seus variados cursos. Assim, as atividades marginalizadas exercidas nas ruas deixariam de ser as únicas possibilidades de prática profissional de travestis, transexuais entre outros.

A busca por um arcabouço teórico que possibilite o conhecimento do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade nos leva a considerar horizontes para

a compreensão da existência dos/as estudantes e seus/suas docentes pelo paradigma fenomenológico, o qual será apresentado a seguir.

CAPÍTULO 3 -O CORPO,A FALA, A SEXUALIDADE E A DIVERSIDADE SEXUAL NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

Neste Capítulo, buscamos esclarecer nossa escolha pela fenomenologia existencialista de Maurice Merleau-Ponty, e alguns autores seus seguidores como Mauro Martins AmatuZZi, Virgínia Moreira, e Monique Augras, entre outros. Esta escolha se deu devido à complexidade do fenômeno indagado e pela intenção de formular um arcabouço teórico que seja capaz de sustentar as análises dos relatos que constituem esta pesquisa. Portanto, ancorados na tríade: Corpo, Fala e Sexualidade e diversidade sexual na visão merleau-pontyana almejamos possibilitar o desvelar de significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos/colaboradores/as que vivenciam o fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade.

3.1. O corpo

Uma grande contribuição da fenomenologia merleau-pontyana na compreensão da subjetividade foi a possibilidade de transpor a dicotomia entre o mundo natural e o mundo cultural dando prioridade para a busca do significado do mundo vivido ou *lebenswelt*. Merleau-Ponty (2011) retoma a crítica de Husserl sobre a lógica dicotômica

do pensamento cartesiano que divide o ser humano em mundo interior e exterior, ou mundo natural e cultural, e aponta que: “A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade” (Merleau-Ponty, 2011, p. 18).

No entanto, para Merleau-Ponty (2011), Husserl se iludiu ao crer que a redução fenomenológica, que é justamente o método fenomenológico de compreensão dos sujeitos e do mundo, nos possibilita romper com a familiaridade com o mundo, e que este rompimento é condição para que ocorra a percepção de seus paradoxos. Nessa perspectiva, Merleau-Ponty ressalta que a redução fenomenológica é sempre incompleta devido a mundaneidade intrínseca ao sujeito (Moreira, V., 2004).

O mundo não é um objeto do qual possuo em meu íntimo a lei da constituição. Ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explicitadas. A verdade não “habita” somente o “homem [Onde se lê “homem”, como no texto original, leia-se sujeito, pois ao usarmos apenas “homem” reiteramos a exclusão de mulheres, intersexuais, travestis e transexuais como possibilidade de subjetivação. A utilização do substantivo “homem” deve ser questionada a partir dos conhecimentos já elaborados pelos estudos feministas] interior”, ou mais precisamente, não há homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (Merleau-Ponty, 2011, p. 08).

Na visão de Virgínia Moreira (2004), Merleau-Ponty transcende a perspectiva dualista que divide o sujeito em interior e exterior, negando o idealismo transcendental e afastando o mundo de sua opacidade. O subjetivo deixa de ser entendido como mundo interior, ou introspecção, já que é na intersubjetividade que nos conhecemos.

Merleau-Ponty (2011) compreende que o modo de estabelecermos a interação com o mundo e com outros sujeitos é por meio do corpo, num processo de produção de significados e sentidos. A minha presença no mundo se torna irrefutável a partir da existência corporal, independentemente do meu desejo de existir, visto que a existência se realiza no corpo. O corpo é a potência que temos para expressar nossa existência, não algo que consiga materializá-la completamente. A existência corporal é um ato em si, mas nunca repousa em si mesma. Assim, o existir humano –a partir de uma visão mundana da encarnação corporal e de intersubjetividade – integra o sujeito em suas

dimensões biológicas, psicológicas, políticas, sociológicas, culturais e históricas, entre outras.

Desta forma, a percepção de existência se dá a partir do corpo; marcas, memórias, sensações, abstratas ou não, enfim, todas as experiências foram registradas no corpo ao longo da trajetória do sujeito: “O corpo é o ato em si, existe na sua totalidade com o mundo. Desse modo ele é a convergência de toda a temporalidade existencial, que congrega e materializa para o ser a sua existência enquanto ser-no-mundo” (Reis, 2010, p. 25).

Podemos dizer, então, que a compreensão da maneira como o corpo habita o mundo está intrinsecamente ligada ao tempo e ao espaço, já que são estes os aspectos que delimitam o corpo e seu movimento pelo mundo, bem como situam o sujeito como ser-no-mundo. Logo, a consciência acontece mediante a percepção do sensível, ou seja, na apreensão do que foi percebido em nossa intencionalidade frente ao mundo (Reis, 2010).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o ser-no-mundo também é determinado pela espacialidade e temporalidade. De maneira que é impossível dicotomizar tempo e espaço, manifestos em seus correspondentes ontológicos ser e estar – configurações elementares da existência. Sobre a questão do tempo para Merleau-Ponty, Augras (2002) considera:

O tempo surge então não como dimensão do mundo, mas como orientação significativa do ser. Assim, o tempo do sujeito é estabelecido pelo tempo social, constituído por meio da função mítica dos ritos e da tradição bem como pelo tempo biológico; é um processo orientado num único sentido para todas as espécies. Pode-se dizer, então, que o mundo humano é o mundo da coexistência, que de acordo com a fenomenologia existencial não se fundamenta a partir da oposição ou complementariedade, mas sim da somatória sujeito e objeto (Augras, 2002, p. 27).

E é na coexistência e intersubjetividade que se produz a fala, com o propósito de desvelamento do mundo.

3.2. A fala

Para Merleau-Ponty (2011), o mundo linguístico e intersubjetivo já é inerente à condição humana e sempre refletimos a partir de um mundo constituído pelo falado e pelo falante. O autor refere-se à fala falada como a exposição de significados já dados ou conquistados, e à fala falante, como produtora de novos significados. Entende-se que a fala é um gesto e a significação da fala é um mundo.

Augras (2002) entende, ainda, que a interação desvela a compreensão do mundo por meio da função de mediação entre o eu e o outro, tecendo entre os sujeitos áreas de movimentação, como aproximação e afastamento, organizando o mundo no espaço da coexistência, que tem suas dimensões instituídas a partir das extensões do corpo. Assim, a intencionalidade do sujeito é sempre comunicativa ao se expressar, já que ao se expressar sugere uma compreensão da coexistência – “a fala enuncia o encontro” (AUGRAS, 2002, p. 82).

Influenciado por Merleau-Ponty, AmatuZZi (2016) reflete sobre a fala autêntica, em que a fala é formulada pela primeira vez (fenomenologicamente e não cronologicamente), ou seja, quando a fala é o pensamento em ato. Ao nos comunicarmos com outro sujeito a compreensão da fala se dirige a um sujeito falante e a seu mundo, e não a um pensamento. Para o autor, o ato de compreensão é um processo não apenas do pensamento mas de uma intencionalidade significativa na experiência de coexistir (AmatuZZi, 2016).

Retomando Merleau-Ponty (2011):

A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe “já sejam conhecidos” por mim. Mas isso não significa que as falas agem suscitando em mim “representações” que lhes seriam associadas e cuja reunião terminaria por reproduzir em mim a “representação” original daquele que fala. Não é com “representações” ou com um pensamento que em primeiro lugar eu comunico, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o “mundo” que ele visa (Merleau-Ponty, 2011, p. 249).

Neste sentido, Furlan (2008) afirma que, por sermos uma comunidade falante, a singularidade do pensamento se apoia na rede da fala, que acontece em nossos encontros com os outros, tornando praticamente impossível determinar os limites entre o meu pensamento e o dos outros. A realização do pensamento sempre ocorre na

parceria ao mesmo tempo em que é uma experiência subjetiva. Segundo a fenomenologia, a maneira como primeiramente se estabelece uma reflexão é por meio da comunicação com o mundo – a base dos conhecimentos, juntamente com seus postulados (Soares, 2012).

É fala uma função inerente ao ato perceptivo tal como a sexualidade.

3.3. A sexualidade e a diversidade sexual

Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p. 232): “A sexualidade não é nem transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera”.

Vieira e Furlan (2011), também motivados pela visão merleau-pontyana, avaliam que a sexualidade constitui uma das maneiras possíveis de expressão no mundo, pertencendo a um plano de compreensão que não se encontra na consciência, mas, sim, como componente das funções corporais básicas. Para estes autores, a sexualidade é análoga à fala em sua configuração encarnada de nossa inserção na relação com o mundo, ou seja, em sua forma de nos posicionar em um espaço de maneira corpórea.

Merleau-Ponty (2011) afirma que a percepção erótica não ocorre na consciência, mas no mundo, ou seja, se dá por meio de um corpo que se dirige a outro corpo. Para o autor:

Um espetáculo tem pra mim uma significação sexual não quando me represento, mesmo confusamente, sua relação possível aos órgãos sexuais ou aos estados de prazer, mas quando ele existe para meu corpo, para essa potência sempre prestes a armar os estímulos dados em uma situação erótica, e a ajustar a ela uma conduta sexual. Ao mesmo tempo, nós redescobrimos a vida sexual como uma intencionalidade original e as raízes vitais da percepção, da motricidade e da representação, fazendo todos esses “processos” repousarem em um “arco intencional” que inflete no doente e que, no normal, dá à experiência o seu grau de vitalidade e fecundidade. Há uma “compreensão” erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma ideia, enquanto o desejo compreende cegamente, ligando um corpo a um corpo (Merleau-Ponty, 2011, p. 217).

E esclarece, ainda, que: “(...) um corpo não é percebido apenas como um objeto qualquer, essa percepção objetiva é habitada por uma percepção mais secreta: o corpo visual é subentendido por um esquema sexual, estritamente individual” (Merleau-Ponty, 2011, p. 216).

Segundo Augras (2002), sob a ótica existencial, a atividade sexual é fundamentalmente encontro e comunicação e não uma descarga de energia ou realização de desejos. Pode-se dizer, no entanto, que, contemporaneamente, a sexualidade tem se tornado a questão mais enfatizada no que tange aos problemas da integração da unidade corpórea (Soares, 2012).

Neste sentido, Bruns (2008), adotando a perspectiva merleauPontyana, pondera que a sexualidade é o aspecto mais abrangente do existir humano, pois nos remete à origem do existir, dos instintos, da transcendência de distintas experiências, já que somos o nosso corpo e nele habita nossa energia vital. Ou seja, a materialização do ser-no-mundo se dá por meio do corpo. Assim, ao nascer, o ser humano enquanto sujeito sexuado conhece um mundo-vida já construído, o que o situa como um ser histórico, social, político e cultural (Bruns, 2011).

Nos dizeres de Merleau-Ponty (2011):

É a sexualidade que faz com que o homem tenha uma história. Se a história sexual do homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo, quer dizer, a respeito do tempo e a respeito dos outros homens (Merleau-Ponty, 2011, p.219).

Ainda na visão merleauPontyana, Bruns (2007) afirma que a comunidade precede a biografia do ser, que tem sua existência contida em espaços de trocas significativas e consequente apropriação intersubjetiva. E é justamente na infância que primeiro, por meio das experiências em relações intrafamiliares e, depois, pelas relações extrafamiliares, que é construída a subjetividade, fundamentadas por preconceitos e estigmas e/ou altruísmo e princípios solidários. Da mesma forma, são nas primeiras cenas da história afetiva e sexual de cada ser que se formarão o *lebenswelt*, pela ação/socialização; ou seja, é na maneira de ser do sujeito que está inscrita a forma como ele irá se expressar afetivamente e como irá estabelecer as relações consigo

mesmo, com os outros e com o mundo ao longo da sua existência (Soares, 2012).

Assim:

Na história sexual concebida como a elaboração de uma forma geral de vida podem introduzir-se todos os motivos psicológicos, porque não há mais interferência de duas causalidades e porque a vida genital está engrenada na vida total do sujeito. E não se trata tanto de saber se a vida humana repousa ou não na sexualidade, mas de saber o que se entende por sexualidade. (...) Na primeira hipótese, a existência seria uma abstração, um outro nome para designar a vida sexual, mas não há sentido dizer que nossa existência inteira se compreende pela vida sexual (...). A vida sexual seria, então, apenas uma parte de nossa existência, mas vida sexual não é um simples reflexo da existência. Por que a sexualidade não é apenas um signo, mas ainda sim um signo privilegiado (Merleau-Ponty, 2011, p. 219-220).

A expressão da diversidade na sexualidade, sendo a sexualidade um signo de extrema importância e submetida a leis morais que acarretam o julgo social, tem como consequência a invisibilidade e/ou a “monstrificação”. Como se os que ousam romper com as normas hetero/cisnormativas fossem destituídos de seu caráter humano, para assumirem uma expressão corporal abjeta (Butler, 2015). Numa perspectiva fenomenológica, a expressão da diversidade sexual remete a uma potência de vida, como uma força de resistência, que questiona a industrialização e massificação do que é permitido (Silva, 2017).

É neste sentido que buscamos compreender a inclusão da diversidade sexual, na Universidade, dos sujeitos que trazem no corpo a expressão da sexualidade de maneira exposta.

Esta exposição da diversidade sexual, desde a primeira percepção de sua presença, faz com que o enfrentamento das adversidades e estresses seja parte do cotidiano. Desta maneira, escolhemos a fenomenologia de Merleau-Ponty para nos auxiliar na compreensão do percurso que nossos/as colaboradores/as trilharam e que permitiram a recuperação e superação das adversidades em seus mundos-vidas, principalmente de exclusão do ambiente escolar, até alcançarem a universidade.

Em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso: a ambição deste, tal encontro favorável, tal circunstância local parecem ter sido decisivos. Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, desenha certa

maneira de tomar posição a respeito da situação humana, desenha um acontecimento cujos contornos são definidos e do qual se pode falar. Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou então a partir da economia? Deve-se compreender uma doutrina por seu conteúdo manifesto ou pela psicologia do autor e pelos acontecimentos de sua vida? Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não a isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva (Merleau-Ponty, 2011, p.17).

Passamos, a seguir, à trajetória metodológica empregada para acessar o relato de nossos/as colaboradores/as.

CAPÍTULO 4 - PESQUISA QUALITATIVA NA MODALIDADE FENOMENOLÓGICA

4.1. O método qualitativo fenomenológico

Com o objetivo de conhecer as histórias de vidas das estudantes e dos/as docentes que recebem estas estudantes em sala de aula, buscamos alcançar a compreensão do fenômeno: Como vem ocorrendo a inclusão da diversidade sexual na Universidade, segundo relatos de histórias de vidas de estudantes que vivenciam a diversidade sexual e de seus/suas docentes? A constituição do fenômeno de interesse relaciona-se à nossa escolha epistemológica em compreender o sujeito em sua

complexidade e mundaneidade (Bruns, 2007b), e para ultimarmos nosso propósito elegemos a modalidade de pesquisa qualitativa fenomenológica como método.

Conforme Andrade e Holanda (2010), podemos dizer que as ciências humanas sofreram significativo progresso a partir da pesquisa qualitativa, isso porque esta é capaz de constituir “o espaço da interlocução com o humano, o espaço de busca dos significados que estão subjacentes ao dado objetivo, o espaço de reconstrução de uma ideia mais abrangente do que é empírico, um espaço de construção de novos paradigmas para as ciências humanas e sociais” (Holanda, 2002, p. 156).

A pesquisa qualitativa concebe para, a ciência, a possibilidade de retomada dos processos de subjetivação. A partir de uma nova forma de entendimento sobre os modos de pesquisa onde a realidade é subjetiva, a pesquisa qualitativa com a proposta fenomenológica constitui uma excepcional perspectiva de olhar no sentido da descoberta e desvelamento sobre os fenômenos humanos (Andrade & Holanda, 2010).

O método fenomenológico, dentro da visão merleau-pontyana, vai ao encontro de nossas perspectivas ao reconhecer o mundo como interseção das subjetividades e intersubjetividades, sem abandonar a objetividade na elaboração da compreensão do fenômeno. Logo, a pesquisa fenomenológica tem como propósito a busca do significado da experiência em uma compreensão mundana, dado que a essência do fenômeno está na existência. A fenomenologia, então, está em relação contínua com os paradoxos da facticidade do sujeito em sua constituição com o mundo, com a sua historicidade e sua cultura (Moreira, V., 2004; Augras, 2002).

Na pesquisa fenomenológica, três elementos fundamentais precisam ser considerados. O primeiro é a redução fenomenológica, que permite a abstenção de juízos morais e de conhecimentos prévios sobre o fenômeno pesquisado; a intersubjetividade da relação que se estabelece entre pesquisador/a e colaborador/a, seus conteúdos e vínculos estabelecidos nesta relação, e o retorno ao vivido pelos colaboradores/as por meio do seu relato (Holanda, 2007). Para Merleau-Ponty (2011), a redução fenomenológica nos proporciona o desvelar de nossos preconceitos estabelecidos e não conscientes, sem negar sua existência.

Assumir uma postura de colocar em “suspensão de juízo de valores”, o conhecimento *a priori* acerca do fenômeno que se pretende investigar, possibilita ao pesquisador a superação do impasse existente entre subjetividade e objetividade.

Desta maneira, ao conduzir o processo de análise do fenômeno fundamentado no paradigma fenomenológico, o/a pesquisador/a não adota uma postura de neutralidade,

mas sim de intencionalidade em relação ao fenômeno, uma vez que é a nossa consciência que atribui sentido e significado ao mundo (Bruns, 2007b).

Inspirada em Merleau-Ponty, Virgínia Moreira (2004) diz que a ideia de enraizamento do sujeito no mundo é o que irá justificar a necessidade de utilização da redução fenomenológica como modo de o/a pesquisador/a alcançar níveis profundos da estrutura do fenômeno estudado. Esta mundaneidade intrínseca ao sujeito impossibilita que a familiaridade com o mundo seja totalmente desfeita e a prática da redução fenomenológica seja sempre incompleta (Moreira, V., 2004).

4.2. A entrevista fenomenológica como caminho

Usamos a entrevista como instrumento para obteros dados sobre o fenômeno: Como vem ocorrendo a inclusão da diversidade sexual na Universidade, segundo relatos de histórias de vidas de estudantes que vivenciam a diversidade sexual e de seus/suas docentes? Dado que adotamos o caminho da descrição da experiência realizamos a entrevista pautada em uma pergunta norteadora ou disparadora, que se dirigia essencialmente a compreender o significado da experiência vivida de nossos/as colaboradores/as (Amatuzzi, 2016; Moreira, V., 2004). Assim, “A busca do significado é o trabalho fundamental para o pesquisador fenomenólogo que conta com um método que se presta a alcançar uma compreensão dos múltiplos significados da experiência vivida, que tem, por sua vez, múltiplos contornos” (Moreira, V., 2004, p.450).

De acordo com Amatuzzi (2016), a entrevista fenomenológica deve ser dialética e mobilizadora, já que tem como objetivo “surpreender o vivido no presente”, quando a experiência do sujeito é pensada, de repente, e dita como que pela primeira vez.

4.3. Estratégia para a caminhada

Como estratégia para apreender as vivências dos/das colaboradores/as, também foi utilizada a estratégia das Histórias de Vida, que busca “a visão da pessoa acerca de suas experiências subjetivas de certas situações. Essas situações estão inseridas em algum período de tempo de interesse ou se referem a um evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente” (Moreira, D. A., 2002, p. 55).

Desta maneira, os acontecimentos vivenciados puderam ser relatados e as experiências e valores transmitidos. É importante mencionar que cabe ao/a pesquisador/a desvelar as relações que os/as colaboradores/as constroem com sujeitos de seu grupo pessoal, profissional, social e com a sociedade, através das narrativas de suas histórias de vida. Portanto, o relato de vida oral nos auxiliou a buscar, a partir da perspectiva de estudantes e de seus/suas docentes, a compreensão do histórico de exclusão que perpassam a vivência familiar e escolar destes/as estudantes, bem como os processos que vão se delinear para que estes alcancem o ingresso em uma universidade, além de buscar compreender os processos de exclusão dentro da universidade.

A escolha por chamar os sujeitos de colaboradores/as reside na compreensão de que a pesquisa fenomenológica conta com sujeitos que tratam do tema com o/a pesquisador/a, já que ninguém mais pode conhecer tanto sobre sua vivência quanto o próprio sujeito, o qual, ao relatá-la, está colaborando com o/a pesquisador/a para o entendimento do fenômeno investigado. Enfim, trata-se de uma troca transformadora entre pesquisador/a e colaborado/a, em que o/a pesquisador/a busca aprender com o sujeito, que vivenciou ou vivencia uma experiência que pretende ampliar seus conhecimentos (Amatuzzi, 2016; Moreira, V., 2004).

4.4. O caminho de acesso aos/as colaboradores/as

Primeiramente, o Projeto de Pesquisa foi avaliado e aprovado (ANEXO A) pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), conforme previsto na Resolução 466/12 (Brasil, 1996). Em seguida, os/as colaboradores/as foram contatados segundo o procedimento Bola de neve (*Snowball*) na qual os/as primeiros/as participantes indicam outros/as e assim por diante. “Tal procedimento pode gerar amostras heterogêneas, sem que essa heterogeneidade seja controlada pelo/a pesquisador/a” (Nicolaci-da-Costa, 2007, p. 67).

É importante ressaltar que com este procedimento, os/as estudantes foram indicados/as a participar da pesquisa por outros/as estudantes que vivenciam a diversidade sexual ou, ainda, por seus/suas docentes, e os/as docentes foram indicados/as por seus/suas alunos/as ou colegas docentes.

Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, estudantes e docentes, foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS B e C,

respectivamente), que garante que suas identidades serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em nenhum momento da coleta ou análise dos dados, na tese ou em qualquer outra produção decorrente do estudo. Foram, também, solicitados/as a responder ao questionário de Critério de Classificação Econômica no Brasil, da ABEP/2015 (ANEXO E), a fim de podermos delinear o perfil de nossos/as colaboradores/as. Neste momento, os/ascolaboradores/as estudantes foram convidados/as a fornecer as seguintes informações: nome, idade no momento da entrevista, identidade de gênero, curso, estado civil, filhos e nível socioeconômico. E aos/às colaboradores/as docentes foi solicitado que indicassem: nome, idade no momento da entrevista, curso, tempo de docência, estado civil, filhos e nível socioeconômico

As entrevistas foram realizadas em locais e horários a definir respeitando a conveniência e os critérios de privacidade dos/as colaboradores/as, com duração aproximada de uma hora. No início de cada entrevista foi explicado, em linguagem simples e compreensível, o que é abrangido pelo termo "diversidade sexual".

A entrevista foi gravada e o seu conteúdo transcrito e analisado, isso para que a transcrição do conteúdo fosse exata e que não houvesse perda de nenhuma informação relevante, portanto usamos o advérbio latino *sic*, isto é, a locução “desta maneira”, entre parênteses e após cada reprodução, para indicar que a transcrição respeitou as variações da linguagem. Após a transcrição da entrevista a gravação foi destruída.

Logo que o/a colaborador/a respondeu às questões acima, convidamo-lo/a a realizar a entrevista compreensiva, a qual, pela perspectiva fenomenológica, consiste num diálogo iniciado por uma questão norteadora. Em um primeiro momento, esse encontro fenomenológico aconteceu com as colaboradoras estudantes, mediado pela questão desencadeadora através desta pergunta: Estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão da diversidade sexual na Universidade, você poderia me contar sobre suas vivências como estudante e em especial as vivências no ambiente universitário?. Em um segundo momento, o encontro fenomenológico ocorreu com colaboradores/as docentes e foi mediado pela questão desencadeadora: Estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão da diversidade sexual na Universidade, você poderia me contar sobre sua vivência como docente e, em especial, a de receber estudantes que vivenciam a diversidade sexual em sua sala de aula? As questões foram colocadas de outras maneiras e repetidas quantas vezes necessárias até que fossem compreendidas pelo/a colaborador/a, de modo a esclarecer dúvidas, e outras perguntas foram elaboradas no momento da entrevista conforme a necessidade de esclarecimentos.

4.5. Percalços no caminho

O primeiro percalço a ser enfrentado no caminho de realização desta pesquisa foi encontrar colaboradores/as. Quanto às estudantes universitárias, acreditamos que a dificuldade em encontrar colaboradores/as se deve ao fato de que, no Brasil, alcançar o ensino superior é para uma minoria, e que devido à exclusão de sujeitos travestis e transexuais, existe, realmente, um número reduzido de estudantes travestis e transexuais nas Universidades. Assim, de 11 estudantes com quem fizemos contatos, cinco aceitaram participar da pesquisa e seis não quiseram participar, alegando serem excessivamente convidados para participação em pesquisas, já que constituem um grupo escasso dentro da Universidade. Quanto aos docentes, indicados por seus estudantes, foram sete contatados sendo que cinco aceitaram participar da pesquisa, não houve explicação dos outros dois docentes sobre a decisão de não participar.

Outro percalço foi a fluidez dos conceitos de gênero e diversidade sexual, que sofrem alterações ano a ano. Como mencionado no Pré-Reflexivo, iniciamos nossa pesquisa adotando o conceito de transgênero da pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus (2012), que caracterizava sujeitos transgêneros em três aspectos: sujeitos que não se identificam com nenhum gênero (masculino ou feminino), e que são denominados/as por diferentes termos como *queer*, andrógino, ou, ainda, por transgênero. Aqueles que podem ser compreendidos/as quanto à funcionalidade do gênero, designados *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings* e transformistas; e, ainda, aqueles/as que se distinguem quanto à identidade de gênero, chamados/as transexuais e travestis. Porém, no atual momento, transgêneros passam a ser compreendidos/as apenas como sujeitos transexuais e travestis. Esta alteração provocou mudanças profundas em nossa compreensão e escrita da tese.

Optamos, então, por ampliar nosso fenômeno de “estudantes universitários/as transgêneros” para “estudantes universitárias que vivenciam a diversidade sexual”.

4.6. Momentos da análise

Atendemos aos critérios sugeridos por Rezende (1994), que nos ensina sobre a necessidade de o relato contemplar as seguintes características:

O relato, primeiramente, deve ser **significante**, ou seja, deve buscar abranger ao máximo a riqueza dos sentidos que envolvem o existir humano, enumerando todos e somente os aspectos indispensáveis para que possamos dizer “que fenômeno é este”.

Deve, igualmente, ser **pertinente**, ou seja, o relato não deve omitir nenhum dos aspectos que integram a estrutura significativa do fenômeno. A descrição deve mostrar o fenômeno em sua articulação de sentidos, explicitando a significância do fenômeno que interessa desvelar, e não de outro fenômeno.

Outra característica a se observar é que seja **relevante**. Deve-se buscar a concretude do fenômeno interrogado, ou seja, sua presença no mundo.

Deve, também, ser **referente**; isto é, necessita haver uma interrelação dos elementos que constituem o fenômeno, ou seja, sua contextualização no mundo, no tempo e no espaço.

Deve, além disso, ser **provocante**, não se contentar em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas de que outras maneiras elas poderiam ou deveriam ser dadas.

Por fim, mas não menos importante, deve ser **suficiente**, importa dizer e redizer, sem que se tenha nunca a impressão de que tudo foi dito.

De posse dos relatos destes colaboradores/as, contemplando os critérios de Rezende (1994), submetemo-los/as à etapa seguinte da análise fenomenológica, a qual Amatuzzi (2007) propõe seja constituída de quatro momentos.

O primeiro, **leitura e releitura dos relatos**. Momento no qual, com o consentimento dos/as colaboradores/as, estes relatos serão gravados e transcritos na íntegra.

Desta forma, realizou-se uma leitura ampla de cada um dos relatos, ou seja, do princípio ao fim, com o intuito de apreender o sentido geral do fenômeno que está sendo indagado, para, posteriormente, irmos à busca dos significados a ele atribuídos pelos colaboradores.

No segundo momento, retomamos a releitura dos relatos, buscando **evidenciar ou discriminar as “unidades de significados”**. Estas não se encontram identificadas, mas apreendidas e construídas pelo pesquisador, imbuído da postura da suspensão fenomenológica, no decorrer do processo de análise.

É neste momento que o pesquisador “suspende” a maneira comum de ver o fenômeno, postura que lhe possibilita reconhecer momentos pertinentes e significativos do que está sendo indagado, distanciando-se o máximo possível de seus juízos, preconceitos e ideias, e reduzindo, desta forma, a interferência em sua apreensão.

O terceiro momento, após a definição das unidades de significados, é o **agrupamento por temas ou categorias que expressam o *insight* psicológico nelas contido**. Este trabalho se dá por meio de reflexão e do recurso de variação imaginativa, que consiste em refletir sobre partes da experiência que parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conativos.

E, por fim, o quarto momento, no qual pesquisador **integra o *insight* contido em todas as unidades de significados**, buscando identificar suas convergências e divergências e sua compreensão, bem como elaborar uma síntese descritiva da estrutura do fenômeno indagado.

Após a elaboração da síntese descritiva, os relatos foram submetidos à compreensão/interpretação na perspectiva merleau-pontyana e de seus/suas seguidores/as a partir da situacionalidade histórico-sócio-cultural do mundo vivido dos/as estudantes e seus/suas docentes.

4.7. Nos horizontes da compreensão/interpretação do mundo vivido das estudantes e seus/suas docentes

Para uma melhor compreensão do/a leitor/a, passamos a apresentar (Quadro 1), uma síntese do perfil das cinco colaboradoras estudantes no momento da entrevista, perfis estes elaborados a partir do questionário sociodemográfico realizado antes do momento da entrevista.

Quadro 1 – Perfil das Estudantes

Colaborador	1	2	3	4	5
Data da entrevista	02.07.15	29.07.15	01.08.15	23.10.15	19.03.2016

Nome	Ariel	Agnes	Dominique	Muriel	Darci
Identidade de Gênero	Transexual	Intersexual	Transexual	<i>Drag Queen</i>	Transexual
Idade	34	27	19	21	36
Ensino Superior	Concluído	Cursando	Cursando	Evadiu	Cursando
Curso	Artes Visuais	Nutrição	Psicologia	<i>Design</i>	Artes Visuais Teatro
Estado Civil	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira
Filhos	Não	Não	Não	Não	Não
Nível Socioeconômico*	B2	B2	C2	C1	B2

* Dados baseados no Levantamento Socioeconômico – 2013 – IBOPE (ABEP, 2015) – ANEXO D

Conforme consta no Quadro 1, as entrevistas ocorreram no período de julho de 2015 a março de 2016. As idades das colaboradoras, no momento da entrevista, variavam entre 19 e 36 anos. Das cinco colaboradoras, três se identificaram como transexuais, uma como *drag queen* e uma como intersexual. Sobre o ensino superior, três estavam cursando, uma já havia concluído e uma havia evadido do curso. Sobre a escolha do curso superior, duas escolheram artes visuais, sendo que uma cursava paralelamente o curso de teatro, uma escolheu o curso de *design*, uma escolheu psicologia e uma escolheu nutrição. Quanto ao estado civil, todas eram solteiras e nenhuma tinha filhos. Já o nível socioeconômico familiar variou entre as classes B2 e C2.

Da mesma forma, apresento (Quadro 2) uma síntese do perfil dos/as cinco colaboradores/as docentes no momento da entrevista.

Quadro 2 – Perfil dos Docentes

Colaborador	1	2	3	4	5
Data da entrevista	07.07.15	24.10.15	28.10.15	03.11.15	28.12.15
Nome	Alison	Cris	Dani	Rene	Andrea
Idade	64	35	36	54	32
Graduação	Psicologia	Desenho Industrial	<i>Design</i>	Artes Visuais	Psicologia
Curso	Artes Visuais	Artes Visuais	<i>Design</i>	Artes Visuais	Psicologia
Tempo de Docência	38	10	12	22	4
Estado Civil	Divorciada	Casado	Solteira	Casada	Casada
Filhos	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Nível Socioeconômico*	B2	B1	B2	A	B1

* Dados baseados no Levantamento Socioeconômico – 2013 – IBOPE (ABEP, 2015) – ANEXO D

Conforme consta no Quadro 2, as entrevistas ocorreram no período de julho a dezembro de 2015. As idades dos/as colaboradores/as, no momento da entrevista, variavam de 32 a 64 anos. Dos/as cinco docentes, dois eram formados em Psicologia, dois em *Design* e um em Artes Visuais, sendo que três ministravam aulas no curso de Artes Visuais, um no curso de Psicologia e um no *Design*. O tempo de docência variou entre quatro e trinta e oito anos. Quanto ao estado civil, três eram casados, uma

divorciada e uma solteira. Três docentes tinham filhos e dois não. Já o nível socioeconômico familiar variou entre as classes A e B2.

Para preservar as identidades dos/as nossos/as colaboradores/as, estudantes e docentes, bem como de pessoas por eles/as citadas, informamos que todos os nomes aqui citados são codinomes escolhidos aleatoriamente.

A seguir, apresentamos as **categorias (em negrito)** e suas *subcategorias (negrito/italico)* - recursos gráficos utilizados para facilitar sua identificação - emergidas nos relatos das colaboradoras estudantes e dos/as colaboradores/as docentes, respectivamente.

4.8. Eleição das categorias e subcategorias nos relatos das estudantes

Categoria 1 – Nos horizontes da família

Esta categoria aborda os relatos das colaboradoras sobre suas vivências familiares, o relacionamento com os membros da família que influenciam, até hoje, seus posicionamentos frente às adversidades enfrentadas em seus mundos-vidas. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos das colaboradoras estudantes 1, 2, 3, 4 e 5.

Uma *subcategoria* emergiu:

- *Subcategoria -1.1 – Abuso sexual* no relato da colaboradora 2.

Categoria 2 – A trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio

Esta categoria aborda a história de vida das colaboradoras e suas vivências enquanto estudantes. As unidades de significado que compõem esta categoria foram encontradas nos relatos das colaboradoras estudantes 1, 2, 3, 4 e 5.

Categoria 3 – Nos horizontes da Universidade

Esta categoria aborda as vivências das colaboradoras como estudantes universitárias e como profissionais ou futuras profissionais portadoras de diplomas. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos das colaboradoras estudantes 1, 2, 3, 4 e 5.

Uma *subcategoria* emergiu:

- *Subcategoria -3.1 – Docência* nos relatos das colaboradoras: 1 e 5.

Categoria 4 – Mundo-vida transexual ou Mundo-vida intersexual ou Mundo-vida *drag queen*

Esta categoria aborda as singularidades das vivências com relação a cada identidade de gênero e/ou sexual das colaboradoras. As unidades de significado que compõem a categoria **Mundo-vida transexual** foram identificadas nos relatos das colaboradoras 1, 3 e 5, as unidades de significado que compõem a categoria **Mundo-vida intersexual** foram identificadas na colaboradora 2 e as unidades de significado que compõem a categoria **Mundo-vida *drag queen***, na colaboradora 4.

Quatro *subcategorias* emergiram:

- *Subcategoria -4.1 - Prostituição* nos relatos das colaboradoras: 1, 2, 3 e 4.
- *Subcategoria -4.2 – Obesidade* nos relatos das colaboradoras: 2 e 5.
- *Subcategoria -4.3 - Psicoterapia* nos relatos das colaboradoras: 3 e 5.
- *Subcategoria -4.4 – Trabalho* no relato da colaboradora: 3.

Categoria 5 – Projeto de vida

Esta categoria aborda os planos, perspectivas e projetos das colaboradoras com relação a sua vida. As possíveis mudanças de significados e sentidos existenciais. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos das colaboradoras estudantes 1, 2, 3, 4 e 5.

4.9. Eleição das categorias e subcategorias nos relatos dos/as docentes

Categoria 1 – O corpo percebido

Esta categoria aborda a primeira percepção dos/as colaboradores/as frente à ambiguidade de gênero presente no corpo transexual, intersexual e *drag queen*. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos dos/as colaboradores/as docentes 1, 2, 3, 4 e 5.

Categoria 2 – A diversidade sexual e de gênero na Universidade

Esta categoria aborda a percepção dos/as colaboradores/as docentes perante a inclusão LGBTI na Universidade. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos dos/as colaboradores/as docentes 1, 2,3,4 e 5.

Categoria 3 – Nos horizontes da docência

Esta categoria aborda o lugar dos/as docentes frente à inclusão LGBTI na Universidade. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos dos/as colaboradores/as docentes 1, 2,3,4 e 5.

Categoria 4 – Intersubjetividade e consciência

Esta categoria aborda as mudanças de significados e sentidos existenciais a partir do encontro docente/estudante transexual, intersexual ou *drag queen*. As unidades de significado que compõem esta categoria emergiram nos relatos dos colaboradores docentes 1,2,3,4 e 5.

A seguir, apresentamos as análises compreensivas dos relatos de nossos/as dez colaboradores/as.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISES COMPREENSIVAS

Neste Capítulo, elaboramos sínteses individuais para compor o perfil de cada colaborador/a, apresentadas com as análises dos relatos de cada um/a. Primeiramente,

apresentamos as análises das colaboradoras estudantes para, em seguida, apresentar dos/as docentes. A ordem das análises está de acordo com as datas das entrevistas, iniciando pela primeira entrevista realizada.

5.1. Análises Compreensivas das estudantes

5.1.1. Ariel

Ariel concluiu o curso de Artes Visuais em uma Universidade pública há quatro anos e se identifica como transexual. Com 34 anos, é solteira, não tem filhos e pertencente à classe social B2. Em seu relato destaca duas situações de conflito com professoras. A primeira situação foi com sua professora da primeira série do ensino fundamental, que a pressionava para mudanças nos comportamentos referentes a sua identidade de gênero. Esta sua professora, atualmente, é sua colega de trabalho, em uma escola onde ambas lecionam. A segunda situação foi na Universidade onde uma professora a repreendeu pelo uso do nome social em um estágio de licenciatura, isso ocorreu frente aos alunos provocando constrangimentos. Ariel também revela, em seu relato, a vivência da prostituição no período da graduação.

Nos horizontes da família, Ariel retoma seu mundo-vida em suas relações familiares:

Eu só não abandonei a escola, porque tenho meu pai que era militar, então ele sempre me exigiu demais o estudo e eu sempre fui muito cobrada tanto pelo ambiente escolar quanto o ambiente familiar, sempre tive muita pressão, sempre tive isso, essa cobrança extra, justamente pela minha sexualidade. E meu pai, mais ainda, porque ele já sabia das minhas tendências, já sabia da minha identidade, então ele já meio que foi me preparando através do respaldo dos estudos. (...) então, quando eu voltei, que eu terminei a faculdade, eu fiz a provinha (concurso público) e em começo de 2012 eu comecei a trabalhar. E aí, eu comecei a trabalhar no dia do aniversário dele, dia primeiro de fevereiro de 2012. Então isso pra ele foi um presente muito grande, aí depois de um ano ele faleceu. (...) eu acho que eu devia essa obrigação enquanto filha, de concluir uma universidade federal que tanto ele quis, que eu estudasse [*sic*].

Ariel se refere ao pai pelo seu papel profissional “militar”, que remete à rigidez e exigência quanto a um comportamento adequado. Esta postura, segundo Ariel, foi o que a “pressionou” e a “preparou” para valorizar e persistir nos estudos, mesmo frente a todas as adversidades presentes nas escolas que frequentou, do ensino fundamental ao médio.

Sobre a família Ariel também relata:

Com a minha mãe é meio complicado, porque a minha mãe ela compreende mas não aceita. Quando fui colocar os seios (silicone) ela ficou deprimida porque eu não deveria mudar meu corpo, que eu não devo mexer no que Deus fez. (...) Ela queria que eu seguisse o caminho dele (irmão) por ele ser hétero, por ele ser menininho e eu não. Eu, como toda garota, quero pôr vestido, quero brincar de boneca e ela queria morrer com aquilo, ela não entendia e ela me punia e ela me batia e me punha de castigo e não resolvia, e eu acho que ela foi ficando frustrada, e me levava em psicólogo, o psicólogo falava: “Seu filho não tem nada, ele é normal, a senhora que tem problema”. E ela ficava louca e xingava o psicólogo. Na época eu fui em um psiquiatra e ela ficava “o psiquiatra está colocando coisa na sua cabeça”. Então, pra mim, a minha mãe é muito difícil coitada, muito difícil [*sic*].

A mãe de Ariel revela o sofrimento familiar ao levar a filha, várias vezes, a consultas psicológicas e psiquiátricas, ao mesmo tempo em que provoca o sofrimento psicológico em Ariel. Para Galinkin e Santos (2010) a ideologia de gênero, historicamente construiu delimitações e fronteiras para comportamentos que são nomeados como típicos para os gêneros masculino ou feminino gerando sofrimentos para quem não se enquadra e para sua família. Neste sentido Merleau-Ponty (2011, p.70) aponta: “Considerar concedido que nós tenhamos uma ideia verdadeira é crer na percepção sem crítica”.

O sofrimento da mãe de Ariel é fortalecido perante as normas religiosas, e estas normas são reveladas no pedido para que a filha não mude seu corpo. Segundo Foucault (2015), a religião seria um dos dispositivos para controle social da sexualidade. Estes discursos surgem a partir de uma visão heterossexual e de família burguesa, sugerindo que quaisquer práticas fora destes paradigmas sejam pecadas. Além da questão religiosa, há o questionamento por parte da mãe de Ariel sobre as atuais possibilidades de transformações corporais. Com procedimentos tecnocientíficos, como cirurgias e aplicação de hormônios, é possível construir corpos, independentemente dos gêneros, e a

identidade deixa de ser fixa e passa a ser fluída. Para a mãe, a identidade de Ariel deixa de ser aquela já conhecida, gerando angústia (Haraway, Kunzru & Tadeu, 2009; Castells, 2000).

A vivência de sofrimentos e adversidades também permeia a **Trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio**, assim, Ariel se refere as suas primeiras experiências escolares:

Era sempre um veadinho, a bichinha, a gayzinha, brincadeiras de mau gosto, aquelas coisas (...). E começou a ficar pior, foi quando eu entrei no fundamental e o pior de tudo, eu ouvi de professores “ah, porque você não vai ter uma vida saudável, porque você vai morrer de HIV, você vai morrer de AIDS”[sic].

Ariel relata que as adversidades vividas na escola ocorreram desde o início de seus estudos, através de insultos e injúrias. Segundo Borrillo (2009), as crianças que apresentam características de uma sexualidade não heterossexual são entregues a um ambiente escolar onde se desenvolvem e crescem imersos em hostilidades.

No caso de Ariel, a hostilidade também advém dos docentes, que são aqueles que deveriam trabalhar para que a violência não estivesse presente na escola. E aparece de maneira a determinar um futuro trágico, de doença e morte para a estudante, devido às suas características não heteronormativas. No momento em que a docente manifesta essa crença, da fatalidade de um futuro infortúnio para a estudante, por causa de sua sexualidade, impede o encontro, por meio do diálogo, que deve emergir da relação professor/estudante. Não havendo diálogo, a movimentação dos sujeitos no mundo a ser transformado e humanizado fica impossibilitada, a única comunicação existente é por meio da transfobia (Amatuzzi, 2016).

Retomando sua vivência nos primeiros anos escolares, Ariel revela:

Ela [professora da primeira série do ensino fundamental] me perseguia muito, ela dizia que meu comportamento era comportamento de veado, comportamento de bichinha, que aquilo era coisa de mulherzinha, então eu venho carregando isso desde a primeira série. (...) Porque muitas vezes os meninos brigavam comigo e me batiam, e ela não repreendia os meninos, repreendia a mim. Então ela achava que a culpa era minha, se eu estava sofrendo aquilo tudo era porque eu era culpada. Acredita como se fosse a tal cura gay: “Quem sabe os meninos batendo nela e ela vendo que ela está sofrendo por ser diferente, ela tenta vir pro mundo masculino, pro universo masculino” [sic].

A professora da primeira série representa para Ariel a figura central da violência psicológica a que foi submetida na escola. E novamente Ariel relata, desta vez nas palavras da professora: “comportamento de veado”, “comportamento de bichinha”, “coisa de mulherzinha”, a injúria transfóbica por meio de expressões pejorativas presentes em suas relações sociais.

Sobre a transfobia, Butler (2015) acredita que sua origem está na compreensão naturalizada de que existe uma linearidade entre sexo, gênero e desejo, e institui que sexo biológico determina a aparência social do masculino ou do feminino e define o objeto de desejo como sendo do sexo oposto.

A transfobia que se refere aos sujeitos transgêneros (travestis e transexuais) como desprezíveis está presente na fala cotidiana por meio de insultos, piadas e representações caricaturais. A expressão “coisa de mulherzinha” denuncia a sociedade patriarcal marcada pela dominação masculina, esta assimetria de poder entre os gêneros, que aponta, historicamente, a mulher e a feminilidade como pertencentes a uma classificação de desvalia, indica a negação do feminino e a rejeição da homossexualidade. Os insultos e a injúria são as manifestações mais comuns de transfobia, que tem como função proteger as fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino) em nome da moral social e religiosa (Lionço & Diniz, 2009).

A transfobia da professora é nomeada pela colaboradora como uma tentativa de “cura gay”, movimento que trata justamente da tentativa de “tratar” ou “curar” a homossexualidade, revelando a heteronormatividade compulsória e a perseguição de quem não se enquadra neste modelo. O sofrimento está em uma criança, como Ariel era no episódio relatado, ter a percepção de que a professora tenta transformá-la, culpando seu sofrimento por seu próprio comportamento e não pela condenação moral social e consequente violência que sofria. De tal modo, a transfobia julga os atos sexuais e afetivos não heterossexuais como crimes, exclui a diversidade sexual condenando-a socialmente e julgando ser necessária a devida condenação moral por seu pecado, “e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica” (Borrilo, 2009, p.18).

Ariel continua seu relato:

E, eu fiz o supletivo porque já não me cabia mais dentro do ambiente escolar de um ano matutino (ensino fundamental regular) (...) Infelizmente é um sofrimento muito grande enquanto indivíduo e as pessoas não têm tanto

discernimento do que elas fazem. É, eu acho que a agressão verbal é uma agressão tão grande que é pior que um tapa na cara. E as pessoas não têm noção disso [*sic*].

Diante da violência psicológica sofrida, Ariel resolve cursar o supletivo noturno, conhecido por receber estudantes excluídos e desinteressados pelos estudos. Para Borrilo (2009), a fala impregnada de expressões pejorativas destinadas a sujeitos transexuais é agressão verbal que fere a consciência, como traumas impressos na memória e no corpo. A hostilidade recebida pelo mundo e impressa no corpo se manifesta em atitudes de timidez, insegurança e vergonha, portanto, altera a relação do sujeito com os outros e com o mundo, afetando a construção da subjetividade.

Ariel, desde a infância, já domina a sintaxe das palavras e compreende o sentido pejorativo com que é tratada, bem como já conhece o lugar de quem a fala, e não se identifica com aquela fala. Merleau-Ponty (2011) enfatiza a importância da fala em um mundo que não é constituído do sujeito em si, mas do sentido gerado no encontro do sujeito com suas vivências, no encontro de suas vivências com as vivências de outros e no emaranhamento de todas estas vivências – entendendo-se que subjetividade e intersubjetividade são intrinsecamente relacionadas,

A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe “já sejam conhecidos” por mim. Mas isso não significa que as falas agem suscitando em mim “representações” que lhes seriam associadas e cuja reunião terminaria por reproduzir em mim a “representação” original daquele que fala. Não é com “representações” ou com um pensamento que em primeiro lugar eu comunico, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o “mundo” que ele visa (Merleau-Ponty, 2011, p. 249).

As dificuldades encontradas em seu percurso educacional, desde o ensino fundamental ao médio persistem **Nos horizontes da Universidade**, neste sentido Ariel diz:

Tive muito problema dentro da faculdade (...) eu fiz um crachá pra ir pra escola fazer estágio supervisionado e eu fiz um crachá de [nome social] e ela [professora] chegou em mim, pediu pra que eu retirasse o crachá porque eu não poderia colocar aquele nome, e foi um constrangimento imenso pra mim porque as crianças já estavam me chamando de tia [nome social] e isso deu muito pano pra manga porque eu fiquei muito nervosa e eu tive que buscar auxílio junto ao

núcleo da Universidade, vai busca daqui, busca dali, conversa com uma professora, conversa com outra (...) eu me sentia aterrorizada, me sentia agredida e extremamente violentada. Ela me assediou moralmente, explicitamente, mas, infelizmente, fazer o que, as pessoas não estão preparadas para trabalhar com esse público (...) Vou te dizer, eu nunca tive meu nome social respeitado aqui [Universidade], nunca [sic].

Ariel enfatiza a importância do uso do nome social para ela, entendido como forma de respeito a sua subjetividade e ao seu modo de estar no mundo. Segundo Próchno e Rocha (2011), o sujeito adquire o nome desde o nascimento e este símbolo o marcará durante toda sua vida frente à sociedade. Da mesma forma, o nome marcará o sexo impondo o binarismo rígido entre os sexos masculino ou feminino. O nome, então, representa a denominação, mas também estabelece fronteiras para manutenção das normas relativas à sexualidade e ao gênero (Próchno & Rocha, 2011).

O desconhecimento sobre a existência transexual, junto à reprodução de normas sociais heteronormativas levou a professora a agredir e humilhar a estudante. Sanlo (1998) denunciou a ignorância de professores e administradores de Universidades quanto às questões LGBTI e escreveu um manual de orientação sobre como trabalhar com estudantes LGBTI do ensino superior.

Neste mesmo sentido, os/as estudiosos/as de gênero norte-americanos Harley *et al.*, (2002), Brown *et al.*, (2004) e Zubernis e Snyder (2008) apontam para a marginalização de estudantes LGBTI na Universidade e a necessidade de serviços múltiplos e especializados sobre questões institucionais e estratégias de aconselhamento para profissionais e estudantes das Universidades.

Ariel relata:

Muitos olhares! Hoje eu cheguei aqui [Universidade], tinha uma molecada lá na porta fumando maconha, hora que eles me viram eles ficaram assim, falaram: “Meu Deus, o que ela está fazendo aqui?” E isso é em todos os lugares assim que eu frequento. As pessoas estão acostumadas com travestis e transexuais à margem da sociedade, vivendo de prostituição, pessoas que vivem somente no ambiente noturno, que não têm uma vida diurna, que não têm uma vida social. Exatamente, como que aqui não fosse meu lugar, não me pertencesse, e você percebe isso pelos olhares, porque você acaba ficando meio que, meio presa [sic].

Ariel denota a marginalização como prática entre os/as próprios/as excluídos/as, de forma que mesmo sujeitos usuários de drogas dentro da universidade se

perguntam por que uma transexual também está na Universidade. É preciso compreender que a diversidade de vivências e identidades existentes na sociedade também se fazem presentes na Universidade, não existem fronteiras na ocupação destes espaços. Desta maneira, a Universidade poderia promover a visibilidade da diversidade sexual dentro da estrutura social e não à margem, como na prostituição. A pretensão não é negar a existência de travestis e transexuais na prostituição, mas revelar outro espaço de sociabilidade para estes sujeitos que se distinguem da prostituição (Andrade, 2015).

Ariel continua seu relato:

A minha imagem levanta as reflexões junto às pessoas, quando me veem, quando estão junto a minha presença, elas são obrigadas a refletir. Eu acho que as pessoas se sentem surpreendidas de olhar e não saber se é mulher, se é homem. (...) As pessoas já me olham com a questão, com a reflexão e o questionamento da sexualidade. Mas a partir do momento que você chega e começa a dialogar sobre outras coisas, principalmente eu, enquanto professora de arte, elas desconstróem, elas colocam pra lá a sexualidade, acaba ficando de lado. Isso não tem a menor importância, passa por despercebido, não é tão importante quanto a gente imagina. Eles pensam que a sexualidade é muito maior que o conteúdo, mas é que depois disso é desconstruído com contato, com a convivência [*sic*].

Ariel fala sobre a percepção dos outros sobre seu corpo, sua imagem, que é desconstruída no processo de conhecimento. Assim, relata que a sexualidade é uma parte importante de sua subjetividade, mas não é única. Neste sentido, podemos citar Merleau-Ponty (2011):

Na história sexual concebida como a elaboração de uma forma geral de vida podem introduzir-se todos os motivos psicológicos, porque não há mais interferência de duas causalidades e porque a vida genital está engrenada na vida total do sujeito. E não se trata tanto de saber se a vida humana repousa ou não na sexualidade, mas de saber o que se entende por sexualidade. (...) Na primeira hipótese, a existência seria uma abstração, um outro nome para designar a vida sexual, mas não há sentido dizer que nossa existência inteira se compreende pela vida sexual (...). A vida sexual seria então apenas uma parte de nossa existência, mas vida sexual não é um simples reflexo da existência. Porque a sexualidade não é apenas um signo, mas ainda sim um signo privilegiado (Merleau-Ponty, 2011, p. 219-220).

Após a formação universitária, Ariel vivencia a *Docência* para o ensino fundamental e revela:

Minha imagem é muito forte, minha presença enquanto professora mais ainda, porque, pô, saí da faculdade e entrei pro trabalho, e aí foi muito complicado, e por isso todo o movimento de hoje. Porque eu chegava pra dar aula e: “eu sou a professora, sou [nome social], nasci menino, meu nome de batismo é [nome de registro], mas eu não me identifico assim, eu me sinto bem que vocês me chamem de [nome social], como professora ou tia, da forma que vocês preferirem, mas no gênero feminino porque não, não consigo me enxergar, me ver dentro do gênero masculino”, e para os alunos foi uma coisa muito tranquila, tanto tia [nome feminino], professora [nome feminino], mas para a docência aquilo foi o cúmulo, eles, em primeira forma de reagir, achavam que era uma forma de desrespeito. Aí eu falei, não, eu pedi pra me chamar. Aí o diálogo foi outro, “ah, mas aí você não pode” aí eu tive que chegar com as políticas públicas [sic].

A história de vida de Ariel como transexual é perceptível em seu corpo, é notada no primeiro contato, além de estar ligada a um ato transgressor por romper com toda norma de linearidade entre sexo, gênero e desejo (Butler, 2015).

Ariel se diz respaldada por políticas públicas, o que aponta para as ações sistemáticas dos movimentos sociais LGBTIs que têm pressionado o poder público com reivindicações para a conquista de direitos à cidadania, e têm alcançado avanços que proporcionam a visibilidade dos problemas enfrentados e reconhecimento social de sujeitos transexuais (Costa & Pinho, 2015).

Ariel continua seu relato:

Porque, quando eu voltei como professora e ela [professora do primeiro ano do ensino fundamental] me viu na atribuição de aulas, cheguei com o papelzinho “ó, essas aulas aqui são minhas” e ela falou: “Não acredito”. Porque ela dizia pra mim que eu não ia ter futuro, dizia pra mim que o caminho que eu escolhi era o caminho errado, e aí de repente eu chegar toda transformada lá, como professora igual a ela, ela se sentiu muito mal porque não imaginava que eu pudesse alcançar tudo que eu alcancei, ela não acreditava em mim, e aí é um processo muito complicado, porém tentamos viver assim, harmoniosamente e educada [sic].

Ariel relata seu encontro com sua professora da primeira série do ensino fundamental, agora com o mesmo cargo profissional que a professora e não mais como estudante. Para Ariel este encontro representa o enfrentamento e a possibilidade de liberdade de todas as injúrias sofridas. Para as estudantes transexuais e travestis torna-se muito árduo ultrapassar as adversidades presentes na escola de ensino fundamental e

médio e alcançar a educação de nível superior. Escolas que tendem a reiterar cotidianamente a disposição em se negar a reconhecer as diversidades existentes em sala de aula, com práticas e discursos heteronormativos impostos sobre estudantes homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (Davi & Bruns, 2016; Andrade, 2015).

Percepções novas substituem as percepções antigas, e mesmo emoções novas substituem as de outrora, mas essa renovação só diz respeito ao conteúdo de nossa experiência e não à sua estrutura; o tempo impessoal continua a se escoar, mas o tempo pessoal está preso (Merleau-Ponty, 2011, p.123).

O relato de Ariel prossegue:

(...) com o corpo docente é muito complicado, até que eu tive que pegar todos os amparos legais, leis, decretos, resoluções, portarias. Fazer uma reunião pedagógica só a respeito disso, dizer, “gente, eu não estou aqui exigindo nada além do que é meu por direito, eu não estou aqui pra fazer amigos, eu estou aqui para trabalhar”, e aí eu tive que mostrar quais são as penalidades pra caso quem não queira assumir e cumprir a lei [*sic*].

A negação da existência e do reconhecimento dos direitos de Ariel como sujeito constitui uma violência, um movimento de silenciamento amplamente difundido nas escolas para excluir quem não se enquadra nos padrões heteronormativos (Davi & Bruns, 2016).

Para Merleau-Ponty (2011, p.70): “(...) eu não saberia que possuo uma ideia verdadeira se não pudesse, pela memória, ligar a evidência presente àquela do instante escoado e, pelo confronto da fala, a minha evidência à do outro”.

Desta forma, Ariel busca diálogo com os/as outros/as docentes com a finalidade de superar a exclusão que lhe foi imposta para atuar como docente e conquistar seu espaço profissional. A dialogicidade, em uma relação horizontal, deveria estar presente em todas as relações que permeiam a educação, entre docentes, entre estudantes, entre docentes e estudantes (Amatuzzi, 2016).

Para uma transformação no âmbito da educação, o diálogo deve iniciar antes mesmo do encontro docente e estudante, mas na preparação do encontro, no conteúdo programático, nas reuniões pedagógicas. Logo, ao invés de promover medos e inseguranças sobre o desejo e as relações sexuais, seria possível ampliar discussões

sobre práticas sexuais responsáveis de forma a respeitar a subjetividade de cada sujeito na vivência da sexualidade (Borrilo, 2009; Lionço & Diniz, 2009).

Sobre a singularidade do **Mundo-vida Transexual** Ariel revela:

Depois dos 18anos eu saí de casa e fui tentar vivenciar uma vida de identidade masculina, eu entrei em depressão e entrei em conflito, fiquei muito mal, foi quando eu busquei os psiquiatras e fui realmente diagnosticado com o transtorno, então chamado de identidade de gênero. Mas até meus 18anos, eu acreditava que era um homossexual afeminado, um travesti homo, assim. Sempre buscando muitas informações, sendo um autodidata, extremamente autodidata dentro do universo da psicologia pra tentar buscar respostas que eu não encontrava.

Diante da violência vivida por meio de insultos, injúrias e condenações morais, Ariel resolve resistir aos seus desejos e à sua identidade feminina acarretando depressão. Segundo Borrilo (2009), a culpa, a ansiedade, a vergonha e a depressão são o resultado de estereótipos sobre homossexuais que são julgados como impossibilitados de ter uma vida afetiva e familiar, condenados à solidão e até ao suicídio. A ideia de inevitabilidade deste destino trágico desemboca na tentativa de negar a própria sexualidade.

Ariel também aponta para sua busca de autoconhecimento e a necessidade de informações que se mostravam escassas devido ao silêncio que a sociedade impõe às identidades e sexualidades não heteronormativas.

Nessa busca por autoconhecimento Ariel vivência a **Prostituição**:

(...) até mesmo para se enquadrar em algum grupo e aí você vai conhecendo outras pessoas também e acabou acontecendo sim [prostituir-se]. Não só quanto à prostituição, mas como o uso de drogas e tudo que é decorrente da marginalização (...) então eu tenho contato com elas [travestis prostitutas] até hoje, eu vivencio o universo delas até hoje, não tenho vergonha alguma de ser chamada de travesti. Não tenho vergonha porque faz parte da minha construção histórica, minha construção enquanto pessoa. Eu acho que esse é um caminho que deve ser dito sim, até pra que muitas ouçam e tenham como um apoio, como uma orientação [sic].

A exclusão social, escolar e profissional sofrida por Ariel culminou em um período de busca por uma identidade transexual. Visto que a prostituição perpassa a identidade transexual, Ariel aponta para essa vivência sexual. Segundo Davi e Bruns

(2012), ao realizarem uma pesquisa sobre as vivências de professoras travestis e suas trajetórias como docentes, até mesmo as travestis que não apresentavam a predestinação para a prostituição passaram por ela como uma marca em seus caminhos, ainda que depois a rejeitassem como projeto para a vida.

De tal modo, como **Projeto de vida** Ariel expõe:

(...) tenho uma aluna travesti que abandonou a escola por causa do nome social. Eu estou com uma briga muito grande nessa escola com essa mesma diretora, que foi minha professora [primeiro ano ensino fundamental], porque eu pedi pra incluir o nome social dela na lista de chamada e eles não incluíram até hoje. E aí, a partir do momento que eles não consideram e não respeitam a resolução e nem as leis, nem os decretos, a gente tem que buscar os direitos humanos, a defensoria pública e você acaba sendo taxativa né “ah, lá vêm ela pra arrumar encrenca, ela veio pra dar problema”. E na verdade é uma luta minha, mas que são de muitas que eu represento [*sic*].

Ariel relata a superação das adversidades por meio dos estudos. Ter concluído a Universidade e agora ser uma profissional docente possibilitou o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para novas situações de adversidades que pudessem surgir em seu mundo-vida, fosse sua professora do primeiro ano do ensino fundamental, que agora é sua coordenadora na escola onde leciona, fossem outros/as colegas docentes. E também possibilitou que iniciasse uma luta para que outros sujeitos travestis e transexuais não sofram o que ela sofreu, ou, ainda, que não abandonem os estudos em caminho da margem da sociedade.

Ariel continua seu relato:

Você vai e participa de uma rede de educadores só transgênero. Então você vê que não está sozinha entendeu, você se ampara, você tem em quem se apoiar e falar “nós estamos juntos no mesmo barco.” (...) Carrego um orgulho imenso em poder defender essa classe tão exclusiva. (...) Eu acho que hoje eu mais construo do que destruo, sabe? [*sic*].

Ao enfrentar sua história de vida e a sua sexualidade trans, Ariel se projeta no mundo encontrando outros sujeitos que enfrentam as mesmas adversidades, e estes sujeitos formam uma rede de proteção para Ariel, além de fortalecer seu projeto de vida para a transformação da sociedade em um lugar mais acolhedor para estudantes travestis e transexuais. Nesse sentido Merleau-Ponty (2011) diz:

É a sexualidade que faz com que o homem tenha uma história. Se a história sexual do homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo, quer dizer, a respeito do tempo e a respeito dos outros homens (Merleau-Ponty, 2011, p. 219).

5.1.2. Agnes

Agnes cursava o último ano do curso de Nutrição em uma Universidade pública, é formada no curso de Biologia em uma faculdade particular e tem formação técnica em Canto. Com 27 anos, é solteira, não tem filhos e pertencente à classe social B2. Agnes foi indicada para ceder entrevista pelo docente Cris, colaborador desta pesquisa, mas que não lecionou para Agnes, apenas tinha a informação de que havia uma estudante transexual na Universidade. Agnes se identifica como intersexual, ela nasceu com estruturas dos sexos masculino e feminino, sendo imediatamente submetida a uma cirurgia para fechamento de um canal vaginal incompleto. A partir de então, seu corpo permaneceu com a estrutura de um micropênis e filamentos de ovários. Ela foi nomeada e recebeu educação para o gênero masculino, o que gerou conflitos na adolescência que culminaram em sua tomada de decisão em assumir a identidade de gênero feminina. Por ter vivenciado a transição do gênero masculino para o feminino, Agnes pode ser considerada uma intersexual transexual ou transgênero. Em seu relato, também enfatiza o estigma da obesidade mórbida, e a vivência de uma cirurgia bariátrica há três anos.

Nos horizontes da família, Agnes relata sobre sua família biológica Agnes:

Eu sou adotada, eu não sei quais são as origens biológicas da minha família. A única coisa que eu sei é que minha mãe biológica é triplo X, aliás, pelos relatos da família, porque não conviveram muito com ela, era uma mulher extremamente agressiva, agitada, já tinha cinco crianças [sic].

O desejo em conhecer a família biológica é comum em sujeitos que foram adotados, em Agnes esse desejo parece ter se concentrado principalmente na ideia de compreender sua intersexualidade biologicamente. Segundo Merleau-Ponty (2011, p.123): “O tempo que passa não leva consigo os objetos impossíveis, não se fecha sobre

a experiência traumática, o sujeito permanece sempre aberto ao mesmo futuro impossível, senão em seus pensamentos explícitos, pelo menos em seu ser efetivo”.

Agnes prossegue, citando a família adotiva:

Dentro de casa foi [educação para identidade de gênero masculina] até uma certa época. Aí quando minha mãe viu mesmo que não tinha como lutar contra a biologia, contra o gênero, ela, aí eu comecei a vestir de menina em casa (...). É você não saber onde você está, é você querer ser outra pessoa, é você querer externalizar o que você é, querer aquela liberdade. (...) Mas assim, para o lado [familiar] da minha mãe sofri muito preconceito na infância. “Você tem que agir como menino, joga essa Barbie fora”. Minha mãe comprava Barbie para mim, ela comprava brinquedo, e eu tinha que brincar escondida. (...) Eu tive que ver psicóloga dos três anos até os 18, a [nome], uma japonesa gente boa, linda, maravilhosa aqui de [cidade]. Tive que fazer, porque minha mãe já estava me preparando psicologicamente. Por isso que eu sou muito segura de mim [sic].

A mãe adotiva de Agnes permaneceu com dúvidas sobre o sexo/gênero da filha, e, apesar de não ter conhecimentos sobre a diferença entre estes dois conceitos, na intenção de não produzir mais sofrimento, a mãe exerce uma educação pouco rígida para o gênero masculino, apesar da pressão familiar para a norma cisgênero. A mãe de Agnes permitia comportamentos e brincadeiras ditas como femininas, mas apenas dentro de casa devido ao julgamento familiar. Machado (2005), corroborando com Scott (1995), argumenta que a “natureza” do sexo é *a priori* impregnada pela perspectiva binária de gênero, assim a falta de tolerância social para indefinições e ambiguidade do sexo está justamente no aprendizado para uma percepção do mundo como dicotômico.

Este conflito entre a percepção da mãe sobre o gênero de Agnes e a família faz com que a mãe, logo cedo, desde os três anos de Agnes procure orientação de uma profissional psicóloga. O que Agnes entende como uma sábia decisão de sua mãe, já que a preparou e lhe deu segurança emocional para enfrentar as adversidades que encontraria pela sua existência.

Machado (2005) diz:

Mesmo quando há um acordo sobre o sexo que se olha, os critérios de diagnóstico e intervenção biomédicos, voltados para a normatização corporal, nem sempre estão relacionados às representações de sexo e de gênero das famílias envolvidas (Machado, 2005, p. 264).

Agnes relata ter sofrido um **Abuso Sexual** intrafamiliar:

(...) minha adolescência foi crítica. Foi crítica porque eu sofri abuso com 11 anos por parente, que abusou de mais outros parentes meus. Foi condenado, ficou muitos anos preso, está solto hoje em dia. (...) naquela época ele [abusador] indagou para o juiz assim, “ah, porque, esse daí é gay, eu fiz é favor”. Tinha 11anos, 11anos [ênfatisa]. Sabe o que eu fazia da minha vida? Assistia Digimon e Pokémon [sic].

Agnes, ao relatar o abuso sexual sofrido em sua infância, denuncia o estupro como prática cultural voltada principalmente contra vulneráveis, como crianças, mulheres e sujeitos homossexuais. A estigmatização dos homossexuais na sociedade, bem como a dominação sofrida por estes podem, também, se expressar no ato sexual, uma vez que a penetração em outro homem pode ser compreendida no sentido de feminizá-lo ou de diminuí-lo. Bourdieu (2003, p. 32) diz “compreende-se que, sob esse ponto de vista, que liga sexualidade e poder, a pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher”.

Sobre a **Trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio**, Agnes relata:

(...) estudei no [instituição escolar católica], dos dois anos e meio até os 18. Sempre me acolheram, sempre entenderam, nunca me julgaram. (...) porque eu era meio que a xodozinha das irmãs (freiras), aí nunca tinha muito problema. Mas, assim, é porque era a aluna *nerd*, você sabe como é que é. (...) quando chegaram os 11, 12anos de idade eu não tinha hormônio no corpo. Todo mundo tinha barba, todo mundo mudava de voz, todo mundo tinha pelo na perna, eu não. De uma hora para outra começou a explodir estradiol no meu corpo por causa dos filamentos de ovário e tudo mais. Peito cresceu, o meu peito é meu, não coloquei silicone, normal. Começou a dar cintura, o cabelo cresceu (...) Mas assim, você vira uma criança que se fecha muito. Aquela criança que não quer brincar muito, aquela criança que não gosta de nadar para não mostrar o corpo. Aquela criança que passa bandagem para esconder o peito, quantas vezes eu fiz isso na minha adolescência, nossa, muitas vezes. Aquela criança que tenta forçar a voz para ficar mais grossa e não adianta, não funciona e isso vai piorando. (...) A adolescência foi crítica, eu fui dar meu primeiro beijo com 23 anos por causa dos bloqueios internos que eu tinha com relação a mim mesma, assim, “quem que vai me querer? Eu sou um monstro”[sic].

Agnes era estudiosa, tinha bom comportamento e bom relacionamento com as freiras e professores/as da escola, o que fez com que recebesse acolhimento e carinho no ambiente escolar. Podemos compreender, a título de hipótese, que o fato de a intersexualidade trazer uma indefinição de sexo amenizou o estigma e preconceito quanto à indefinição de gênero, colaborando para seu acolhimento na escola. A linearidade entre sexo, gênero e desejo de certa forma não foi rompida, já que constituíam um paradoxo.

Para Pino (2007) sujeitos intersexuais tem seus mundos-vidas marcados por paradoxos identitários que se equilibram entre a necessidade de ajustamento social e as normas de gênero que os excluem na tentativa de existir.

A percepção de não se ajustar socialmente e os conflitos psicológicos decorrentes de ser diferente, emergem junto com as transformações corporais da adolescência que trouxeram caracteres sexuais secundários femininos - como crescimento dos seios, formação de cintura, entre outros - e junto ao desenvolvimento da orientação sexual que produz sentimentos de autoaversão, explicitado em sua fala “quem que vai me querer? Eu sou um monstro”.

Segundo Foucault (2002):

(...) misto de dois reinos, reino animal e o reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de ave – monstros. É a mistura de duas espécies, é o misto de duas espécies: o porco com cabeça de carneiro é um monstro, é misto de dois indivíduos: o que tem duas cabeças e um corpo, o que tem dois corpos e uma cabeça, é um monstro. É o misto de dois sexos: quem é, ao mesmo tempo, homem e mulher é um monstro (...). Para que haja monstrosidade, essa transgressão do limite natural, essa transgressão da lei-quadro tem de ser tal que se refira a, ou em todo caso questione certa suspensão da lei civil, religiosa ou divina. Só há monstrosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou direito religioso (Foucault, 2002, p.79).

Preciado (2015) aponta que a fala social tem reproduzido e fortalecido o sistema binário heterocentrado, onde corpos intersexuais não encontram espaço para existência que não seja como desvio, anormalidade e até desumanização.

Agnes, ao tentar esconder e/ou produzir características em seu corpo para que tivesse aparência congruente com seu nome masculino, com a experiência de vida de

uma criança, impõe-se uma dissimulação e uma “invisibilização” de sua existência. E, diante de normas de gênero socialmente rígidas, reproduz estruturas de dominação da heteronormatividade construídas historicamente. A isto, Bourdieu (2003) denomina violência simbólica, que se caracteriza pela opressão sutil contida na repetição da fala e se institui na naturalização da dominação tanto para o dominante quanto para o dominado.

Para Merleau-Ponty (2011) o corpo é a nossa maneira de ser no mundo, a subjetividade humana é essencialmente corporificada ou encarnada. Neste sentido, reflete: “Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (Merleau-Ponty, 2011, p.205).

Nos horizontes da Universidade, sobre as vivências no ensino superior, Agnes diz:

(...) quando eu entrei para a minha primeira faculdade [particular] foi horrível, foi a pior experiência da minha vida. (...) foi uma época que me traumatizou muito, eu chorava todos os dias, exclusão social, falar da aparência, era muito difícil (...). Bom, primeira experiência foi terrível, mas eu estou indo para uma [universidade] federal, as pessoas obviamente são mais abertas. Pior que a primeira. (...) Depois que sabiam que eu era registrada como menino, me chamavam de travesti obesa (...), porque toda vez que entra uma pessoa nova [universidade], “você sabia que tem uma aluna aqui dentro que é travesti?” (...) Da minha sala [de aula na universidade] mesmo, já me chamaram de aberração da natureza, que eu tinha que ter vergonha de sair de casa (...) Eu fazia trabalho sozinha, porque quase ninguém queria fazer comigo. Noventa por cento dos trabalhos eu fiz sozinha, minha monografia foi sozinha, tudo era muito excluído da sala. (...) mesmo lá no ambulatório da [universidade], não tenho muita amizade com as meninas. Mas não é porque eu não quero, é porque elas não misturam muito comigo [*sic*].

A inclusão de uma estudante intersexual na universidade passa pela transposição da aparência. A empatia só é possível a partir do conhecimento e da percepção de que sujeitos transexuais, travestis e intersexuais são mais complexos do que a vivência da sexualidade.

A construção da subjetividade intersexual se dá na desconstrução de seu corpo, que, ainda bebê, deve ser “corrigido”, “desfeito” para ser “normalizado”. O mundo-vida intersexual se constitui no paradoxo da identidade e do corpo, a ambiguidade presente

no corpo intersexual tem que ser extinta, evidenciando as restrições sociais de gênero, sexo e desejo (Pino, 2007).

Agnes continua seu relato:

Eu estou formando agora, daqui 15 dias. (...) eu já escutei gente da minha turma falar assim “eu não vou formar com a Agnes, os meus pais não querem esse tipo de pessoa no convite.” (...) Eu falei “ah é?” Cheguei lá na frente da sala, porque eu escutei assim: “isso é anticristo”, “Deus não gosta dessas coisas”, sabe. (...) E eu cheguei na frente da sala e falei assim: “olha, eu não posso mudar quem eu sou. Muita gente colocando Deus na frente, na boca. Praticamente quase batendo no peito, mas não tem o respeito ao próximo, não tem humanidade. (...) eu não vou participar da festa, não contem comigo para missa, não contem comigo para nada. Eu entrei na faculdade sem a ajuda de vocês e vou sair sem vocês”[sic].

Insultos, injúrias, desprezo, constrangimentos, afastamento e exclusão, este é o tratamento dispensado à Agnes pelos seus colegas universitários. Postura iniciada pelos estudantes dos ensinos fundamental e médio se estende para a universidade, reproduzindo normas heterocêntricas que denigrem “o outro”, como “estranho”, “pecador”, “doente”, “pervertido”. A falta de empatia, juntamente com uma educação que perpetua e legitima o preconceito contra sujeitos que vivenciam a diversidade sexual, produz o *bullying* homofóbico que sempre acarreta muito sofrimento (Junqueira, 2009).

Agnes está cursando seu segundo curso superior, para Junqueira (2009) estudantes representantes de “minorias” são instigados a apresentar desempenho elevado para poder receber o mesmo tratamento dos demais, as exigências externas normalmente passam a ser internas na esperança de que sejam incluídos e salvos do ambiente hostil em que estão imersos.

Agnes também relata o discurso de cunho religioso presente nas ofensas que são dirigidas a ela. Para Borrilo (2009), o uso da religião para regular práticas sexuais e manter atitudes homofóbicas é evidenciado nas sociedades contemporâneas.

Sobre os/as profissionais da Universidade Agnes diz:

Os professores, os funcionários acolhem totalmente, numa boa. (...) Nossa, meus professores, sempre deixaram eu assinar prova, que é um documento federal, como Agnes.

Existe um documento na Nutrição, já antes de eu ter feito, “autorizamos a aluna Agnes” e aí colocava em parênteses, ao invés de ser o nome social, não, aqui em parênteses, é o nome mesmo (...). Ai que tristeza, ainda foram me dar o nome mais de homem que você pode imaginar [*sic*].

Agnes refere-se ao respeito ao nome social como uma tentativa de inclusão desujeitos travestis e transexuais por parte da Universidade. Segundo Davi e Bruns (2016), ainda que atitudes de preconceito e discriminação sejam predominantes nos ambientes educacionais, há um movimento de professores/as e funcionários/as das escolas para que tais atitudes sejam superadas visando à valorização das diferenças e a inclusão.

No relato de Agnes há uma brincadeira sobre a escolha de seu nome masculino ao nascer. Para Louro (2008), o ato de nomear o corpo acompanha a lógica que supõe o sexo como anterior à cultura, o que lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que o sexo vai determinar o gênero e levar a uma única forma de desejo. De forma presumida, não existe outra possibilidade do que adotar a norma prevista.

De tal modo, Agnes relata as normas previstas e singularidades do **Mundo-vida Intersexual**:

Ela [mãe] tem três X, não é só os dois X do cromossomo, da cromatina sexual. Ela provavelmente é, como dizem os médicos daqui,[universidade], para eu ter nascido com essa gama, eu tenho três cromatinas sexuais, eu tenho o XXY que é raríssimo. (...) Ela já tinha provavelmente esse gene mutante, o triplo X, tomava o teratôgeno então piorou a situação, deu o mosaicismo. (...) Mas de qualquer forma eu nasci com esse mosaicismo hipogonadismo hipogonadotrófico, que é quando a questão não é nem na gônada, mesmo porque eu nasci com um testículo só e ele é pra dentro da cavidade abdominal, ele nunca desenvolveu, de bebê. (...) Mas, assim, a questão do hipogonadismo hipogonadotrófico, eu não produzo hormônio, o sinal das glândulas, por exemplo hipófise, adeno, não tem, então é uma questão já central, de alguma síndrome. (...) porque eu nasci com um micropênis e uma fenda, que fecharam lá em [cidade natal]. Pensaram que era uma má formação, porque não tinha toda a entrada, fecharam cirurgicamente sem pedir consentimento, porque, você pensa, em uma cidade pequena em 1988. (...) A questão é biológica, foi um erro terem me registrado como garoto (...). Eu acho que mutações genéticas só o universo sabe explicar [*sic*].

Com um relato entranhado de termos médicos Agnes tenta explicar sua “síndrome” e “mutações genéticas”. Para Preciado (2015), a atribuição do sexo não é científica, mas estética, para além de exames cromossômicos e estrutura dos órgãos genitais, os profissionais da saúde estão comprometidos, muitas vezes sem ter consciência disso, em manter a norma sexual de ideologia binária. O corpo do bebê intersexual enfrentará o estigma da patologia em que seus órgãos sexuais são os “malformados”, “inacabados”, “subdesenvolvidos” e, conseqüentemente, será submetido a “cirurgias reparadoras” com a finalidade de encerrar a ambigüidade que expõe com clareza a norma sexual vigente. Estes processos tecnonaturais censuram a sexualidade, adequando o corpo à lógica heterossexual (Haraway, Kunzru & Tadeu, 2009; Preciado, 2015).

O corpo de Agnes revela o sofrimento da violência a que é submetido na vivência da **Obesidade**:

Engordei muito, eu já cheguei a pesar 155 quilos, eu tive que fazer redução de estômago e desvio de intestino e isso acarreta problemas seríssimos no âmbito escolar, porque você sofre muito preconceito. (...) Sempre foi assim [insultos], mas melhorou depois que eu fiz a redução de estômago, porque eu sempre fui gorda, minha cara, eu não tenho foto para te mostrar, mas eu era enorme. E a minha cara era desse tamanho, você olhava e falava assim “nossa que menina esquisita”. Depois que sabiam que eu era registrada como menino, me chamavam de travesti obesa [sic].

Agnes revela a complexidade do fenômeno da obesidade mórbida, que constitui um problema de saúde pública, mas também de estigmatização social. Considerando a hipervalorização da estética corporal na sociedade contemporânea, os sujeitos obesos são excluídos e insultados por sua imagem corporal. A constituição da imagem corporal, ou da representação mental do próprio corpo, envolve as dimensões: fisiológica, libidinal e social, afetando estes vários aspectos da vida do/a obeso/a ao mesmo tempo em que são agravadas pelas dificuldades nessas dimensões (Poulain, 2013).

Segundo Merleau-Ponty (2011, p.12): “Se, de maneira geral, parece difícil distinguir uma matéria e uma forma de conhecimento sensível, a dificuldade é ainda

maior, e, ao que parece, a extensividade é manifestamente coerente com a sensação, quando se trata da percepção do corpo próprio.”

Ainda sobre as vivências singulares da intersexualidade, Agnes relata que nunca se prostituiu, mas se refere a incômodos, principalmente na Universidade pública, pelo estigma da **Prostituição**:

(...) era o seguinte, ou me procurava ameaçando ou pensando que eu era prostituta [nas redes sociais]. Na cabeça deles [outros estudantes da Universidade], você ser uma diversidade tanto de gênero quanto de... Você tem que ser prostituta. A cabeça dos homens é desse tamanho [na universidade]. Uma vez eu entrei naquela entrada em que nós [pesquisadora e colaboradora] estávamos, os meninos vendendo ingresso de festa, um deles virou pra mim: “Ah, você que é a Agnes?” Falei, “sim, eu sou.” Parei para conversar, eu acho que era da medicina pelo que eu entendi. “Não, é porque vai ter uma festa, mas eu queria saber uma coisa, a gente vai fazer uma festinha lá em casa, quanto é que você está cobrando pelo programa?” Aí, como eu sou de libra, libra é fina. Eu falei, “o mesmo que a sua mãe, cobra”[sic].

Apesar de Agnes ser estudante da universidade, tal e qual os sujeitos que a abordam como prostituta, não era reconhecida nessa posição, assim existe uma crença social de que todos os sujeitos que divergem em sua sexualidade ou gênero se prostituem, porém, paradoxalmente, não se prostituir também se constitui um estigma. Para Davi e Bruns (2016) existe um encobrimento das competências pessoais frente à orientação sexual e o “jeito de ser”. O sujeito estigmatizado por algum aspecto da sexualidade - identidade, orientação entre outros - tem seu convívio social, seja nas redes sociais, seja no ambiente universitário, inviabilizados.

A respeito do futuro Agnes relata seu **Projeto de vida**:

Ah, a minha preocupação é formar, ganhar meu dinheiro, ter meus filhos, olha a diferença de preocupação na vida que eu tenho. Aliás, cantar na orquestra, no Metropolitan, essas são minhas preocupações [sic].

A contínua superação de vivências estressoras de *bullying* transfóbico, exclusão e estigma por Agnes se concluem em um processo em que, na intenção significativa de realizar o seu próprio caminho, possa determinar seu futuro ainda indeterminado e expressar o que ainda sente faltar expressar. Ou seja, há um crescimento pessoal em movimento (Merleau-Ponty, 2011).

Segundo Merleau-Ponty (2011):

Uma forma ou uma grandeza apenas aparente é aquela que ainda não está situada no sistema rigoroso que formam em conjunto os fenômenos e meu corpo. Logo que toma lugar ali, ela reencontra sua verdade a deformação perspectiva não é mais sofrida, mas compreendida. A aparência só é enganosa e só é aparência no sentido próprio quando é determinada. (...) porque nosso corpo enquanto ponto de vista sobre as coisas e as coisas enquanto elementos abstratos de um só mundo formam um sistema em que cada momento é imediatamente significativo de todos os outros (Merleau-Ponty, 2011, p.403-404).

5.1.3. Dominique

Dominique cursa o quarto semestre da graduação em Psicologia de um Centro Universitário de Ensino particular e se identifica como mulher transexual. Com 19 anos, está em uma união estável¹², não tem filhos e pertence à classe social C2. Dominique, em seu relato, revela que durante o curso de Psicologia passou pela alteração do gênero masculino para o feminino, o que causou grande transtorno e um processo de adaptação dela, dos/as colegas de sala e dos/as docentes. Dominique também revela uma infância difícil, de pobreza e de ser fruto de uma gravidez de pais adolescentes, de forma que antes que ela nascesse os pais se separaram. A mãe, muito agressiva, levou seu pai a reivindicar juridicamente sua guarda, porém logo o pai a deixou com a avó paterna, sem manter contato por muito tempo.

Nos horizontes da família, Dominique rememora a infância e revela uma vivência de identidade de gênero feminina:

(...) minha avó dizia que quando eu era criança – ela me contou isso depois de eu me assumir – que eu era uma criança muito diferente. Eu nunca gostei de coisas de meninos, então a minha mãe me dava um carrinho ou eu ganhava de alguém, eu quebrava, eu sempre preferia boneca, ursinho ou coisas assim mais afeminadas, e que eu falava

¹²O artigo 1723 do Código Civil dispõe que: “É reconhecida como entidade familiar a união estável configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.”

para a minha avó que eu não gostava que ela me chamasse de ele, e sim de ela [*sic*].

Ao brincar, Dominique podia expor seus desejos mais profundos, a criança vivencia um mundo ainda vago, em que é possível sonhar e ter uma percepção não submetida às normas sociais. A criança, ao imaginar, aproveita “essa tolerância do mundo antepredicativo e nossa vizinhança vertiginosa com todo ser na experiência sincrética” (Merleau-Ponty, 2011, p.459).

Neste sentido, Galinkin e Santos (2010) afirmam que o gênero, historicamente construído, cria delimitações e fronteiras para comportamentos que são nomeados como típicos para o masculino ou para o feminino, gerando sofrimentos para quem não se enquadra nestes estereótipos, bem como para sua família.

Ainda sobre a infância, Dominique relata:

(...) eu sempre gostei de dançar, desde criança, nasci dançando, então eu dançava, eu ouvia minhas tias falarem “ai, o filho da [nome da mãe] vai ser veadinho”, falavam desse jeito, e a minha mãe se revoltava, batia nas irmãs, dava um show lá. Minha mãe não aceitava que eles falassem assim. (...) Pra mim foi difícil, eu mesma me aceitar porque todo mundo falava para mim que era errado. Eu ouvia a todo tempo todo mundo falar que era errado e eu pensava nossa, “mas por que eu sou assim?” [*sic*].

Dominique expõe como suas expressões corporais na infância, ligadas à feminilidade, foram acompanhadas de histórias de discriminação, violência e exclusão com início dentro da própria família. Para Davi e Bruns (2016) é assim que se inicia o processo de estigmatização que acompanha os sujeitos LGBTI, difundido nas famílias, nas comunidade, nas escolas, e em todos os espaços e contextos de relações e interações destes sujeitos.

Acerca da **Trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio**, Dominique refere-se à percepção da alteridade em relação aos colegas de sua convivência escolar:

(...) na aula de educação física, eu nunca fui uma criança que gostasse de jogar futebol, então já aconteceu dos meninos me baterem na escola porque eu não queria jogar futebol. Sofri por muitos anos por causa disso, onde eu passava na escola todo mundo zoava que eu só ficava com as meninas, que eu não tinha amigos, porque eu era uma pessoa muito diferente dentro da escola, até que eu comecei a criar

autonomia, isso começou a me revoltar, então as pessoas falavam alguma coisa e eu já dava outra na lata, já briguei na escola por causa disso. Isso começou até a manter um respeito, porque quando você acaba criando um respeito por força, batendo em alguém porque te chateou, eles até ficam meio receosos de começar, porque eu reagi [*sic*].

O relato de Dominique aponta para espaços sistematicamente delimitados, por meio de símbolos e códigos reafirmados cotidianamente, na escola, espaços com o propósito de separar, instituir e informar o que cada um pode ou não fazer, bem como qual o lugar dos fracos e dos fortes, dos meninos e das meninas. A escola não apenas transmite ou produz conhecimentos, mas também distingue aqueles/as que deverão ser modelos, o que permite que os sujeitos se reconheçam, ou não, nestes modelos. Na maioria das vezes, a escola assume o papel de classificar e produzir sujeitos normatizados e disciplinados (Louro, 2013).

Seguindo este raciocínio, Lionço e Diniz (2009) apontam para o fato de os livros didáticos concentrarem-se em questões que apresentam a sexualidade em sua capacidade reprodutiva, intensificando o binarismo de gênero (masculino/feminino). Logo, não abrangem os corpos de homens, mulheres e intersexos, em suas diversas possibilidades de *performances* sociais de gênero ou práticas sexuais. Ou, ainda, apresentam apenas representações de órgãos sexuais que devem ser objeto de atenção na proteção contra doenças sexualmente transmissíveis.

Dominique, então, encontra-se imersa em uma escola com posição binária de gênero e heteronormativa. Em contraposição, busca distância deste mundo percebido por meio da agressividade. Para Merleau-Ponty (2014, p.20): “O mundo é o que percebo, mas sua proximidade absoluta, desde que examinada e expressa, transforma-se também, inexplicavelmente, em distância irremediável.”

Entre a imersão e o distanciamento, Dominique fala de suas amigas:

Minhas amigas eram todas meninas. Por incrível que pareça, eram pessoas que também eram discriminadas, pelo jeito, pela roupa, por como falavam. Algumas dessas meninas também eram lésbicas [*sic*].

As meninas, amigas de Dominique na escola, também sofriam preconceito e discriminação, logo, a fala de Dominique vai ao encontro da análise de Reis e Pinho (2016) sobre as conformações de identificação e expressão de gênero e sexualidade serem

também maneiras de resistências e combate a uma matriz hetero/cisnormativa, em que esses sujeitos não têm seus direitos contemplados, ou ainda, lhe são destinados violências.

E continua:

Na escola sempre tinha a chacota com os amigos, “ah, você é isso, você é aquilo” (...) as pessoas, desde criança, tanto na escola quanto na própria família, me discriminavam. “Ah, se você vai ser assim, você vai ser assim”. Eles davam meio que um rumo para a minha vida [sic].

A vivência escolar no relato de Dominique expõe um quadro de violência preocupante, que desvela a discriminação, segregação e preconceitos a que são submetidos muitos estudantes LGBTI – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais, com a concordância ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado, acarretando sentimentos de negação, autculpabilização e autoaversão (Davi & Bruns, 2016).

Neste mesmo sentido Louro (2013) reflete:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. [...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não), do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (Louro, 2013, p. 65-67).

Como já mencionado na análise da Colaboradora 1, para Merleau-Ponty (2011), a ênfase na importância da fala está em um mundo que não é constituído do sujeito em si, mas do sentido gerado no encontro do sujeito com suas vivências, no encontro de suas vivências com as vivências de outros, e no emaranhamento de todas essas

vivências – entendendo-se que subjetividade e intersubjetividade são intrinsecamente relacionadas.

Nos horizontes da Universidade, a colaboradora refere-se ao período antes de suas mudanças no corpo e antes da revelação da identidade transexual:

Ah, na época [quando entrou na universidade] eu ainda era considerada como gay para eles, então vinha aquelas brincadeiras sem graça, “ah vou fazer um seminário, nesse seminário vem menos gay porque se não a professora vai descontar pontos” esse tipo de brincadeira. Pessoas também me diziam “você não pode ser assim, você vai ser um psicólogo, você não pode ter essa alegria toda que você tem”[sic].

A fala destinada a Dominique era sempre com a intenção de que ela mudasse seu comportamento, em busca de restabelecer a heteronormatividade. Piadas homofóbicas, que ridicularizam o sujeito afeminado, fazem parte da violência simbólica contra sujeitos LGBTI, sendo invisível, cotidiana e disseminada pelo senso comum. E, por isso, cabe ao docente aproveitar o momento desta repetição de insultos para questionar este movimento de reiterar atitudes e comportamentos homofóbicos, bem como as construções ideológicas que constituem este movimento (Bourdieu, 2000; Borrilo, 2009).

Para Merleau-Ponty (2011) o sentido da fala não está por traz dela, mas a fala se confunde com o mundo em que este inserida, e que é retomado no momento da fala. Para além da percepção do espetáculo, está a percepção dos olhares e movimentos que o significam no mundo.

Ainda sobre a Universidade, Dominique relata:

(...) eu comecei o tratamento faz oito meses, então quando comecei meu tratamento eu já estava dentro da Universidade, então eu entrei como uma pessoa e no meio do caminho dei uma mudada, aí deu aquela assustadinha (...) Alguns professores estranharam, ficaram meio receosos de chamar o nome [social], tanto que uns, quando eu conversei numa boa aceitaram, agora outros não, pediram para eu conversar com a coordenadora porque eles não poderiam fazer isso (...) uma das professoras, quando eu conversei com ela, ela falou “ olha, eu não posso te chamar assim enquanto você não conversar com a coordenadora”. Aí deu todo aquele constrangimento porque a última pessoa que eu queria conversar era com ela [coordenadora do curso] [sic].

E continua:

Ela [coordenadora do curso] falou que não precisava ter vergonha, ela me ofereceu ajuda, falou que iria estar por dentro do tratamento, ela só se preocupou com o fato de eu não conseguir mudar o meu nome até o fim do ano, então ela falou para mim: “olha, então nós vamos te chamar assim, só que nos registros estará constando outro nome, e quando você formar, quem irá se formar? Então enquanto você não conseguir mudar esse nome, depois, se você conseguir, aí nós trocamos tudo, mas eles não autorizaram até hoje. (...) a coordenadora chegou e conversou com eles [colegas estudantes e docentes]: “nós temos uma pessoa que agora está diferente, nós temos que nos adaptar”, e a partir desse dia que ela conversou, acho que no terceiro dia que eu voltei para aula eles praticamente esqueceram a outra vida, dali para frente foi realmente o que eu queria, eu achei muito interessante [sic].

A não linearidade entre sexo e gênero na percepção do corpo de Dominique chama a atenção e provoca conflitos com os/as professores/as. O estranhamento de seu corpo passa a ser compreendido apenas como diferença, de maneira que os/as professores/as não conseguem transcender esta primeira impressão, o que torna o sujeito inacessível. Desta maneira, o diálogo, principal instrumento do processo ensino-aprendizado deixa de existir (Merleau-Ponty, 2011, AmatuZZi, 2016).

A coordenadora, ao abrir possibilidade para o diálogo com Dominique, reassume o papel educativo e retoma o sentido da Universidade como espaço de saber, e de formação para sujeitos críticos-reflexivos, e não um espaço de exclusão dos que não se encaixam nas normas sociais heteronormativas.

Dominique continua seu relato:

Ah, o olhar das pessoas, chega a matar a gente... É uma faculdade muito lotada, tem muita gente ali dentro. É aquele negócio, você entra e a faculdade para e olha para você. No começo foi até meio que constrangedor porque você não é acostumada a chamar toda essa atenção quando você faz parte de uma determinada tribo, de um determinado povoado das pessoas. Agora, quando você é o diferente, aí é complicado. Você chega, todo mundo olha, todo mundo fica olhando estranho e isso acaba chateando. As pessoas olham de um jeito como se eu não pudesse estar ali [universidade], daquele jeito, como se eu não fizesse parte daquele mundo (...) “O que que uma pessoa assim está fazendo dentro da universidade?” [sic].

A percepção de alteridade permeia o cotidiano de Dominique, para além do que é falado, nos olhares, no silêncio, no corpo. Neste sentido, Merleau-Ponty (2014), diz:

Meu corpo como encenador da minha percepção, já destruiu a ilusão de uma coincidência de minha percepção com as próprias coisas. Entre mim e elas, há, doravante, poderes ocultos, toda essa vegetação de fantasmas possíveis que ele só consegue dominar no ato frágil do olhar. Sem dúvida, não é inteiramente meu corpo que percebe: só sei que pode impedir-me de perceber, que não posso perceber sem sua permissão; no momento, em que a percepção surge, ele se apaga diante dela, e nunca ela o apanha no ato de perceber (Merleau-Ponty, 2014, p.20).

O **Mundo-vida transexual** é permeado pela ideia da inerente associação entre sujeitos transexuais e **Prostituição**, como Dominique expõe:

As pessoas acabam não vendo a pessoa que eu sou, nem minhas qualidades, nem o tanto que eu estudei para chegar até ali, as pessoas têm o pensamento que o menino que quer virar menina, no caso das trans, não tem o direito de ir para a escola, de estudar, de ser alguém na vida. Todos os meninos que viram meninas para eles é intenção sexual, então todos eles têm que trabalhar na rua(...). Já escutei muitas vezes, meu próprio pai me disse que eu teria que trabalhar na rua para me sustentar, porque, a partir disso, ninguém me sustentaria mais. Cheguei muitas vezes a passar por muitas dificuldades, recebi muitas propostas do topo, da rua, de quem cuida para ir para a rua, que a vida ia mudar. Mas eu fiz a escolha de que mesmo que eu passasse fome, eu não faria isso, porque eu acho que a pessoa não é só isso, sempre tem uma opção diferente [sic].

Dominique refere-se ao desejo de não exercer atividades de prostituição, o que Davi e Bruns (2016) esclarecem que sujeitos transexuais são impelidos/as para esta atividade em decorrência da violência estrutural. Apesar de alguns sujeitos transexuais assegurarem gostar de se prostituir, a maioria não se sente à vontade para ocupar este lugar no mundo, criticando a ausência de oportunidades de estudos e empregos, possibilitando a visualização do mito na crença de que sujeitos transexuais são sinônimos de prostituição, visão ensinada e reforçada nas escolas e famílias.

Dominique discorre sobre a proibição de estar em certos ambientes e as dificuldades para o uso do banheiro:

Bem no começo, eu ouvia as pessoas falarem, ainda acontece das pessoas me barrarem e “você não pode entrar aqui”, tanto que hoje eu imprimi o papel da lei, ando com ele dentro da bolsa, e quando a pessoa fala, já aconteceu de eu ir em um restaurante e da pessoa só falar assim para mim: “olha, você não pode usar esse banheiro porque você não é isso”. Eu falei “escuta, você está vendo o que?”, ele falou, “eu estou vendo isso, mas não é o que você é”. Eu disse “então se você está vendo, é isso que eu sou, e eu tenho um papel para te comprovar, agora isso é lei e eu vou entrar nesse banheiro, você querendo ou não”[sic].

A interdição do uso do banheiro pela colaboradora revela a visão fragmentada sobre sujeitos transexuais, como se fosse apenas sexualidade. Para Andrade (2015), a classificação pelo sexo feminino e masculino para o uso do banheiro trata-se de uma estratégia de controle para tentar evitar possíveis atos sexuais neste espaço. Tais estratégias, então, seriam tentativas de normatizar os comportamentos do uso do banheiro para atender somente às necessidades fisiológicas.

O lugar da alteridade fez com que Dominique logo fosse encaminhada a *Psicoterapia*:

A primeira psicóloga eu tive com dez anos. Ela falou para mim que era normal, que existiam crianças diferentes e despertou meu interesse em pesquisar. Quando eu estava na sexta série fiz uma pesquisa de cromossomos e, num determinado evento que teve de biologia, eu comecei a ver as síndromes, achando que tinha alguma coisa a ver, depois eu descobri que até no momento não tinha nada comprovado cientificamente, que era alteração nos cromossomos[sic].

Mesmo a psicóloga afirmando que era “normal” ser diferente, Dominique busca uma explicação biológica classificatória e absoluta que pudesse traduzir seus desejos e reduzir sua angústia por “ser diferente”, como ela diz, socialmente. No entanto, tais categorias classificatórias não são sempre absolutas no processo de compreensão pessoal.

A colaboradora refere-se às dificuldades para uma transexual conseguir um **Trabalho**:

Maior dificuldade de todas: arrumar um emprego. Numa entrevista aconteceu um episódio de eu fazer vários tipos de testes, passar em todos eles, chegar na final, ela [empregadora] olhar para a minha cara e falar assim: “nossa, eu não posso te contratar, porque se eu te contratar eu não

vou ter mais cliente”. Tipo, o que os clientes vão achar de uma pessoa assim trabalhando aqui. Nossa, não tem como explicar. Mas você vê, as pessoas pegam o seu currículo, olham na sua cara, te olham inteira com aquela cara de “ai, nem precisa deixar o currículo que eu não vou ligar”, e eu fiquei nove meses desempregada, agora eu consegui um emprego faz pouco tempo. Trabalho na cozinha de um restaurante no shopping. Lá eles me chamam pelo nome social, todo mundo me considera como eu sou, foi o único lugar que eu achei depois disso que realmente encarou o fato, porque as outras pessoas têm medo *[sic]*.

Dominique revela a desumanização dos/as transexuais, que são privados/as de seus direitos mais básicos como trabalhar para poder se alimentar, vestir-se, morar, enfim, existir. Nesse sentido Butler (2015, p.241) diz: “Os gêneros distintos são parte do que “humaniza” os indivíduos na cultura contemporânea, de fato, habitualmente, punimos os que não desempenham corretamente seu gênero.”

Dominique resalta uma mudança de foco em seu mundo-vida como **Projeto de vida:**

Eu percebi em uma época da minha vida o seguinte: ou eu focava no que eu queria, ou eu realmente ligava para o que dissessem, o que não ia me levar a nada, só ia me estressar, e deixar nervosa e não ia mudar muita coisa na minha vida. Não ia parar se eu ligasse, e se eu não ligasse também não iria parar, então eu comecei a fingir que eu não estava vendo o que estava acontecendo *[sic]*.

Para Merleau-Ponty (2014) a relação existente entre o meu corpo e as coisas é estritamente singular, relação esta que é responsável por eu continuar na aparência ou apreender as coisas próprias; difundindo o sibilar das aparências, ou silenciando e lançando-me ao mundo.

E continua:

Eu quero terminar a faculdade e eu quero desenvolver um trabalho também, sobre transgêneros, quero fazer doutorado, formar. Pretendo fazer bastante estudos sobre isso, também quero escrever um livro de toda minha trajetória, que eu acho bem interessante *[sic]*.

A experiência intersubjetiva, vivida por Dominique, muitas vezes difícil sofrida, a fez perceber e descobrir o que realmente importava para ela, e qual o seu desejo de caminho a trilhar. Esta abertura para uma nova possibilidade de existência é abordada por Merleau-Ponty (2011):

O que é dado é um caminho, uma experiência que esclarece a si mesma, se retifica e dá prosseguimento ao diálogo consigo mesmo e com outrem. Portanto, o que nos arranca a dispersão dos instantes, não é uma razão inteiramente pronta, é – como sempre disse – uma luz natural, nossa abertura a *algo*. O que nos salva é a possibilidade de um novo desenvolvimento e nosso poder de tornar verdadeiro mesmo o que é falso, repensando nossos erros e repondo-os no domínio do verdadeiro (Merleau-Ponty, 2011, p.44).

5.1.4. Muriel

Muriel cursou por um ano e meio, e havia evadido há dois meses, o curso de Artes Visuais em uma Universidade pública. Com 21 anos, é solteira, não tem filhos e pertencente à classe social C1. Muriel se identifica como *drag queen*, começou a se “montar”, ou seja, a se preparar quanto ao vestir-se e maquiar-se como *drag queen* aos 16 anos, sob a tutoria de uma *drag queen* mais velha. Apresenta-se artisticamente em eventos e participa de concursos. Relata que o abandono da Universidade ocorreu em decorrência do investimento em sua carreira artística. Relata abandono do pai na infância e não ter desejo de conhecê-lo, apesar de ter sido procurada por ele recentemente. Também relata situações de violência intrafamiliar como agressões do padrasto e estupro da irmã gêmea por um tio. Estas situações levaram a família a migrar da região do Nordeste para o Sudeste.

Nos horizontes da família, Muriel relata sobre suas relações familiares:

(...) quando eu era pequeno eu já apanhei de padrasto, que não gostava, não aceitava, minha mãe ter um filho gay. E, minha mãe, além de mim, tenho outras duas irmãs que são lésbicas, então, ele me batia muito [*sic*].

Muriel relata ter sofrido violência intrafamiliar decorrente de apresentar características femininas quando criança. A norma social é que sujeitos que não se enquadram na lógica binária de gênero, masculino e feminino, e heterossexual devem ser punidos. Nas palavras de Butler (2015, p. 241) “o gênero é uma ‘*performance*’ com consequências claramente punitivas”.

Ainda ao falar de sua infância e adolescência, Muriel também diz:

Não sei por que eu sempre... As pessoas ficam incomodadas por eu ser eu mesma, aí minha mãe, para me ajudar, ela tentava me masculinizar de todas as formas possíveis. Cortava meu cabelo, me colocava para fazer atividades masculinas, ela me tirou do balé, que eu fazia com a minha irmã. (...) Minha mãe me aceita de todas as formas e ela sabe que eu monto, que eu sou *drag*, mas ela evita ver [*sic*].

A colaboradora compreende que a tentativa da mãe em mudá-la era uma tentativa de proteção, portanto há uma percepção de diferença entre a pressão social para disciplinarização e normatização de seu corpo *drag* e o movimento afetivo de proteção exercido pela mãe.

Existe uma tentativa de Muriel em apreender os diferentes pontos de vista sobre si mesma, neste sentido Merleau-Ponty (2011) reflete:

O corpo que percebe não ocupa alternadamente diferentes pontos de vista sob o lugar de uma consciência sem lugar que os pensa. É a reflexão que objetiva os pontos de vista ou as perspectivas; quando eu percebo, através de meu ponto de vista, estou no mundo inteiro e não sei nem mesmo os limites de meu campo visual. Só se suspeita da diversidade dos pontos de vista por um deslizamento imperceptível, por um certo “mover-se” da aparência (Merleau-Ponty, 2011, p.44).

Assim como as outras colaboradoras, Muriel relata a percepção de sua alteridadedurante sua **Trajatória escolar: do ensino fundamental ao médio:**

Sou de [estado], e quando eu tinha sete anos eu comecei a entrar nessa nova vida de não ser normal, normal entre aspas, aceito no meio da sociedade. Comecei a perceber que eu era diferente das pessoas, e eu comecei a ver isso na escola. Sofri bastante, por ser afeminado, tendo trejeitos femininos, ainda mais no nordeste, que é bem difícil, tem muitos preconceituosos, de cabeça fechada, e no decorrer do tempo só foi piorando [*sic*].

Ao chegar à escola, e aumentando o convívio com pessoas de fora da família, a criança tem seu estigma descoberto, deparando-se com os julgamentos e a hostilidade decorrente da normatização e disciplinarização imposta às vivências das identidades de gênero.

Para Foucault (2015), a divisão constante do normal e do anormal - a que todo sujeitos é submetido, reforça a marcação binária e a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais - faz funcionar os dispositivos disciplinares. Todos os mecanismos de poder que, ainda hoje, são dispostos em torno do anormal existem para marcá-lo e modificá-lo.

Sobre as vivências escolares, Muriel revela:

Bullying na escola, na rua. Me ridicularizavam e xingamentos. Uma vez, na escola, me jogaram um prato de sopa quente (...). Já apanhei na escola teve um menino na escola que me bateu com um cano de PVC e eu também não contava para a minha mãe e minha irmã. (...) Na minha infância todos os héteros me batiam, e eu nunca tinha um amigo hétero, só tinha menina ou outros gays, eu nunca tinha contato com a figura masculina, para poder namorar. Até hoje eu sou bem travado, bem na minha [sic].

Ao romper com os modelos determinados de gênero e sexualidade Muriel fica exposta a percepções negativas, depreciada a ponto de ser agredida, aproximando-se do que Judith Butler (2015) nomeou de um “corpo abjeto”. Este processo de abjeção significa toda a disposição de suas subjetividades, constituídas em toda sua mundaneidade e intersubjetividade (Davi & Bruns, 2016).

A percepção, segundo Merleau-Ponty (2011, p.11): “não é uma operação intelectual - que nela é impossível distinguir uma matéria incoerente e uma forma intelectual; a “forma” estaria presente no próprio conhecimento sensível.”

No entanto, Muriel relata:

Os professores tentavam me defender porque eu sempre fui muito aplicada e eu queria mostrar que o fato de eu ser gay não me diminuía em nada. Sempre tirava nota boa, sempre fechava. E os outros que não eram gays, que eram superiores, normais, não tinham um empenho tão grande quanto eu. (...)Eu acho que é, como se eu fosse inferior, sabe. Mas nessa escola tinha muitas pessoas que me odiavam, muitas pessoas que me abraçavam também [sic].

Neste sentido, Davi e Bruns (2016) afirmam que a escola brasileira, historicamente, se constitui na reiteração de valores e crenças responsáveis por abordar os sujeitos diferentes como “inferiores”, “doentes” e “estranhos”, e que, tomar consciência do fato de que o campo da educação se estabeleceu como um espaço

normatizador é fundamental para iniciar a desconstrução desta lógica e princípios que fomentam a exclusão, marginalização e violências.

Nos horizontes da Universidade, Muriel relata:

Daí eu prestei vestibular para [universidade] e entrei em 2013, e para mim não foi tão difícil porque eu não tenho o cabelo muito grande, não tenho modificação no corpo, não fiz uso de hormônios, então, eu sou muito mais para homem, quanto ao gênero. O *drag* veio depois, mas eu comecei a fazer isso dentro da faculdade também [*sic*].

E continua:

Eu estava no banheiro feminino em uma festa da faculdade, porque quando eu estou montada eu vou no banheiro feminino, eu não tenho esse negócio de distinção, se eu estou de menina eu vou no banheiro feminino. E eu saí do banheiro e fiquei com um cara, e ele pensou que eu era menina biológica, e eu não sou. Só que aí a amiga dele contou para ele, e eu pensando que ele sabia, e aí começou uma confusão na minha cabeça, e esse menino começou a andar atrás de mim, perguntar por que eu não tinha falado para ele. Eu estava montada, tem que andar com uma placa falando que eu não sou menina, sou menino, enfim, esse menino veio para a agressão para cima de mim [*sic*].

Muriel recusa as dicotomias menino/menina, e, concebendo uma miscelânea nova entre essas duas possibilidades, apresenta algumas qualidades para a criação de um corpo volátil e estranho. Ao invés de se identificar com uma posição se alinha a várias. A *drag* constrói *performances* que proporcionam uma sobreposição de corpos, corpos estes que se pretendiam naturais e imutáveis (Giroto, Silva & Garcia, 2017).

A colaboradora aponta conflitos com uma docente:

Já briguei com uma professora por conta de trabalho (...) porque o trabalho tinha sido muito bem executado, era por causa do que eu era, do gênero, que ela era homofóbica e ela tinha que ser mais profissional, deixar o problema dela em casa e vir me tratar como aluno. Porque, em primeiro lugar, eu estava como aluno ali, o nome na chamada é [nome], não estava [nome], porque ela vinha colocar pressão em cima de mim, e nunca mais voltei para a aula dela. E para não ver ela na rua, mudo de calçada, (...) ela já tinha um currículo de homofóbica. Outros alunos de outras turmas, meus veteranos já tinham falado para nós, e quando eu cheguei para o dia do

trote toda... Eu mesmo, já disseram, vai ter problema com a fulana [*sic*].

Apesar do não dito pela docente, apesar do silenciado, Muriel e outros/as estudantes a reconhecem como homofóbica pelos seus atos. Para Louro (2008), nada é mais exemplar do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais, bem como da homossexualidade, pela educação, já que ao não se falar a respeito deles/as, 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. A ausência da fala surge como uma forma de garantir a norma que é a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula.

Muriel também revela:

Sabe, eu já saí na página da [universidade], de *drag*, por conta do meu clipe. Eu achei que foi, uma jogada de *marketing* para a faculdade, porque eu vi eles colocando: aluno de [curso] vira *hit* na internet com mais de cem mil *views* em uma semana de clipe. É injusto, dar para a faculdade, ela em nenhum momento me apoiou, perguntou se eu precisava de alguma coisa, porque na faculdade mesmo tem muito preconceito, muito. Inclusive de professores [*sic*].

Para a colaboradora, a Universidade apesar de não se movimentar quanto aos problemas internos de exclusão e preconceito, utilizou sua imagem para sua publicidade. Louro (2008) enfatiza a *drag queen* como um manifesto estético, com potência *queer*, ou seja, apresenta uma potência transgressora de personagem estranha e paródica. Ao se aventurar pela construção do gênero feminino, e nesta formação de corpo, coloca em crise a lógica binária masculino/feminino que organiza os encontros sociais e explicita que a identidade não é tão definida.

Sobre o **Mundo-vida *Drag Queen***, Muriel refere-se à fala social de desaprovação:

Porque o povo ainda acha que é muito louco. Que a pessoa está brincando de Deus. As pessoas não entendem a cabeça de uma pessoa trans, é muito complicado. (...) brincar de Deus é uma expressão muito forte porque, para mim, Deus não erra, e se eu nasci desse jeito é porque era para eu ter nascido desse jeito. E se a fulana nasceu trans, ou fez alterações nela, ou trocou de nome era porque era para ser, então não está brincando de Deus, ela só está sendo o que ela tem que ser, está se aceitando [*sic*].

A palavra Deus se refere ao que é da natureza sendo, portanto, imutável e aceita inquestionavelmente, assim como o sexo e consequentemente o gênero e a orientação sexual. Neste sentido, Andrade (2015) adotando como referência Butler aponta:

O sexo biológico é percebido como a forma natural, proveniente da concepção da natureza, e o gênero da cultura, advindo das relações sociais. Esta separação entre sexo e gênero, sendo um oposto ao outro, faz-nos cair na armadilha da heterossexualidade compulsória, que institui o que é natural como superior ao cultural, ou seja, o sexo superior ao gênero (Andrade, 2015, p.95).

Muriel relata também:

Para mim é muito normal, porque pra mim, não é um órgão genital ou um “ele” ou “ela” que vai dizer se você é menino ou menina. Eu posso chegar e dizer para você, você é muito lindo, e você vai continuar sendo mulher. Então eu tenho isso muito claro na minha cabeça, que eu sou menino, meu corpo é masculino, mas se eu quiser que as pessoas me tratem no feminino, elas vão ter que me tratar, porque eu quero. Então as pessoas vão ter que respeitar esse lado meu [sic].

Muriel transita entre os gêneros e utiliza seu corpo para isso, para Louro (2008), a *drag queen* escancara o gênero como construção. Butler (2015) afirma que o gênero se produz justamente pela estilização do corpo e é compreendido pelas diversas maneiras de expressões cotidianas dos gestos, movimentos e estilos corporais, que podem ser confundidos com uma identidade permanente determinada pelo gênero. O gênero é constituído em uma temporalidade social.

A *performance* de uma *drag* contém a mistura da conjecturada linearidade anatômica e de identidade de gênero da “performista”: “ao imitar o gênero, a *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim com sua contingência” (Giroto, Silva & Garcia, 2017; Butler, 2015, p.197).

Muriel, então, se preocupa com o efeito social da compreensão de gênero como binário:

Porque do mesmo jeito que tem pessoas que plantam o bem, tem pessoas que plantam o mal, então tem pessoas que vão plantar na cabeça dessas crianças de hoje que isso que nós fazemos é errado e elas vão aceitar que isso é errado e pronto, mesmo, terão um pensamento homofóbico querendo ou não. E nós temos que trabalhar para desconstruir isso. Então eu acho que nunca vai acabar, a gente tem que colocar

a cara a tapa. Quem diria uma pessoa como eu, que reuniu as *drag*, porque eu não desisti. Se eu desistisse toda vez que um menino me batesse, jogasse sopa em mim, eu agradeço, porque me deu força, e eu falo isso para as pessoas [*sic*].

Muriel refere-se às implicações das constantes recomendações sociais sobre a sua conduta pessoal e de outros sujeitos estigmatizados por não se enquadrarem como mulheres ou homens, recomendações sociais que acabam por discriminá-los e excluí-los.

Dadoque a maioria dos sujeitos que se desviam da lógica binária e heteronormativa é destinado ao mundo da **Prostituição**, também no relato de Muriel permeia esta questão. A colaboradora diz:

Conheci muita travesti, muita gente da noite mesmo, nunca me prostituí, graças a Deus, mas conheci, tive contato com pessoas que faziam. (...) E eu estava em uma época na minha vida que era para matar ou morrer, era véspera para 18, então eu não estava nem aí [*sic*].

Apesar de Muriel ter se esquivado desta vivência da prostituição, a possibilidade deste projeto de vida esteve presente em sua trajetória.

Para Amatuzzi (2016) trazemos determinações vindas do coletivo como padrões herdados de comportamentos, sentimentos pensamentos ou estruturas linguísticas que constituem uma espécie de repertório de disponibilidades de significações, mas também uma margem de liberdade pelas determinações individuais, que expressam como eu me defino a partir da minha história de vida. Para Merleau-Ponty (2011, p.214) “a intenção significativa nova só se conhece a si mesmo recobrando-se de significações já disponíveis”.

A colaboradora fala sobre sua profissão como artista *drag* e seu **Projeto de vida** após abandono da Universidade:

Ah, eu tenho vontade [de retornar a universidade], mas hoje, hoje tem outros projetos que eu estou fazendo, eu acabei de assinar contrato com a [emissora]. Eu vou trabalhar na próxima temporada do programa [nome]. Eu vou viver na ponte aérea [cidade-cidade]. (...) A minha mãe mora aqui, só que a gravadora é de [cidade], então eu não vou descartar a hipótese de me mudar para lá. Que vai ser um eixo maior para eu poder trabalhar e gravar, agora eu estou com esse projeto na [emissora] e terminei de gravar meu EP, que sai em janeiro, então eu não teria tempo, mas, hoje em dia se eu estivesse estudando ainda, eu não teria saído por preconceito,

eu acho que nós temos que lutar mesmo pelos nossos direitos e colocar a cara a tapa mesmo, porque senão não vai acabar. Eu acho que o preconceito nunca vai acabar [*sic*].

Muriel refere-se sobre as dificuldades, sobre o preconceito presente na Universidade e na sociedade como um todo, em sua fala fica implícita a aceitação das dificuldades por ser, como a colaboradora disse anteriormente, “ser eu mesma”. Porém, revela o trabalho e investimento atuais para uma carreira artística e não mais para se formar na Universidade.

Merleau-Ponty(2011) aponta:

Sou uma recusa geral de ser o que quer que seja, acompanhada às ocultas por uma aceitação contínua de tal forma qualificada de ser. Pois mesmo esta recusa geral conta ainda entre as maneiras de ser e figura no mundo. É verdade que a cada instante posso interromper meus projetos. Mas o que é este poder? É o poder de começar outra coisa, pois nós nunca permanecemos suspensos em nada (Merleau-Ponty, 2011, p.606).

5.1.5. Darci

Darci é solteira, não tem filhos e pertencente à classe social B2. Na ocasião em que concedeu a entrevista estava com 36 anos, cursava o último ano do curso de Artes Visuais em uma Universidade pública e já havia concluído, nesta mesma Universidade pública, o curso de Teatro. Darci se identifica como transexual ou transgênero. Ela é concursada pública e leciona para o ensino fundamental e médio a disciplina de Artes. À época da entrevista era docente há 12 anos, tendo iniciado como professora quando ainda cursava o segundo período do curso de Artes. A colaboradora também se refere à vivência da obesidade mórbida desde a adolescência, e à realização de uma cirurgia bariátrica.

Nos horizontes da família a colaboradora Darci relata:

Para minha família, meu pai, ele tem uma origem muito humilde, ter vindo do [região], mas ele sempre colocou para nós que tinha que estudar, sempre deu apoio para nós, até porque ele só fez até o ensino médio, ele gostaria de ter

feito mais, mas já tinha casado, já tinha família, a minha mãe, ela se casou depois formou, então, assim, de certa forma o mais importante é o estudo [*sic*].

Para Darci, o fato de os pais apresentarem o estudo como algo muito importante para os filhos fez com que ela buscasse esta conquista em sua vida. O apoio e incentivo dos pais são vistos como fundamentais no processo de concluir o ensino médio e chegar à Universidade.

Acerca de sua nomeação ao nascer Darci diz:

(...) meu nome é comum para os dois, é masculino e feminino, mamãe acertou até no nome. Foi ótima. Então nunca tive problema com essa questão não. E eu sempre gostei mesmo de causar, eu acho, muitas vezes as minhas questões de gênero, de sexualidade ficaram... Eu sempre gostei do jogo dubio, sabe [*sic*].

Para a colaboradora, o fato de sua mãe ter escolhido um nome socialmente aceito tanto para o feminino quanto para o masculino a poupou de sofrimentos que outras transexuais vivenciam. Para Prochno e Rocha (2011, p.260) sobre o nome e a vivência trans: “(...) algo que se joga através de fluxos e produção de modos de subjetivação: o sujeito não existe como algo dado, algo posto, o que se dá é uma crença absoluta na ficção gramatical.”

Da sexualidade e da relação familiar Darci diz:

Dos conflitos sexuais, a família alheia, porque até então nada era colocado para fora, tudo escondido, na clandestinidade da própria família, porque a família supercatólica, rígida. (...) isso para mim me feria muito, a questão da crença, da forma que era colocada, que era exposta. Senti muitas vezes muito sujo com relação a tudo que era colocado (...) em algumas brigas ele [pai] chegou a me mandar embora, e assim, alguns motivos tão pequenos e falar “some, vai embora”, entendeu? Então ele chegou a me expulsar duas vezes de casa, mas, assim, tudo no âmbito da fala. E isso era o suficiente para me desorientar mais ainda porque eu sabia do que se tratava [*sic*].

E continua:

Então, quando eu fiz 18 anos em pouco tempo, um dia, eu tenho dois irmãos, minha irmã e meu irmão tinham saído. (...) Aí eu decidi, sentei os dois [pais] e conversei. Foi uma conversa muito difícil, muito dura, eu chorei muito, minha mãe chorou muito, só que para mim foi um sossego porque eu falei tudo que eu estava sentindo, e no final da

conversa meu pai falou “e agora, como é que vai ser? Vai aparecer montado amanhã? Vestido de mulher?” (...) A mamãe sofreu muito, ficou calada, aquele dia foi um silêncio total dentro da casa, estavam só nos três, num domingo, foi péssimo o resto do dia. Mas seguiu depois normalmente, como se nada tivesse acontecido [*sic*].

A colaboradora refere-se a um sentir-se “sujo”, e a percepção de um desejo do seu pai por sua inexistência revelada na palavra “some”, o sentir é a nossa comunicação de vida com o mundo e que faz do mundo presente um lugar familiar de nossa vida (Merleau-Ponty, 2011).

O processo de manifestação da identidade transexual de Darci nos faz pensar a condição transexual/transgênero centrada entre a necessidade de afirmação de um modo de existência frente à linearidade imposta socialmente entre sexo, gênero, desejo e as práticas sexuais, que, como instrumentos de manutenção da heteronormatividade, impõem modelos religiosos ou ditos naturais como verdades universais promovendo cristalizações identitárias delimitadas pela visão exclusivamente biológica do corpo.

Para Butler,

“(...) o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção obriga nossa crença em sua necessidade e naturalidade (Butler, 2015, p.241).

Quanto à **Trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio**, Darci refere-se à percepção da alteridade desde muito cedo:

Na primeira infância eu já tinha uma identidade que eu já sabia que era diferente. (...) Eu não aceitava a forma de colocação das pessoas, “ah, bichinha”. (...) Então eu fui uma criança, um adolescente que as questões da sexualidade conviveram muito com a questão da obesidade, eu fui obeso mórbido logo na adolescência, (...) porque eu sempre tive muita dificuldade, não à questão do espaço, tinha piada, tinha o que hoje é o *bullying*. Tinha, tinha sim, mas eu tive sempre muito enfrentamento. Se o menino me xingasse eu xingava ele um monte, então ele acabava saindo perdendo. Eu nunca fui de me manter o coitado, de ficar num canto porque me xingaram, ficar amuado ou sofrer com aquilo [*sic*].

A colaboradora se refere às questões estéticas que tinham como consequência o *bullying*. Na contemporaneidade, a estética é altamente valorizada e qualquer desvio dos padrões pré-estabelecidos socialmente é recebido com intolerância. Tanto a sexualidade quanto a obesidade são fatores decisivos na constituição da imagem corporal, sendo aspectos centrais para o desenvolvimento da subjetividade e intersubjetividade. O corpo assume papel relevante nas relações sociais, estando diretamente ligado à aceitação dos sujeitos consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Marcuzzo, Pich & Dittrich, 2012).

Para Junqueira (2009), sujeitos que nascem do sexo masculino sofrem vigilância e avaliações, de modo sucessivo e obstinado, com o propósito de reafirmação das *performances* do gênero masculino e da heterossexualidade, para que possam ser aprovados e validados pela sociedade. Ou ainda:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contraposição na tensão e na contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõem a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (...) A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma *carga* (Bourdieu, 2003, p. 64).

Na tentativa de se defender da violência sofrida, Darci recorria justamente à violência. De acordo com Junqueira (2009), dentro ou fora da escola, a masculinidade, como construção hegemônica acaba por coagir os sujeitos a afirmar suas virilidades por meio da violência física, perante os “outros”, por meio de atos como insultos e humilhações, sexistas ou homofóbicos, destinados a degradar e depreciar. Trata-se de mecanismos psicológicos ou ritualísticos que têm por intuito reforçar autoimagens e identidades sociais masculinas e viris.

Neste sentido, a colaboradora revela:

E aí, na escola, quando eu saí do armário, eu estava do primeiro para o segundo ano [ensino médio], e foi muito tranquilo, porque era o que as pessoas já esperavam e a partir da hora que você... Hoje, eu até falo para os meus alunos que agente identifica que é gay, a partir do momento que você sai do armário, que você se coloca, acabou a graça. A graça é o que, é saber que você é e aquilo estar escondido, então a partir da hora que eu cheguei e deixei claro, as gracinhas, as brincadeirinhas acabaram [*sic*].

Ao revelar sua homossexualidade, Darci não tem mais que provar sua masculinidade ou afirmar sua virilidade. Segundo Reis e Pinho (2016) as nossas escolhas delimitam as fronteiras entre os sujeitos e os grupos sociais, e a escola, sendo um espaço para o ensaio das vivências de identidades, terá intensa influência na maneira como os sujeitos se entendem e projetam suas ações no mundo.

Nos horizontes da universidade, Darci diz:

Ah, na Universidade sempre foi tudo muito bom, eu não tenho que reclamar de nada, da questão da sexualidade, nada disso. Eu não sei por que, eu acho que é a própria postura da gente, eu vejo tantos colegas que passaram, que disseram que foi tão difícil, eu não sei, cada um tem um caminho. (...) Mas enquanto aluna eu já tive sim alguns problemas, mas acho que é a nível próprio daquilo que é de professor mesmo. (...) Você, quando dá aula, sabe que o professor está dando um truque. Você chega na faculdade o professor dá um chilique do tamanho do mundo com o texto que você não leu, que nem ele leu também. Ele chegou na hora, “olha vocês não leram o texto que eu deixei no xerox”, mas nem ele leu. (...) Então assim, muitas vezes vi esse truque, e os embates em cima disso, mas nunca muito de ficar debatendo, era mais de observação mesmo [sic].

Para a colaboradora a Universidade trouxe vivências positivas, e cumpriu seu papel para a potencialização do conhecimento. Mas reflete sobre o despreparo de alguns docentes para lecionar. Domingos (2015) denuncia que o docente do ensino superior é o único que não possui uma formação específica para exercer sua função. Perrenoud (2000) e Nóvoa (2009, 2013) também apontam que apenas conhecimentos científicos não são suficientes para o exercício de todas as atividades docentes.

Darci revela a importância do estudo tanto para a graduação quanto para sua vida pessoal:

Agora no meu TCC [Artes Visuais] eu estou tratando das questões da obesidade, o que eu trabalhei nesse outro curso [Teatro], as questões da transexualidade, que é algo referencial ao trabalho que eu entendo, buscar um referencial. E a conclusão que eu cheguei foi a seguinte, que o externo pode até mudar, mas o interno, a essência dele é essa, não adianta mudar, fazer mil intervenções. No fundo vai ser isso, eu tenho os meus pensamentos, os meus desejos e não vai mudar, e o externo não vai mudar quem eu realmente sou. Então foi essa conclusão que eu cheguei e foi bom ter sido um processo, está sendo um processo lento. Hoje eu não me fecho em nenhuma questão, hoje eu abro o horizonte para

tudo. (...) O teatro me ajuda muito, essa questão de viver uma personagem, a gente vive personagens a todo momento [*sic*].

O trabalho de conclusão de curso tem sido revelador e uma oportunidade de autoconhecimento para Darci. Merleau-Ponty (2011, p.25) diz: “Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro.”

Segundo Borralho, Fialho e Cid (2012), o desafio das Universidades é justamente preparar os/as estudantes para uma formação que abarca uma preparação para a vida ativa e, ao mesmo tempo, para uma integração com a sociedade do conhecimento.

A colaboradora discorre sobre a *Docência* como profissão:

Hoje eu estou no [ensino] fundamental e médio. Eu estou com dois cargos, são 32 aulas por semana, (...) então tive que ter uma postura, e minha primeira postura foi não me anular, eu já tinha passado por todos os processos dentro da minha casa, que foi o mais difícil, se eu tiver que trilhar por um caminho da educação que me atrapalhe quanto a minha essência eu estou fora. Então isso para mim estava muito claro. E nesse momento, por eu estar muito mais identificado com o feminino, era complicado a aceitação. Eu já estou com 12 anos hoje de quando fui professor, há 12 anos atrás a sociedade era bem difícil, bem diferente, bem preconceituosa, ainda é, o embate é grande, mas aquele período ainda era pior. O embate na sala de aula é visível até porque quando eu iniciei, eu já estava obeso mórbido eu pesava em torno de 180 quilos, o peso em que eu fiz redução [cirurgia bariátrica]. Então era muito difícil, uma bichona gigantesca dentro da sala e aula, para dar aula e sem ter experiência, criando bagagem [*sic*].

Ainda sobre sua experiência docente Darci diz:

Era tudo, principalmente por esse caminho, da ofensa, de destratar, de desestabilizar a gente dentro da sala de aula, e eu tive que criar, buscar força para poder dar conta (...). Hoje, vai mais diferente de quando eu comecei, hoje já tem outro olhar, outra forma de abordar, mas naquele período eu tinha que ser muito incisivo, depois do primeiro contato, que eu vi que não estava conseguindo, eu teria que ser muito duro na

sala de aula porque senão não ia ter como. Eu passei a ser duro, em contra partida, quando você oferece uma rigidez você também é atacado [*sic*].

Novamente Darci enfatiza o estigma e enfrentamentos sociais decorrentes de sua imagem corporal, referente à transexualidade e à obesidade. Para Davi e Bruns (2016) a maneira como lidamos com nosso corpo nunca é totalmente livre. Ela é fortemente influenciada pela cultura que estabelece os parâmetros de beleza, saúde, bem-estar etc. Como a sociedade atual é marcada pelas rápidas transformações, o trato com nosso corpo segue o ritmo das redescobertas, transições e recombinações. Deste modo, o *status* do corpo, pensado muitas vezes como natural, matéria viva, passa por revisões e questionamentos.

Para Merleau-Ponty:

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (Merleau-Ponty, 2011, p.269).

Sobre sua expressão de gênero como docente, Darci relata:

Tem hora que os alunos me chamam de professora, professor, tem hora que eles assustam: “Nossa professor, te chamei de professora”.- “Não bem, deixa, eu nem importo, chama do que você quiser, deixa eu ver a sua atividade, mostra o que você fez” [*sic*].

A colaboradora diz não se importar com a nomeação, se usada para gênero feminino ou masculino. Sua compreensão é de que a nomeação não muda sua identidade, e que existe uma flexibilidade na constituição de sua visão de si.

Abordando o **Mundo-vida transexual**, Darci revela situação de constrangimento e abusos por sua condição transexual:

Porque teve muitos casos, hoje eu vejo que eu fui abusado, porque tinha vezes eu não queria ficar com a pessoa, que falava, se você não ficar comigo eu conto para o seu pai, porque meu pai tinha comércio, era uma pessoa conhecida e, para ele, o fim. Então as pessoas, algumas vezes, chegaram a me ameaçar assim. Antes que chegasse por outras conversas, sempre que tiver que conversar qualquer coisa, vai saber pela minha boca [*sic*].

O medo de ter seu estigma revelado para a família fez com que, por um período, Darci se submetesse a situações de abuso. Para Lionço (2008) e Dinis (2013), a violência, seja subjugando, ou com falas agressivas, ou mesmo fisicamente revela a perda de direitos humanos básicos por parte dos/as sujeitos transexuais.

A vivência de conflitos sexuais em decorrência da transexualidade acarreta para Darci a **Obesidade** mórbida:

Então as pessoas que frequentavam o bar [propriedade do pai], me chamavam de bichinha, gordinha, eu sofri os dois preconceitos, eu sempre falo que a questão da obesidade sempre foi muito pior do que da sexualidade, sempre [sic].

E continua:

O drama da obesidade cada vez maior e a investigação em cima da obesidade. Eu lembro de um episódio muito forte que a minha mãe sempre teve muita preocupação com a minha obesidade, então me encaminharam para fazer um tratamento com a nutróloga. Na primeira consulta a nutróloga pesou, os trabalhos de praxe mesmo, pesar, medir, perguntar, e ela perguntou “tem alguma coisa que você queira falar?”. Jamais eu poderia falar o que estava acontecendo, mas eu já sabia, e foi um tratamento longo e nesse período eu já sabia do que se tratava, já adolescente, com 16, 17 anos, a ponto de explodir para poder sair do armário porque a situação estava muito complicada, já bem obeso, comecei a fazer o tratamento, comecei a emagrecer, mas sabia que não ia ter muito êxito, assim como os outros, já tinha feito vários, por conta de que não era isso que não estava bem. (...) nesse dia ela [nutróloga] orientou os meus pais para que fossem procurar um psicólogo, para estar orientando e nessa época ficou abafado porque meus pais: “não, não tinha nada a ver com isso, tinha mesmo era que fazer dieta tal” e começou a fazer o tratamento [com a nutróloga] [sic].

Para Darci, sua obesidade mórbida foi reflexo da vivência de conflitos sexuais. De acordo com Poulain (2013), a fala sobre alimentação e obesidade pode ser tão ou mais moralizante do que as questões ligadas à sexualidade. Para este autor, a estigmatização de sujeitos obesos tem sido devastadora, com impactos profundos na sociedade como a diferenciação social da corpulência e a medicalização da nutrição (Poulain, 2013).

O corpo torna-se, então, a arena onde acontecem discursos e conflitos simbólicos, políticos, culturais, étnicos, históricos, religiosos e econômicos, refletindo as questões do nosso tempo, refletindo também uma sociedade marcada pela valorização do individualismo, narcisismo e consumo. Ele é um dos elementos fundadores da presença do sujeito na sociedade. (Davi & Bruns, 2016, p.436).

Quando os pais de Darci não quiseram leva-la à *Psicoterapia*, mesmo com encaminhamento da nutróloga, a colaboradora buscou atendimento sozinha:

Eu comecei a fazer psicólogo escondido. Acho que eu fiz uns seis, sete meses de psicólogo então eu sumia, fugia, e ia para esse psicólogo. Inicialmente eu falei para ela que eu tinha muita identificação já com a transexualidade, (...) eu já tinha pesquisado, buscado informação e eu já me identificava com a transexualidade. Eu cheguei direto nela e falei para ela, eu sei que isso está gerando a obesidade, a questão da sexualidade, contei para ela, porque ela não sabia o que era transexualidade, (...) falei para ela que era referente à minha sexualidade e ela me falou, “olha, eu não posso te ajudar, eu não tenho preparo para poder te orientar.” Eu falei: “ah, eu vim até aqui e eu quero o acompanhamento com você”, porque eu não podia buscar outra pessoa e eu já tinha ido até ali, estava a ponto de explodir mesmo, precisava conversar com alguém nem que fosse para desabafar, uma pessoa adulta para me ouvir as minhas questões. Aí ela topou e a gente começou a fazer o tratamento, final de semana a gente se encontrava, conversava, mas era muito superficial (...) ainda tinha 16, 17 anos. Aí eu abandonei, não estava vendo muito resultado mesmo [sic].

A fala da colaboradora revela o despreparo e desconhecimento da profissional psicóloga para atender questões referentes à diversidade sexual e de gênero, questões que afligiam a colaboradora no momento de sua busca por psicoterapia. Isso porque, por muito tempo, a psicologia adotou perspectivas de linearidade entre sexo/gênero/orientação sexual. Para Foucault (2015), algumas teorias psicológicas acompanharam conhecimentos biológicos e médicos que contribuíram para a naturalização de verdades, na busca por justificar as desigualdades de gênero, e promoveram a disciplinarização das vivências de gênero e da sexualidade.

Sobre o futuro e seu **Projeto de vida**, Darci reflete a respeito de sua identidade de gênero:

A questão de gênero para mim eu acho que larguei, eu sou transgênero. Eu me vejo mais no horizonte feminino, mas eu não me fecho totalmente no horizonte feminino não,

porque muitas vezes eu me pego em um modo de pensar que é totalmente masculino, então eu não me fecho. Se eu já cheguei, eu vou ter que trilhar por aqui, porque eu me sinto assim. Eu acho que é bom o tempo passar e eu amadurecer e entender que eu posso mudar, eu não preciso me fechar, da mesma forma com a sexualidade também [*sic*].

A colaboradora, como ela mesma diz, não se “fecha” para as possibilidades de vivência de gênero. Para Butler (2015, p.242): “O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos.”

E Darci continua:

Eu não sei como será lá na frente, eu falo que hoje eu estou assim, eu não sei quando eu tiver mais idade se eu vou terminar assim, se eu vou ter outra maturidade, se eu vou fazer uma adequação [cirurgia de redesignação sexual], não sei. Acho que é tudo a evolução, hoje eu me sinto bem sim. Eu vejo que somos muito condicionados ao longo do tempo pelo externo, hoje eu não me importo com que o outro pensa, o outro julga. Cada um tem um caminho, um tempo e um processo, e o que o outro pensa não faz diferença [*sic*].

A sociedade contemporânea experimenta intervenções sobre os corpos, por meio de roupas, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, dietas, hormônios, lentes, entre outras (Haraway, Kunzru & Tadeu, 2009). Mas Darci acredita que mesmo que transforme seu corpo cirurgicamente e que passe a exibir todos os trejeitos típicos do gênero feminino, não vai conseguir o aval definitivo da sociedade porque os sujeitos reivindicam o que acreditam ser o original, a essência, a natureza e a biologia do ser (Andrade, 2015).

Para Louro, Neckel e Goellner (2003), o grande desafio é aceitar o movimento das identidades culturais, bem como desaparecimento das fronteiras de gênero. O uso dos corpos para realçar a ambiguidade de gênero costuma ser a posição desejada e assumida por muitos jovens, desta maneira, os corpos não são uma evidência do “natural” ou de identidades estáveis e definidas.

Ao colocar em questão a existência do “natural”, automaticamente questionamos a ideia de certeza e previsibilidade, e possibilitamos que a multiplicidade de vivências e existências se expressem. Nas palavras de Merleau-Ponty:

Se, se quer, ao contrário, fundar a constituição do passado e a do outro em meu poder de reconhecer a verdade intrínseca da ideia, suprime-se sim o problema do outro e do mundo, mas porque se permanece na atitude que os considera como dados e porque utilizam as forças da certeza ingênua (Merleau-Ponty, 2011, p. 70).

Neste momento, passamos a apresentar as análises compreensivas dos(as) docentes.

5.2. Análises Compreensivas do/as docentes

5.2.1. Alison

Alison leciona no curso de Artes Visuais em uma Universidade pública, tem formação em Psicologia e tem 38 anos de docência. Com 64 anos de idade, é divorciada, possui filhos e pertencente à classe social B2. Segundo Alison, o curso de Artes Visuais caracteriza-se por apresentar diversidade sexual de forma ampla, tanto entre docentes quanto entre discentes, no entanto, há aproximadamente dez anos surpreendeu-se ao receber pela primeira vez em sua sala de aula uma estudante que se identificava como transexual. Momento em que também acumulava a função de coordenadora do curso, Alison refere-se a uma situação de mediação de conflitos entre uma docente substituta, supervisora do estágio em licenciatura, e a estudante transexual, devido à recusa da docente substituta em utilizar o nome social da estudante Ariel, que foi quem indicou a docente Alison para ser entrevistada.

Alison relata o encontro com a estudante transexual e **O corpo percebido** pela primeira vez:

(...) eu não faço chamada em todas as aulas, mas em um primeiro momento, para ir identificando os alunos... E a primeira vez que eu chamo pelo nome dela, que eu não me lembro como é. Eu chamei [nome de registro], e que ela

respondeu houve uma reação, não só pelo tom de voz, porque é um tom de voz meio grave, parecido com o meu, devido às proporções, quando eu era mais jovem, tinha uma voz mais...[faz com as mãos intensidade] e... Mas era a figura da pessoa, que tinha ali, nitidamente, traços de uma beleza feminina, e ainda até de uma beleza clássica, então não era alguém que ia para uma caricatura ou para o caricatural, um *drag queen*, ou uma transformação muito forçada, qualquer coisa assim (...) [sic].

Podemos observar que Alison parte do automatismo da chamada de presença em aula para uma intencionalidade da percepção de um movimento de existência que não lhe era comum. Influenciada por padrões heteronormativos, a voz e a imagem da nova estudante se apresentam como um paradoxo, por um lado o nome na chamada, masculino, por outro a delicadeza da corporeidade que corresponde ao gênero feminino.

Para Merleau-Ponty (2011) a percepção é o "fundamento de toda e qualquer experiência significativa". E é no corpo que as nossas percepções se sustentam ao fundamentar o sujeito e o mundo.

Segundo Alison a reivindicação do uso do nome social pela estudante transexual foi um momento de tensões:

(...) Então, no curso, nós tínhamos a Ariel, e por dois momentos ela sofreu um questionamento sobre a adequação de usar um nome feminino (...) o relato que ela [professora substituta] traz para mim e que me parecia de um viés conservador, de um viés de “socialmente isso não”, você faz o que você quiser na sua intimidade, mas socialmente você tem nome, sexo masculino, é assim que você deve se apresentar. Na minha sala você vai ser chamada pelo seu nome, e não por aquele que você quer. (...) E daí, que a gente de fora confunde muito essa coisa transgênero e a questão da opção sexual. E são diferentes(...) porque na verdade o que você tinha dentro do curso, era uma escolha de sexualidade, homo ou hetero, e que você respeitava. Poderia até aparecer piadinhas, entre aspas, mas você não tinha uma discussão sobre. Era uma opção individual, uma opção sexual. Fazia parte da dimensão da vida particular do indivíduo. Dizia respeito à vida particular dele, uma opção dele [sic].

Alison relata a percepção da diferença entre a orientação sexual e a identidade de gênero, sendo que a orientação sexual seria da ordem do privado e a identidade assumiria um caráter muito mais social. Refere também à transfobia em forma de “piadinhas” como algo já incorporada ao espaço universitário e mencionada por ela como algo comum e, sendo algo comum, não havia discussão ou reflexões sobre os

insultos. Segundo Borrillo (2009) é tarefa pedagógica, dos docentes, evidenciar a insustentabilidade de insultos direcionados à população LGBTI, já que desvelam a existência de uma ordem heterossexista e a hierarquia de sexualidades.

Quanto ao nome, Bordieu (2000) reflete que se trata de um “designador rígido”, uma forma arbitrária de impor os ritos de instituição, como classificar e nominar. O nome próprio divide de forma absoluta, sem considerar as diversidades presentes nos fluxos das realidades biológicas e sociais. Assim, por um lado institui uma identidade social constante e durável e, por outro, unifica uma identidade biológica mesmo diante de todas as possibilidades de histórias de vidas.

Quanto à posição da professora que Alison nomeia “conservadora”, Andrade diz que:

O que foge ao modelo hegemônico estabelecido é submetido à pedagogia da violência e da dor, como tentativa de correção e retidão. Na escola, tais pedagogias são praticadas pelos educadores na melhor das intenções, pensando na preparação e inserção social dos/as jovens em uma cultura heteronormativa, sendo esta também uma cobrança da sociedade (Andrade, 2015, p. 248).

Alison busca apreender a vivência da estudante transexual:

Na minha percepção, você mudar o nome já indica, independente de uma escolha sexual, independente de nada, é como você se sente enquanto subjetividade. Então, para mim, o nome que me dá uma identificação é aquele que diz da minha subjetividade, como ela se forma. Quando eu permaneço como homem e a exterioridade que vai ser trabalhada como signo, porque no caso dele, o que é trabalhado como signo desse corpo, e dessa subjetividade, seria aquilo que aparenta para o outro. Então é um vestir-se, é um pintar-se e é também manter ao lado um afetivo masculino. Então ainda talvez seja um signo que ainda permaneça no meio social como aparência, e que pode dar essa discussão do que é o feminino e do que é o masculino, que, para a Ariel, também se dava. Se ela não reivindicasse o nome feminino, o [nome de registro] ficaria no limite, e é uma situação meio conhecida na Universidade [*sic*].

Ao reivindicar o uso do nome feminino a estudante transexual provoca tensões, por colocar para a instituição universitária uma situação desconhecida. Segundo Merleau-Ponty (2011), o ser vivo é incapaz de transcender a eventos inéditos, mesmo frente a condições semelhantes às situações já conhecidas, por não possuir repertório

para adaptação. A reação ocorre apenas se na situação nova houver elementos íntimos que são reconhecidos como parte da sua vida.

Neste sentido, a tensão decorre do nome feminino ou masculino não ser utilizado apenas como denominação, mas porque se remete às normas sociais relativas à sexualidade e ao gênero. A existência transexual dá evidência às tensões entre corpo, norma, desejo e natureza. Assim, o desejo manifesto de romper com as normas instituídas ao corpo, sob o pretexto de uma natureza imutável, faz com que o nome deixe de cumprir seu papel e se torne uma “representação vazia de si”. É preciso considerar também que, neste momento histórico, a reivindicação para “ser no feminino” reúne grupos de diferentes interesses e lógicas de desejo, que têm produzido novas conformações em gênero e sexualidade, com implicações diversas sobre a subjetividade em movimento (Próchno & Rocha, 2011).

Frente às tensões geradas pela a inclusão da estudante transexual na Universidade, Alison relata:

Ele [Ariel] foi sendo absorvido, vamos dizer, com uma pretensa pseudonaturalidade, e pronto [*sic*].

Ao utilizar “ele” para designar a estudante transexual, Alison demonstra, ainda, não ter internalizado a subjetividade feminina de sua aluna. Ao absorver a estudante transexual, sem repetir atitudes de exclusão e discriminatórias, mas sem promover um debate nem as mudanças necessárias para que a inclusão de estudantes transexuais ocorra, a docente universitária não mudou profundamente. Enquanto coordenadora poderia explicitar para os/as outros/as docentes as dificuldades que sentiu em seu íntimo para que, juntos, pudessem refletir intersubjetivamente este fenômeno da transgeneridade, que se faz presente no mundo, que afeta os docentes, mas que também poder ser afetado por eles (Merleau-Ponty, 2011). Como coordenadora e docente, Alison deixa de cumprir o seu papel de formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano (Valente & Viana, 2010). O lugar da diversidade de gênero e de sexualidade passa por currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e os processos de avaliações (Louro, 2000).

Alison, então, relembra a presença de outra estudante que transita pela diversidade de gênero, refletindo sobre **A diversidade sexual e de gênero na Universidade:**

E mesmo esse outro aluno... Nos primeiros períodos tinha uma coisa assim, de um exotismo, uma questão do exótico mesmo. E mais para o final do curso que ele vai assumindo mais essa linha de se apresentar de saia, maquiado e de namorar publicamente. Vir com o namorado, que não é do curso, mas vir com o namorado de mãos dadas, ir com o namorado ao cinema, se beijarem na fila do teatro, do cinema. O que causa um certo... As pessoas se sentem meio agredidas inclusive [*sic*].

A fala de Alison desvela uma inversão de papéis do agredido para agressor. Ao romper com as normas heteronormativas por meio de vestimentas, e assumir publicamente um relacionamento amoroso junto a um sujeito do mesmo sexo, as atitudes do aluno são chamadas de “agressivas” contra outros sujeitos. Segundo Lionço e Diniz (2009) a violência homofóbica não é expressa apenas fisicamente ou por xingamentos, atualmente é delineada como um fenômeno complexo que utiliza estratégias discursivas que veladamente mantêm a heterossexualidade como normal, e qualquer outro arranjo relacional como anormal.

Arán, Murta e Lionço (2009) apontam para a falta de empatia e humanidade na ideia vigente, por parte da sociedade, de que algumas orientações sexuais e “identidades de gênero” são desvios do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas.

A falta de empatia é explicitada na fala de Alison sobre os conselhos e reuniões realizadas por professores/as na Universidade:

Eu lembro que quando eu ia nos conselhos, alguns professores próximos perguntavam para mim, assim, meio brincando “e tem muito gay lá no seu departamento”? E eu dizia para eles assim: “tem muitas pessoas sensíveis lá, alguns são gays.” Então, só pra mexer um pouco com esse universo. Que a sensibilidade é própria de todas as pessoas que se aproximam da arte e que eventualmente algum é gay. Mas é sempre essa visão mesmo, de que lá é o local onde isso vai ser mais comum, ou isso vai ser mais tolerante [*sic*].

O relato de Alison relativo às “brincadeiras” sobre a escolha de sujeitos LGBTI pelo Curso de Artes, expõe o estigma destes sujeitos como desviantes e o estigma e desclassificação do próprio Curso de Artes: a deterioração salarial e o desprestígio dos profissionais de Artes coloca o curso em um estrato da Universidade avaliado como produtor de conhecimentos de menor valor e com estudantes de origens sociais excluídas (Domingos, 2015; Santos, 2015).

Ainda sobre **A diversidade sexual e de gênero na Universidade** Alison afirma:

Isso [discussões sobre a inclusão da diversidade sexual na Universidade] não é o tipo de orientação dentro da própria Universidade, acho que não é discutido em nenhuma instância (...) Não é discutido... Do institucional social não. Ainda foi tratado como se fosse uma coisa muito de ordem particular, a reclamação pontual do aluno, ou falar com a professora pontualmente, sem levar esse problema para o social, sem trabalhar isso [*sic*].

O entendimento de que atitudes discriminatórias contra um/a estudante transexual devem ser resolvidas no âmbito particular e não institucional colabora para que novos episódios se repitam e para que a questão não seja resolvida. Brown *et al.* (2004), Harley *et al.* (2002) e Zubernis e Snyder (2008) referem-se à existência de diferenças consideráveis na forma de lidar com os estudantes LGBTI, estudantes que são absorvidos no ambiente universitário, mas continuam a ser marginalizados com base em sua orientação sexual, dificultando ou até impedindo sua permanência no ambiente universitário. Existe a necessidade imediata de serviços especializados em questões LGBTI nas instituições universitárias e implantação de estratégias para aconselhamento de profissionais e estudantes na Universidade.

Nos horizontes da docência, Alison relata sobre a vivência da docência para uma estudante transexual:

Olha, afetivamente, na verdade ela provoca, ela nos afeta. Afeta desde o primeiro período, como eu trabalho com o primeiro período, afeta quando você faz uma primeira chamada. (...) Mas era alguém, que na verdade tinha condições de qualificação para se habilitar dentro dessa área, ser professora, ser artista, se fosse o que ela quisesse ser (...). Eu acho que naquele momento onde aparecia a questão de se a identidade citada por ela afetar a sua profissionalização, ia trazer empecilhos a sua profissionalização, discriminação, sofrimento. Insisto que ela deveria continuar, que eu conversaria com a professora [docente substituta – conflito por nome social], que ela estava equivocada [*sic*].

Fica claro no relato de Alison que a vivência transexual não fazia parte de sua história de vida pessoal, e, por isso, há um impacto diante da presença da estudante transexual em sua sala de aula. Mas também traz a possibilidade de rever sua atuação profissional como docente e mobilizar seus recursos íntimos e conhecimentos para manejar o desafio que se apresentava a sua prática para a superação da discriminação e sofrimento inerente à condição transexual na atualidade (Perrenoud, 2001).

O corpo da estudante transexual, ao trazer as marcas da sexualidade estigmatizada explicitamente, revela estereótipos de “menos qualificação”, “incapacidade para profissionalização”, estereótipos que o verdadeiro encontro entre docente e estudante desfaz; a docente, ao conhecer a estudante, desvincula o corpo do seu estigma e o ressignifica (Merleau-Ponty, 2011).

A sociedade contemporânea apresenta um cenário complexo, vivo e mutável, estes movimentos são acompanhados pela Universidade que está inserida no mundo, assim, para os/as docentes são apresentadas situações desafiadoras a sua prática constantemente e é seu dever saber lidar com o novo (Santos, 2005; Valente & Viana, 2010).

Alison reflete sobre a exclusão vivida pela estudante transexual:

(...) quando ela chega e diz que vai abandonar o curso, eu insisto que ela deveria terminar o curso, é um caminho de profissionalização, que eu vou ter uma conversa com a professora [substituta], independente ou não de acareação (...) acho que foi o primeiro momento que eu comecei a pensar mesmo nessa problemática a nível social e a nível de afetar o desenvolvimento profissional dessas pessoas[sic].

Ao estabelecer uma reflexão sobre a possibilidade da estudante transexual não concluir sua profissionalização, Alison é mobilizada enquanto docente e quanto ao seu papel profissional. Conforme mencionado acima, para Merleau-Ponty (2011) a reação a algo desconhecido só é possível quando nós a reconhecemos, por meio de elementos íntimos que fazem parte da nossa vida. Então, Alison suspende o juízo sobre a identidade de gênero e sexualidade de sua aluna e começa a se interessar por essa experiência de vida de alteridade, mas também de proximidade, quando a experiência diz respeito à profissionalização.

Alison se expressa:

No caso do gênero, você percebe que se afeta a questão social e passava por uma questão de prejudicá-lo ou não no exercício de uma certa profissão, exercer seu próprio trabalho que lhe garantiria uma independência econômica para se afirmar como sujeito. Então foi a primeira vez que isso me tocou e que eu passei a me interessar por acompanhar de uma certa maneira as reivindicações e como o congresso¹³, como que as questões legais estavam sendo

¹³ É importante mencionar que a Resolução n.12 de 16 de janeiro de 2015 (p.3) do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), órgão colegiado, integrante da Secretaria de Direitos Humanos da

postas e inclusive as questões além do legal, de aceitar que se mude o registro civil, que se adote o nome que vai indicar, como as próprias questões referentes à saúde [sic].

Alison compreende que o gênero representa uma intensa profundidade e amplitude sócio-histórica, mas não é a identidade global do sujeito (Haraway, Kunzru & Tadeu, 2009). De tal modo, Alison percebe que a falta de aceitação e o preconceito vivenciados pela sua aluna transexual estavam causando obstáculos ao seu desempenho na Universidade e caminhando para levá-la à evasão/exclusão. O índice de evasão escolar entre travestis e transexuais é alto, bem como os danos provocados pelas discriminações sofridas no ambiente escolar que ocasionam prejuízos que se estendem, atingindo os mais diversos âmbitos da vida, inclusive o futuro profissional (Davi & Bruns, 2012; Franco & Ciclini, 2015).

A impossibilidade de exercer uma atividade profissional na sociedade contemporânea representa, também, a impossibilidade de constituir uma identidade enquanto sujeito. A constituição da identidade perpassa o pertencimento a um grupo laboral que demarca a produção, consumo e consequente existência na sociedade (Castells, 2000).

Alison revela processos de **Intersubjetividade e consciência** decorrente da vivência com a estudante transexual:

Depois disso [lecionar para estudante transexual] eu fiquei muito mais atenta. Não me envolvi, vamos dizer tão profundamente, de fazer parte de algum grupo, de fazer algum tipo de discussão, mas fiquei atenta ao saber que isso estava acontecendo, como que os CAPS [Centro de atenção psicossocial] estavam atendendo essas questões de saúde que apareciam, em função de uso de hormônio, em função de silicone, em função de prostituição, qual que estava sendo o acolhimento [sic].

A experiência intersubjetiva de Alison produz pequenos avanços em relação à conscientização e abrandamento das discriminações com relação a comportamentos sexuais e identidades de gênero. Pode-se dizer, então, que o mundo humano é o mundo da coexistência, a interação desvela a compreensão do mundo por meio da função de mediação entre o eu e o outro, tecendo entre homens, mulheres e intersexuais áreas de movimentação, como aproximação e afastamento, organizando o mundo no espaço da

coexistência, que tem suas dimensões instituídas a partir das extensões do corpo (Augras, 2002).

Para Merleau-Ponty (2011), o mundo linguístico e intersubjetivo já é inerente à condição humana e, assim, sempre refletimos a partir de um mundo constituído pelo falado e pelo falante. O autor refere-se à fala falada, à exposição de significados já dados ou conquistados, e à fala falante, que produz novos significados. Entende-se que a fala é um gesto e a significação da fala é um mundo.

Então, Alison relata:

O campo da cultura e da arte, diversos filmes passam a abordar a temática, o teatro, enfim, começam a colocar como esses indivíduos estão enfrentando essas questões e aliado a uma questão de saúde física, e não vamos dizer uma saúde mental, psicológica, que o indivíduo se resolve adotando o gênero onde ele se sente confortável e a sociedade respeitando a exigência do próprio indivíduo de uma modificação de seu próprio corpo através de operações [*sic*].

De fato houve um aumento nas produções culturais referentes aos fenômenos LGBTI, em específico aos/às transexuais. Alison também passa a dirigir a intencionalidade de sua consciência para as produções culturais que abordam o fenômeno da diversidade sexual e de gênero. Esta repercussão deve-se às discussões e atuações constantes dos movimentos sociais com a finalidade de dar visibilidade às questões pertinentes ao fenômeno e com vistas apressionar o poder público para conquistas de direitos à cidadania (Costa & Pinho, 2015).

5.2.2. Cris

Cris leciona no curso de Artes Visuais em uma Universidade pública, formado em Desenho Industrial, possui dezanos de docência. Com 35 anos de idade, é casado, tem um filho e pertence à classe social B1. Cris foi indicado a ceder entrevista pela docente Alison, que apontou para o fato de que Cris tinha uma aluna transexual em sua turma. Cris havia lecionado para Darci -colaboradora 5 -um semestre antes de a entrevista acontecer. Segundo Cris, Darci trazia em seu corpo a forte marca da ambiguidade de gênero, não assumindo um gênero único. O docente relata suas dificuldades e preocupações ao receber a estudante transexual, as relações entre a

Universidade e a diversidade sexual, e como a diversidade sexual atravessa sua história de vida.

Cris inicia seu relato com as incertezas e preocupações sentidas frente a **O corpo percebido** da estudante transexual:

(...) quando eu tive a experiência de dar aula para um transexual, foi um pouco diferente, principalmente por causa da forma como ele se apresenta, então fica uma coisa dúbia, se é homem ou mulher, então eu fiquei muito preocupado, de que forma eu deveria tratá-lo, eu não tenho muito costume, e pelo que eu sei, assim com a questão do nome... Eu não costumo fazer lista de chamada, então geralmente eu perguntava para a pessoa, mas no meu caso eu não tive problema porque é o nome social era o mesmo nome de registro. Não foi um grande problema, mas ficava muito preocupado na maneira de tratar, se não ia constranger [*sic*].

A percepção da ambiguidade de gênero desencadeia preocupações em Cris, por nunca ter tido contato com sujeitos transexual. O encontro de Cris com a estudante transexual inaugura sua abertura para um novo mundo-vida, projetando-o para fora de si. A apreensão do sentido do mundo-vida transexual vai se dar desde a percepção da expressão e movimentos corporais que expõem a ambiguidade de gênero, se estendendo para a fala do outro, no caso, a estudante transexual (Furlan & Bocchi, 2003; Merleau-Ponty, 2011).

O relato de Cris demonstra que mesmo antes deste primeiro encontro com a estudante transexual, as questões que envolvem as reivindicações de travestis e transexuais já faziam parte de seu repertório de conhecimentos, provavelmente pela exposição deste fenômeno, seja na mídia, seja em estudos acadêmicos, na contemporaneidade (Leal & Carvalho, 2012; Amaral *et al.* 2014).

As preocupações de Cris são referentes ao tratamento cotidiano com pessoas transexuais, como não constranger, o uso do nome social. O estudioso *queer* norte-americano Beemyn (Beemyn *et al.*, 2005b) escreveu sobre a importância da orientação e de guias práticos para funcionários/as e docentes, que auxiliem as Universidades no lidar com estudantes transgêneros (travestis e transexuais), que estão suscetíveis à discriminação, em situações diárias como uso dos banheiros, documentações, programas estudantis, visando à inclusão de estudantes transgêneros.

Para Lionço (2007) a contemporaneidade nos traz o desafio de acolher a subjetividade e experiência travesti e transexual, e para que este acolhimento ocorra é

imprescindível o questionamento e reflexões críticas acerca do movimento médico de patologização e sobre o movimento social de estigmatização destes sujeitos, para, então, abrir-se a um olhar da diversidade humana e do vínculo social.

De tal modo, Cris refere-se à sua percepção sobre **A diversidade sexual e de gênero na Universidade:**

Eu vejo que antigamente realmente não tinha nada, quando eu fiz graduação, se eu não me engano, eu vi um evento sobre homossexual, mas era uma coisa... A transexualidade nem aparecia. Nem sabia o que era... Não via um transexual dentro da Universidade, na minha graduação não me lembro de ter visto algum [transexual]. O que eu vejo é que agora a questão de gênero tem sido discutida, começou a aparecer bastante com mais frequência a questão do gênero, que antes não existia.(...) nós vamos fazer um evento que trabalhe uma relação entre nossa área de artes com o gênero. Mas mesmo assim não é uma coisa específica para tratar da recepção do transgênero na Universidade, mas, de qualquer forma eu acredito que quando você acaba discutindo a transexualidade, quando você coloca isso na pauta e isso é conversado, indiretamente colabora. Isso faz com que as pessoas conheçam o que é, como é, quais são as dificuldades, o que passa. Acredito que seja um trabalho importante, eu acho que a Universidade é um lugar onde você vai radiar informação. Então se você cultiva isso dentro da Universidade ela não vai ficar só dentro da Universidade, mas isso vai passar para um ambiente profissional. Aquela pessoa que estudou certa profissão e ali dentro daquele local teve essa atenção sobre, com certeza, o comportamento que ele aprendeu sobre na Universidade, ele vai também, vai ter isso dentro do ambiente de trabalho, então se você consegue realizar esse tratamento dentro da Universidade provavelmente no trabalho isso também vai colaborar com esse tratamento mais igual, menos preconceituoso [sic].

Cris percebe “estudantes transexuais” como algo inédito. Sujeitos transexuais não frequentavam ambientes universitários. De fato, o fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade é recente, devido à exclusão destes sujeitos também presente nos ensinamentos fundamental e médio.

Cris também relata que, em sua percepção, propostas em discutir gênero na Universidade estão aos poucos acontecendo. De fato, pesquisas como as de Franco e Cicillini (2015) e Davi e Bruns (2015), que abordam travestis que são docentes,

apontam para movimentos de inclusão e discussões para a superação de atitudes de discriminação em ambientes educacionais.

Atitudes de discriminação que são do cotidiano das instituições de ensino, e que podem ser notadas no relato de Cris:

Às vezes eu fico muito preocupado se de repente uma turma de alunos, que fazem alguma brincadeira que tem um cunho um pouco preconceituoso, o que é que eu faço. Se eu repreendo. (...) já aconteceu, não lembro direito como foi a situação, mas eu lembro que era uma turma de meninos que fizeram uma piada, com alguma situação, tinha um cara que era gay ali do lado e ficou um estranhamento, assim. Eu acho que eu só me afastei, eu deixei eles resolverem entre eles. Não acabei tomando nenhum lado, não soube a melhor forma de conduzir aquilo. Mas eu vi que esse estranhamento logo, ficou uma coisa assim, meio sem entender, eles logo mudaram de assunto e foram falar de outras coisas [*sic*].

Cris preocupa-se por saber da importância ao abordar as brincadeiras homofóbicas ou transfóbicas em sala de aula, mas não sabe como fazer. Em estudo sobre diversidade sexual e de gênero na escola, Brancaloni e Oliveira (2016) desenvolveram oficinas com educadores/as da rede pública e constataram a dificuldade dos/as educadores/as para trabalhar com o tema da diversidade sexual e de gênero em sala de aula, e a dificuldade em abordar o tema. Logo, constatamos que a dificuldade em falar sobre a diversidade sexual e de gênero abrange consistente série de educadores/as, desde o ensino fundamental até a universidade.

Para Amatuzzi (2016) falar deve ser um ato que implica envolvimento e comprometimento. Desta forma, legados culturais podem ser recriados e transformados a partir do encontro que a fala permite que aconteça em sala de aula, possibilitando que estudantes e docentes possam vir a ser atuantes ante o mundo.

Ainda sobre preconceito dentro da sala de aula Cris relata:

Eu acho que a aceitação das diferenças, talvez em um curso de Artes Visuais, na verdade isso é um próprio preconceito das pessoas acharem que alguém que faz Artes tem a “cabeça aberta”, porque as vezes não, porque nós temos alunos que têm preconceitos, que têm uma série de resistências, mas eu acredito que dentro da área de Artes é ruim ter preconceito, então eu acho que aluno que tem isso, esse preconceito, ele sabe que se ele exteriorizar isso ele provavelmente vai ser repreendido pelos seus colegas de sala,

ou se espera que isso aconteça. Não é sempre. Mas eu acredito que dentro das outras áreas, nós vemos assim, um machismo ainda presente no lugar onde acreditamos que pessoas com um nível intelectual, uma prática intelectual, que é o local da Universidade estão mais aptos a terem menos preconceitos, ou até mesmo uma educação melhor, mas, às vezes, as pessoas enfrentam sim, atitudes agressivas, falta de educação, sentem preconceito[sic].

Cris aborda duas questões referentes aos estereótipos quanto à Universidade e ao Curso de Artes, em que há a expectativa de que a atividade intelectual produza a dissolução de preconceitos, estigmas e exclusão. Para Cris, a realidade não corresponde a estas expectativas. Sua percepção é de estudantes que reiteram normas heterocêntricas e, muitas vezes, de forma agressiva. Para Silva (2017) o sujeito que vivencia a diversidade sexual é muitas vezes desumanizado e “monstrificado”, ou seja, destituído de seu caráter humano.

A atividade docente se mostra mais uma vez desafiadora; com a ambição de formar profissionais críticos e reflexivos, os docentes se deparam com questões que demandam instigar em seus/suas alunos/asa competência para o senso ético e humano. Para tanto, o/a docente deve estar preparado e dotado das competências necessárias a um ensino transformador (Valente & Viana, 2010).

Nos horizontes da docência, Cris retoma sua história de vida para esclarecer sua postura docente atual frente à diversidade sexual e de gênero:

(...) o modo como eu aprendi, o universo gay era muito distante e entre esse universo assim nós costumávamos a caçar bastante dessas pessoas. Na minha infância, não, porque eu nunca destratei diretamente, mas eu achava comum, sempre que se tinha um gay, me afastar. (...) Depois, quando eu entrei para a faculdade, como eu entrei no curso de *Design*, no departamento de Artes eu comecei a ter um contato com homossexuais, colegas de sala, professores, e comecei a conhecer eles mais e ter admiração, não por ser gay, mas admiração como pessoas. Eu comecei a ver pessoas com qualidades, comecei a separar uma coisa da outra, ver que independente da pessoa ser gay ou ser afeminado, podia ser uma boa pessoa, uma pessoa que eu gostaria de ser amigo [sic].

Cris não sabe relatar a origem de seu aprendizado, mas desde sua infância entendia-se que homossexuais são para se “caçar” e se “afastar”. A homofobia é justamente o temor de que a heterossexualidade e homossexualidade sejam

reconhecidamente como equivalentes, provocando angústia dada a possibilidade de que as fronteiras e a hierarquia da ordem heterossexual se esvaíam. A sociedade ainda percebe a homofobia como um fenômeno banal, por isso são comportamentos facilmente ensinados às crianças, e perpetuados por meio de insultos cotidianos e afastamento de homossexuais, pelos pais, professores, entre outras figuras de autoridade (Borrilo, 2009).

A partir da convivência com homossexuais na Universidade, Cris supera sua visão preconceituosa e consegue dissociar a identidade e orientação sexual da identidade profissional, percebe, inclusive, que pode até querer ser semelhante, no sentido da “admiração”, aos sujeitos a quem, antes, só era permitido “caçoar” ou se “afastar”. Para Merleau-Ponty (2011), só há apreensão da fala e existência corporal do outro à medida que eu o compreendo como podendo fazer parte do meu próprio comportamento (Furlan & Bocchi, 2003).

Cris relata ser heterossexual, e ter dividido apartamento com um homossexual:

(...) quando eu fui fazer o mestrado, eu acabei indo morar, dividindo o apartamento com um homossexual. E é uma pessoa que me tornei um grande amigo, é um dos meus melhores amigos até hoje. Eu acho que, principalmente a partir desse meu amigo, eu entendi muito mais o universo gay e quebrei muitos dos preconceitos que eu tinha, vindo da minha família, vindo da minha criação. Na própria hora que eu comecei a perceber que se eu contasse para a minha família que eu morei com um homossexual, eu também passaria a ser hostilizado. E começariam pôr em dúvida até o fato de eu ser homem, assim, começar a achar, de repente que eu, por ter morado com um gay também ser gay e a partir daí sofrer os mesmos preconceitos, ou parte deles. De entender que isso é um tabu, que eu era um heterossexual e vou morar com um homossexual, “como isso é possível?” De entender que na cabeça deles isso era estranho [*sic*].

Neste momento, ao dividir apartamento com um homossexual, Cris evita ser indagado sobre sua sexualidade, aoptar por esconder sua escolha por dividir o apartamento com seu amigo, para que não fosse também alvo de preconceito. Cris relata como essa vivência, a de morar com um amigo homossexual, afeta sua atitude docente com relação à diversidade sexual e de gênero:

Então quando eu comecei a minha atividade docente eu tinha essa experiência próxima, de um convívio muito

próximo desse meu amigo gay, e entender todas as dificuldades que as pessoas passam no dia a dia, e dessa quebra de preconceito. Então quando eu comecei a dar aula e via pessoas gays em sala de aula, eu tratava normalmente, assim, mesmo até porque eu já tinha quebrado esse preconceito, não via nada diferente do que alguém heterossexual, eu não fazia distinção. Então eu acho que não precisava ter tanto receio. Eu lembro que com relação a esse aluno transgênero, que ele era, os outros professores reclamavam que ele tinha... Eu lembro que os professores falavam que ele era problemático, e eu não via isso, o meu tratamento com ele foi supernormal, comum [sic].

Cris sente que com sua experiência pessoal desenvolveu a empatia necessária para abandonar preconceitos sobre a diversidade sexual e de gênero, e pôde se aproximar suficientemente de um/a estudante transexual sem o nomear de “problemático”, assim como seus/suas colegas docentes. A superação da visão concentrada na sexualidade, que dá lugar ao processo educativo demonstra que Cris consegue promover a expressão, o “dizer-se a si mesmo”, do/a estudante dentro do processo educativo (Amatuzzi, 2016).

Na educação conhecer um/a estudante é relacionar-se com ele/a em um esforço de se posicionar ante o mundo, de interpretar a si mesmo em face do mundo. E conforme a relação professor/a-estudante prossegue, esta relação se investe de significados e produção de sentido (Amatuzzi, 2016).

Cris continua seu relato:

Mas eu não sei se há uma preparação docente específica para o caso de homossexuais ou transexuais. (...) Não, porque eu não tive uma preparação docente, porque eu não sou um professor licenciado, não tenho uma licenciatura. Então eu tive um bacharelado em Desenho Industrial onde não havia nenhuma preparação para dar aula e o mestrado também, as disciplinas eram voltadas para a pesquisa. Nós tínhamos um estágio docente, eu acompanhava o professor em sala de aula. (...) Eu acho que é importante uma discussão, eu não acho que seja uma coisa específica para um treinamento docente. Eu acho que é uma discussão que engloba uma Universidade inteira [sic].

Cris refere-se a não ter passado por uma preparação docente, e que as discussões sobre gênero seriam suficientes, no entanto, na situação em que se deparou com o seu incomodo diante de “brincadeiras” homofóbicas em sala de aula, teve dificuldade em saber como agir. Para Domingos (2015), em um país como o Brasil, em que a docência

é marcada pela deterioração salarial, desprestígio profissional e até precariedade na formação profissional, seria importante que o docente do ensino superior, que é o único a não possuir uma formação pedagógica para exercer sua função, pudesse receber ainda em seu curso superior a preparação didática necessária, e não apenas ser especialista em sua área.

Cris aponta para a intenção significativa em compreender o mundo-vida na diversidade sexual, e de gênero, a partir da vivência de **Intersubjetividade e consciência** com a estudante transexual em sala de aula:

Eu acho bem interessante o fato de eu ter sido homofóbico, ter sido preconceituoso, e da experiência ter me mudado, e de, agora, tenho sido orientador de alunos que são homossexuais, que fazem trabalho nesse tipo de tema, que eu posso colaborar, que eu posso discutir; pra mim, tem sido bom, tenho gostado, mesmo não sendo algo aparentemente do meu cotidiano, do meu universo, mas que agora eu tenho lidado com isso. Quanto mais eu recebo homossexual ou transexual, quanto mais eu puder receber, conversar, manter contato, melhor eu poderei receber eles. Também acredito que cada um são casos diferentes, singular, todas essas pessoas que aparecem, mais do que a maioria, eles têm uma singularidade mais exacerbada, precisam de uma atenção maior devido à sociedade contemporânea.(...) Eu acho que é uma reflexão de entender que a experiência da outra pessoa é diferente da sua, as vontades, o modo como as pessoas lidam com a vida é múltiplo, e que não é porque a pessoa tem uma outra visão, uma outra perspectiva, uma outra forma de experimentar a vida, de lidar com isso, não quer dizer que seja uma pessoa ruim, desonesta, errada. Eu acho que é isso que me faz refletir, entender que a diferença não necessariamente é igual à exclusão [*sic*].

Cris abandona a fala falada de homofobia e, em uma fala autêntica, demonstra sua tomada de decisão para compreensão do mundo das significações da diversidade sexual e de gênero. Para AmatuZZi (2016), a interpretação só é verdadeira se acontece em uma relação de reciprocidade. Desta forma, a interpretação do outro ocorre na vivência de uma relação em que em um contexto dinâmico surgem novos sentidos. Sobre a interpretação de si mesmo, esta também ocorre na relação, pois ao me expressar me interpreto sendo possível emergir o sentido.

Podemos falar em uma tomada de consciência por parte de Cris. Para Merleau-Ponty (2011), a consciência manifesta-se como um projeto global ou uma visão do

tempo e do mundo, ela se desenvolve no múltiplo. Logo, a consciência é vária, é o próprio movimento de temporalização, trata-se de “um movimento que se antecipa, um fluxo que não se abandona” (Merleau-Ponty, 2011, p.569).

5.2.3. Dani

Dani é docente no curso de *Design* em uma Universidade pública, formou-se também em *Design* e leciona há 12 anos. À época da entrevista estava com 36 anos, solteira, e não tinha filhos, pertencente à classe social B2. Dani foi indicada como colaboradora por sua aluna *drag queen*, havia lecionado para ela por apenas um semestre, antes que a aluna abandonasse o curso de *Design*.

Sobre a vivência de ter a aluna *drag queen* em sala de aula, Dani enfatiza **O corpo-percebido:**

Ele é superespalhafatoso, e tal. Conversava com todo mundo. A grande maioria deles [*drag queens*] são um acontecimento. Os trejeitos são espalhafatosos, e ficam desfilando toda hora, o Muriel ficava cantando, aí foi que eu comecei a perceber, muito antes de conhecê-lo um pouco mais intimamente. Não era tão distante para entender o que ele fazia. O que ele era. Acho que a diferença era essa, trejeitos mesmo, modo de se portar, as coisas que interessavam ele. Na verdade ele só via essas coisas de *drag queen* em sala de aula, não fazia nada. (...) Agora, enquanto professora dele foi muito sucinto na verdade, o período que eu dei aula para ele, foi muito pouco [*sic*].

A colaboradora revela a intenção de apreender o corpo enquanto expressão de existência da aluna, buscando o reconhecimento deste sujeito/objeto por meio das conexões da linguagem “trejeitos”, “espalhafatosos”, “a grande maioria deles”, “essas coisas de *drag queen*” à procura de aproximar este mundo-vida de significações possíveis. O intuito é que os dados sensíveis que indicam estas significações possam transformar o sujeito/objeto em algo imediatamente legível (Merleau-Ponty, 2011).

Ainda sobre o corpo da estudante, a colaboradora reflete:

(...) ele não vinha travestido. Não era uma coisa que fazia parte do diário da vida dele. Eu acho que se fosse seria muitíssimo pior [*sic*].

Dani avalia que o fato da estudante não ser travesti ou transexual, e assumir a identidade feminina geralmente fora da Universidade evitou o surgimento de situações de conflitos. Segundo Davi (2013), entre os sujeitos LGBTI, as travestis e os/as transexuais são os que mais sofrem com preconceito justamente por sua condição trans, que rompe radicalmente com a visão de mundo “natural”, seja com relação ao sexo biológico, seja com relação à sexualidade. Enquanto as *drag queens* e transformistas realizam modificações mais superficiais no corpo, para apresentações em shows ou em ambientes específicos, as travestis e os/as transexuais realizam mudanças permanentes para a vida cotidiana.

Dani fala de sua percepção sobre **A diversidade sexual e de gênero na Universidade:**

Assim, acho que foi o primeiro aluno (*drag queen*) na Universidade, que eu saiba, porque ele também não fazia questão de esconder, sempre ficava afirmando isso[*sic*].

O fato de a aluna ser a primeira *drag queen* na Universidade revela, mais uma vez, a exclusão destes sujeitos no campo da educação. A transfobia e a homofobia não são apenas consentidas dentro das escolas, mas também ensinadas (Louro, 2008). A vida escolar, e, posteriormente, a vida universitária e profissional de jovens e adultos LGBTI, é impregnada de abordagens preconceituosas e tratamentos discriminatórios por meio de ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais. Neste sentido, a heteronormatividade pode ser considerada como uma violação aos direitos humanos, já que promove a perda dos direitos sexuais e a opressão sexista, homofóbica e transfóbica (Junqueira, 2009).

A docente Dani questiona o modo de se posicionar no mundo da aluna, “não fazia questão de esconder”, por meio da afirmação da identidade *drag queen*. O corpo, como expressão do ser no mundo, revela muito de seu mundo-vida, porém é preciso conhecer além da aparência para compreender a ordem ambígua do ser percebido. “Um mundo percebido, certamente, não apareceria a um homem se não se dessem condições para isso em seu corpo: mas não são elas que o explicam”(Merleau-Ponty, 2014).

A colaboradora acredita que os cursos ligados às artes são espaços de menos preconceito:

O pessoal que trabalha mais com arte, com *design*, com essas coisas das artes aplicadas mesmo, acho que tem a cabeça um pouquinho mais aberta. Que eu sei hoje é tão

comum, o pessoal aqui dentro já não tem muito preconceito. É a impressão que eu tenho. E o pessoal que é dessa área... Que é transgênero faz o que quer, o que gosta, talvez eles me pareçam um pouco mais livres para se expressar. (...) Porque quem estuda artes, *design*, estética tem que dar mais personalidade ali, você tem que desmontar certezas para poder criar. Então se você não desmonta a certeza você não passa do óbvio, do lógico, que é a máxima que todo mundo vive. Então você precisa tirar as coisas do lugar. Eu imagino que a partir que você tira as coisas do lugar você deveria estar mais apta a aceitar todas as peculiaridades e riscos, sejam sexuais, que fogem de gênero [*sic*].

A colaboradora fala sobre “a cabeça mais aberta” de quem estuda Artes, “tirar as coisas do lugar” e “desmontar certezas” para criar. Para Merleau-Ponty (2011) deve-se distinguir a roupagem contingente dos pensamentos ou linguagens empíricas da palavra viva para encontrar a fala autêntica (Amatuzzi, 2016).

De tal modo, na fala de Dani, existe uma reflexão sobre a percepção de liberdade dos/as sujeitos que vivenciam a diversidade sexual ao se expressar. Para Junqueira (2009), ao falarmos sobre a diversidade sexual permitimos experimentações e produções que expressam as descontinuidades, transgressões e subversões que envolvem o trinômio sexo-gênero-sexualidade, situando as questões de gênero e sexualidade no campo da ética democrática e dos direitos humanos e legitimando as múltiplas formas de expressão das subjetividades, dos corpos e das práticas sexuais.

A colaboradora menciona o relato da estudante *drag queen* sobre estar sendo perseguida por um professor devido a expressão de sua sexualidade:

Eu nem sei quem é [professor] ou o que aconteceu, mas falou que houve, sim, situações de perseguição por professor. Não sei se é má interpretação dele (Muriel), mas ele acredita que passou por isso, sim [*sic*].

Dani diz não saber qual foi a situação e nem quem foi o professor acusado de perseguição pela aluna. Entretanto, coloca em dúvida a fala da aluna ao sugerir uma possível “má interpretação dele”. A colaboradora não se compromete com a situação de violência descrita pela aluna. Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p.214): “Nossa visão, sobre o homem permanecerá superficial enquanto não retornarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio.”

A heteronormatividade presente na sociedade é legitimada e fortalecida por meio de práticas sociais opressoras como a homofobia e a transfobia, e, infelizmente, também estão internalizadas nos/as docentes, que deveriam exercer o importante papel social no processo de combate à qualquer forma de preconceito (Junqueira, 2009).

Neste sentido, a colaboradora reflete sobre como lida com seus alunos/as **Nos horizontes da docência** frente à heteronormatividade exposta:

(...) eu acho que eu sou muito tranquila, eu tinha uns amigos que se vestiam de mulher, há muitos anos. Pra mim, eu não tenho dessa. Sou supertranquila, acho o máximo. Eu acho que cada um cuida da sua vida, do jeito que quer, das escolhas que faz, desde que você não seja má pessoa (...) eu não sinto necessidade de me defender [da sexualidade alheia]. A sociedade sim, a sociedade é chata, é moralista, tudo isso, que seja isso, que seja aquilo, que seja o que a maioria é, mas para mim eu não sinto necessidade nenhuma, eu me sinto muito bem [sic].

A docente Dani diz não ter preconceito e ter a experiência de amigos que se travestem. E acredita que cada sujeito é responsável por sua vida. Contudo, reconhece a heteronormatividade e o machismo que regulam a vida em sociedade e ainda utiliza a expressão “defender” quanto à exposição da diversidade sexual em sociedade. Revela-se a ambiguidade da vida: Como cada um/a é responsável por sua própria vida sexual, se existem normas sociais que regulam a vivência da sexualidade? Logo, as nossas escolhas emolduram nossa existência, estamos “no” mundo e somos “do” mundo (Merleau-Ponty, 2011). E é como ser no mundo que Dani desvela sua consciência de ser mundano:

O modo como eu me relaciono com os alunos é o modo que eu sou, o modo como eu transmito as coisas, que fazem parte da minha vida [sic].

A colaboradora fala então de “sua” percepção de “seu” corpo a partir de “seu” ponto de vista, na intencionalidade de sua consciência dentro da temporalidade e do espaço de “sua” existência. Neste sentido, Merleau-Ponty (2011, p.94) diz:“(...) o sistema eu-outro-mundo é tomado como objeto da análise e trata-se agora de despertar os pensamentos que são constitutivos do outro, de mim mesmo enquanto sujeito individual e do mundo enquanto polo de minha percepção.”

A respeito do sistema eu-outro-mundo a colaboradora fala dos processos de **Intersubjetividade e consciência:**

Eu acho que se eu tiver algum aluno como tive o Muriel, como tiver outros, eu acho que eu seria a primeira a dar uma força, em todos os sentidos. Talvez para alguns conflitos. Agora o que a gente sempre tem para passar, porque eu trabalho na arte de campo, e eu sempre bato nessa tecla não dá para você criar se você não tirar as certezas de lugar, e as certezas não são só de linguagens, todas. Ainda que você não se transforme em todas as coisas que você vê, porque não é isso, você tem o seu caminho, mas tem que estar aberto a uma convivência ao um mundo novo que vai se abrir à na sua frente. Então, eu, como professora, nesse sentido que você está perguntando, eu acho que indiretamente sim, porque a gente precisa estar levantando essa bandeira nesse sentido da pluralidade mesmo, da heterogeneidade das subjetividades[sic].

O relato de Dani, após a vivência intersubjetiva com a aluna *drag queen*, nos traz a percepção de uma mobilização de afetos, que não havia despertado até a entrevista, para uma intenção significativa para o conhecimento. Na tentativa de apreensão de sua vivência docente passa a retomar sua vivência por meio da repetição de falas secundárias que a colaboradora fala em sala de aula “tirar as certezas de lugar”, “estar aberto ao novo” (Amatuzzi, 2016).

Quando se diz, por exemplo, que o filosofar é o que se busca e não a filosofia, a pesquisa e não o resultado pronto, a descoberta e não a memorização, está se tomando uma posição em relação a isso. O falar secundário terá, certamente, uma função também, mas aquilo a que se visa é o primário, é aquele que permite ao educando assumir-se como pessoa no mundo (Amatuzzi, 2016, p.29).

É claro que não podemos esquecer que o período que lecionou para aluna foi pequeno e que a aluna apresentava muitas faltas, dificultando uma vivência maior que possibilitasse a compreensão dos afetos mobilizados. Para Merleau-Ponty (2011, p.151), “o espaço me pode ser dado em uma intenção de apreensão sem me ser dado em uma intenção de conhecimento.”

A possibilidade de conhecimento é, então, refletida, pela primeira vez, pela colaboradora, no sentido de apoio e de inclusão à diversidade sexual e de gênero na Universidade:

Agora a totalidade desse tema [diversidade sexual e de gênero na Universidade] para ser discutido, não sei de que forma poderia ser. Não sei [Silêncio]... Eu acho que se tivesse políticas de inclusão, não institucionalizada, talvez, mas mais uma didática entre nós, ajudasse. Pensar, né, como é que eu posso dar uma força nesse sentido [*sic*].

A colaboradora aponta para a ideia de uma intervenção mais didática no sentido de preparar os docentes para esta situação desconhecida, e para uma abordagem mais intersubjetiva entre docente e estudantes de forma não institucionalizada. Para Santos (2015, p.17), “os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas.”

Neste sentido, Seffner (2017) aponta que enfrentar o desafio de abordar os temas de gênero e sexualidade em sala de aula, é também enfrentar um espaço de tensões e conflitos entre a tradição e a inovação presentes nas três principais instituições responsáveis pela educação de jovens: as famílias, as religiões e a escola pública.

5.2.4. René

Rene é docente no curso de Artes Visuais em uma Universidade pública, formou-se também em Artes Visuais e leciona há 22 anos. À época da entrevista estava com 54 anos, casada, e com dois filhos adultos, pertence à classe social A. Rene foi indicada como colaboradora por sua aluna transexual Ariel (estudante 1), havia lecionado para ela por vários períodos durante a graduação e participado de sua banca examinadora para o trabalho de conclusão de curso.

Rene nos relata sobre **O corpo percebido** da estudante transexual:

Eu via que era transexual. Era uma moça diferente. Mas era uma moça. (...) Ela era a Ariel. As pessoas chamavam por esse nome, então ela era a Ariel. Mesmo que o nome na lista estivesse masculino para mim era a Ariel. Mas você me pergunta como foi receber uma aluna transexual, eu não sei se teve alguma coisa de tão especial no recebimento [*sic*].

A colaboradora Rene relata ter percebido a diferença de Ariel em relação às outras “moças” e o nome masculino na lista de chamada, porém a percepção fisionômica de Ariel era feminina. A percepção fisionômica consiste em um diálogo entre o sujeito com o sujeito/objeto, como se o sentido disseminado pelo sujeito/objeto

fosse retomado pelo sujeito em sua intencionalidade (Merleau-Ponty, 2011). Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p.26): “Construímos a percepção com o percebido”.

Rene diz não haver diferenças quanto ao recebimento da estudante transexual, porém aponta vivências singulares a uma estudante que é transexual:

(...) eu sei que a Ariel sofreu uma retaliação em uma disciplina de estágio, quando os alunos foram para as escolas, eles tinham que colocar o crachá, e uma professora deu aula na licenciatura, e não era uma professora efetiva, contratada, ela chamou a Ariel e queria que ela trocasse o nome dela, pelo nome masculino. Então foi um constrangimento muito grande, eu não presenciei, mas eu sei que foi um constrangimento muito grande, parece que a Ariel chorou e houve um comentário meio geral desses alunos apoiando a Ariel. Ela é muito querida [*sic*].

A presença da estudante transexual na disciplina de estágio revela como a sexualidade mobiliza questões pessoais, sociais e históricas. Para Seffner (2011), questões de gênero e sexualidade são vistos pelos/as docentes como temas intrusos à programação cotidiana de sala de aula, contribuindo para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em uma “condição de incerteza”, mesmo que se planeje e que se possuam recursos técnicos variados. Quando questões de gênero e sexualidade aproximam-se, inesperadamente, do espaço da educação provocam grande incômodo. O/a docente não sabe como lidar e recorre à reprodução de posturas de contenção e normatização em atitudes de preconceito e discriminação.

Logo, a percepção do sujeito em relação ao sujeito/objeto não fala do sujeito/objeto, mas fala do mundo-vida do sujeito em si mesmo e de seus próprios pensamentos (Merleau-Ponty, 2011).

Refletindo sobre **A diversidade sexual e de gênero na Universidade**, Rene diz:

(...) eu creio que só tem a Ariel [estudante transexual] na Universidade. Homossexuais muitos, alunos homossexuais [*sic*].

Nesta fala, Rene demonstra exclusão educacional de estudantes transexuais na Universidade, o que ocorre como uma extensão da exclusão nos ensinos fundamental e médio, por isso o fato de ter apenas uma aluna transexual (Franco & Ciclini, 2015; Davi & Bruns, 2015). No entanto, a ampla presença de homossexuais no ambiente

universitário aponta para uma crescente aceitação da homossexualidade (Leal & Carvalho, 2012).

Sobre a presença da estudante transexual na Universidade a colaboradora revela:

Quando ela [Ariel] foge, de qualquer maneira, desses padrões estabelecidos. Qualquer que seja ele, acaba que você destoa daquela coisa imposta, daquela coisa homogênea, eu vejo que trabalhar com educação é nesse sentido, porque a educação tanto pode estar a serviço de uma emancipação da pessoa como uma regulação. E o que nós enfrentamos dentro desses espaços, você tem que lidar com um modelo de educação a serviço da regulação, então, nivelar as pessoas culturalmente, de nivelar as pessoas com relação a uma série de comportamentos [*sic*].

Rene demonstra ter consciência de que, historicamente, o campo da educação se constituiu como um espaço normatizador, e que Ariel, ao resistir às normas e promover uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade, dentro do espaço da educação, passa a ser considerada como minoria e posta à margem das preocupações de um currículo, ou de uma educação conduzida para a maioria. (Louro, 2008). Paradoxalmente, Guacira Lopes Louro (2008, p. 27) aponta que: “esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam.”

A percepção de Rene sobre a normatização do espaço educacional é fundamental no caminho para a desconstrução de lógicas e princípios heteronormativos. A educação tem papel essencial em contraposição à intolerância e proteção aos direitos dos sujeitos que vivenciam a diversidade sexual (Borrillo, 2009).

Ainda sobre a universidade Rene relata:

Eu, na ocasião, não tinha essa preocupação, até porque no curso de Artes Visuais nós temos um banheiro que homens e mulheres usam. Eu não sei, eu tenho a impressão que o problema ali não é tão grande. Agora, com relação ao preparo ou despreparo do curso, eu acho que todos nós não somos preparados. Eu fico pensando, preparados de que forma, como é que a Universidade prepararia não só nesse sentido, mas com relação da gente lidar com as diferenças, não só nesse sentido. Eu acho que não existe uma receita porque essas diferenças também vão se transformando, o que é diferente hoje, daqui a pouco não é mais diferente, mas existem outras diferenças que vão surgindo [*sic*].

Ao considerar a Universidade e o curso em que leciona, Rene aponta para a percepção de que existe um movimento dos/as profissionais, docentes e do espaço físico para acompanhar as transformações sociais referentes às questões da diversidade sexual. De fato, a Universidade como instituição social de caráter republicano e democrático deve acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas. Para Bernheim e Chauí (2008), por mais que a Universidade seja determinada pela estrutura da sociedade e do Estado não pode ser compreendida como seu reflexo, por ser uma instituição social diferenciada caracterizada por sua autonomia intelectual, promotora de diálogos abertos entre as distintas visões sobre como a sociedade e o Estado conduzem a divisão e a exclusão social.

Neste sentido, para Merleau-Ponty (2011, p.486), “o social já está ali quando o conhecemos e julgamos.” Portanto, é falso tratar o social como um objeto de meu pensamento, o mundo social é um campo permanente. Os fenômenos sociais me ultrapassam enquanto existência, ao mesmo tempo em que só existem na medida em que eu os vivo. O mundo social que vivenciamos está ligado a nós antes de qualquer objetivação, e retornamos a ele pelo fato de existirmos (Merleau-Ponty, 2011).

Nos horizontes da docência, Rene revela:

Bom, eu nem sei como é que eu virei docente, porque eu sempre tive um problema muito grande com a escola. Eu fui uma aluna considerada indisciplinada, eu fui uma aluna que foi convidada a se retirar de uma escola, por exemplo (...). Eu acho que pela minha vivência nas escolas por onde eu passei, eu tenho um olhar atento para aqueles alunos que destoam daquele todo. (...) Porque de uma certa maneira eu gostaria que eu, enquanto criança, adolescente, que de alguma forma alguém tivesse me enxergado como uma pessoa que destoava daquele todo e que, de repente, tinha muita coisa para dizer [*sic*].

“A apreensão de mim por mim é coextensiva à minha vida como possibilidade de princípio, ou, mais exatamente, essa possibilidade sou eu, eu sou essa possibilidade e, por ela, todas as outras” (Merleau-Ponty, 2014 p.63). Logo, Rene apreende sua vida escolar, não de modo a conferir à escola o contorno definitivo quanto à formação da sua identidade social, mas reconhecendo que suas proposições, imposições e proibições fazem sentido com efeitos de verdade, e, assim, constituem parte significativa da sua história de vida pessoal (Louro, 2004, p. 21). A escola se delineia no mundo-vida de todos/as estudantes.

Deste modo, Rene associa sua experiência como estudante e seus reflexos enquanto docente:

Eu tenho a impressão que o grande barato disso tudo, somos nós, como professores, criar espaços e diálogos entre as pessoas. Nós também precisamos dialogar, nós também somos seres humanos, nós não sabemos de tudo, e ninguém sabe de tudo. Nós pouco sabemos de nós. Então eu acho que criar esses ambientes de diálogo é muito importante e eu fico pensando nos critérios que têm para a escolha de professores. Então eu acho que fica concentrado muito numa coisa muito metodista, e se esquece de avaliar que tipo de relação esse professor tem com o mundo. Antes de dominar qualquer tipo de linguagem, o professor tem que ter minimamente uma abertura para dentro da sala de aula, promover espaços de confraternização, mas não nesse sentido como se não existisse conflito, nós sabemos que o mundo é conflitante. Mas nós tentamos entender e conhecer o outro[sic].

Rene percebe o quanto o/a professor/a é desnecessário para a repetição de aulas prontas em uma postura metodista, principalmente em um momento histórico em que gravações são facilmente disponibilizadas no Youtube e disciplinas lançadas na internet. Trata-se de um falar secundário que em nada contribui para o processo educacional. Assim como tirar pequenas dúvidas referentes à disciplina ministrada não justifica a presença viva de um/a docente (Amatuzzi, 2016).

Essa presença tem todo um outro sentido: é da relação que pode brotar o falar autêntico. A tarefa de um professor vai muito além de simplesmente ser um transmissor de informações. Ele é a sentinela das possibilidades de falas autênticas, que, são, no fundo, as únicas que cumprem o processo educativo (Amatuzzi, 2016, p.29).

E por fim, Rene discorre sobre a **Intersubjetividade e consciência** tomada a partir da vivência com a estudante transexual:

Hoje, por exemplo, se a Ariel chegasse na sala, a Ariel transformada e eu também, nós com certeza promoveríamos esse debate em sala. Naquela ocasião eu não sei se eu saberia conduzir isso, não sei se ela teria interesse em se colocar ali, ela poderia se sentir constrangida (...) eu acho que ela [Ariel] é uma pessoa importante para mim, eu tenho alguns alunos, eu acho que todo professor tem isso, eu acho que tem vários alunos que deixaram marcas em mim, eu não vou esquecer

deles, são pessoas muito fortes dentro de mim. Que a gente vai se formando junto com eles, na relação com outros. A Ariel é uma pessoa que com certeza faz parte de mim, é uma pessoa importante para mim. (...) Eu acho que se eu passar por uma situação parecida, hoje, estou mais preparada do que antes [*sic*].

Rene, a partir da experiência junto a Ariel, pode refletir sobre a diversidade sexual na Universidade e seu papel enquanto docente. Para Amatuzzi (2016), a fala original almejada na relação educacional não é determinada por tratar-se de sentimento ou pensamento, mas pelo fato de a fala cumprir o sentimento ou o pensamento no sentido de abrir os sujeitos para novas possibilidades de existência, ou seja, docentes e estudantes se engajarem em um ouvir, responder e/ou agir novos.

Para Merleau-Ponty (2011), os sujeitos transcendem rumo a um novo comportamento ou ao “outro”, ou ainda, rumo ao pensamento próprio por meio do seu corpo e da sua fala, isto é, somos uma potência aberta e indefinida de significar ao mesmo tempo, uma potência aberta que apreende e comunica um sentido. O vivido nunca é completamente compreensível e a nossa sina enquanto ser no mundo é ser dado a si mesmo como algo a compreender.

5.2.5. Andrea

Andrea é docente no curso de Psicologia em um Centro Universitário particular, formou-se também em Psicologia e leciona há quatro anos. À época da entrevista estava com 32 anos, casada, sem filhos, pertencente à classe social B1. Andrea foi indicada como colaboradora pela estudante transexual Dominique. A docente conheceu a estudante há pouco mais de dois anos e acompanhou sua transição do gênero masculino para o feminino, bem como o período em que a estudante abandonou o curso de Psicologia e seu regresso após três meses de abandono.

Andrea inicia seu relato abordando **O corpo percebido** da estudante transexual:

(...) eu conheci ele, ou ela, na faculdade. (...) Para mim é difícil falar ela porque eu conheci ele mesmo, como homem, na verdade, homossexual. (...) E depois eu fiquei um

pouco assustada quando eu vi realmente ele vestido de mulher, nossa, até que ponto será que ele sabe mesmo o que ele quer. Porque até então ele era homossexual, mas tinha experiência com meninas, o que me fazia acreditar que ele poderia ser um bissexual e de repente ele assume uma identidade de "não, eu sou uma mulher, namoro um homem". Eu tenho ele no Facebook, colocou uma foto ele e outro homem, com ele totalmente caracterizado de mulher, não sei se ele está tomando algum hormônio, fazendo algum tratamento, parece que ele até afinou a cintura, emagreceu um pouco. (...) e chocou bastante, o que eu via era assim, os alunos bastante chocados e também com esse receio: será que ele sabe o que quer?[sic].

A colaboradora pensa o corpo e a identidade como algo “natural” e imutável. No entanto, o corpo é um espaço expressivo em que a cultura se inscreve, deve ser pensado no sentido a ultrapassar a biologia e ser compreendido como um espaço simbólico no qual se constroem subjetividades e estilos de vida (Merleau-Ponty, 2011).

Andrea diz que se “chocou” ao ver o corpo transformado da estudante transexual; de fato, as possibilidades que o corpo adquiriu, com os avanços tecnológicos e científicos, eram impossíveis há poucos anos atrás, Davi e Bruns (2015, p.52) refletem: “Pertencendo a uma sociedade pós-industrial globalizada na qual é cada vez mais difícil a sobrevivência de características próprias, sejam elas individuais, sejam sociais, e em que tudo é descartável e mutável, o indivíduo adquire a opção de construir seu corpo conforme seu desejo.”

Andrea relata a exposição da estudante transexual através do Facebook, para Santos (2005) o sujeito contemporâneo:

(...) aparece hoje menos individual do que nunca, a sua vida íntima nunca foi tão pública, a sua vida sexual nunca foi tão codificada, a sua liberdade de expressão nunca foi tão inaudível e tão sujeita a critérios de correção política, a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele (Santos, 2005, p.21).

E assim, a expressão corporal da estudante transexual é apreendida por Andrea:

O que eu via nele era assim, uma postura muito inadequada, isso que me chamava a atenção como profissional. De gritar no meio do corredor, de usar roupas muito escandalosas, e fazer questão de se autoafirmar a todo o momento, uma crise mesmo de identidade, tentando se livrar de qualquer tipo de preconceito, sei lá. Eu via muito

desequilíbrio também, então, nesse sentido eu lembro que as meninas reclamavam muito em sala de aula porque elas passavam e ele falava "o racha, vem aqui", bem alto, bem vulgar. A minha preocupação era com isso, além dele não ter notas boas, faltava muito, ficava muito lá fora, parece que procurando outras coisas ao invés de estar levando a faculdade a sério. (...) No sentido de "será que ele sabe o que ele quer", uma preocupação assim: e quando ele chegar no quinto ano, será que ele será a Dominique ainda, ou será que ele vai caracterizar outras coisas, será que é isso mesmo, como ele vai atender *[sic]*.

Andrea, como docente, expressa em sua fala a falta de lugar da estudante transexual dentro da Universidade e revela uma compreensão dessa coexistência, porém silencia a hostilidade dirigida a estudante e os processos de tentativa de exclusão deste sujeito que não se encaixa. Ao mesmo tempo em que a estudante percebe a intencionalidade da fala, que abarca uma hostilidade, o desejo de sua exclusão, responde conforme é esperado dela, por meio do desinteresse, das faltas, do comportamento inadequado (Merleau-Ponty, 2011).

Sabemos que a heteronormatividade atua fortemente no espaço educacional, e neste sentido, a colaboradora coparticipa de um processo que tenta normatizar a estudante transexual por meio de discursos cristalizados por valores moralistas, legalistas e conservadores, ao mesmo tempo em que atua para desprover Dominique de seus direitos questionando sua capacidade como estudante e futuro profissional (Davi & Bruns, 2015).

Ainda sobre os/as docentes, Andrea aborda a questão do nome social:

Eu vi muito preconceito também dos professores. Chegou outros professores que me contaram que ele até chorava ou brigava, que ele não era o, eu não me lembro o nome dele anterior, que o nome dele era Dominique. E uma das professoras questionou ele dizendo isso, eu fiquei sabendo, que ele se tornaria Dominique se no RG dele estivesse Dominique. Enquanto ele não apresentasse um documento com o nome Dominique ela continuaria chamando ele de outro nome[masculino]. Quanto ao nome, eu não vejo problema, eu não ligo, eu não ia deixar o aluno constrangido por ele ser Maria ou João *[sic]*.

Andrea adota o nome social da estudante sem maiores questionamentos, porém silencia ao saber do sofrimento da estudante Dominique ao enfrentar a postura conservadora e heteronormativa de outra professora. Segundo Junqueira (2009), a

inclusão e a permanência de transexuais nas escolas são dificultadas devido aos obstáculos como: a rejeição do uso do nome social, a realização de matrículas, a participação nas atividades pedagógicas, a aceitação das identidades, o uso das estruturas das escolas, como banheiros, e até a preservação da integridade física.

Andrea discorre sobre **A diversidade sexual e de gênero na Universidade:**

Eu tive vários alunos homossexuais, sempre tem, tenho até hoje, meninos, meninas, agora, algum aluno se vestindo de mulher ou menina se vestindo de homem somente a Dominique mesmo. (...) Quando uma pessoa muda, homossexual por exemplo, já está nas novelas, está muito mais aceito, muito, está claro. Mas o homossexual é como se ele, "ah, ele é homossexual, em algum momento né, ele revelará isso, ele vai viver a vida de acordo como é", tá, trans, tudo isso que a gente está conversando, é muito mais difícil de entender, eu acho [*sic*].

Para Andrea, a constante exposição na mídia de sujeitos homossexuais contribui para a diminuição do preconceito e violência, bem como para compreensão da vivência da sexualidade para além da heteronormatividade (Leal & Carvalho, 2012).

No entanto, a colaboradora expõe que o mesmo não ocorre em relação às travestis e aos/às transexuais. Segundo Davi e Bruns (2015), o preconceito e a discriminação destinados as travestis e aos/às transexuais os/as tornam sujeitos com maiores dificuldades para permanecer na escola e entrar no mercado de trabalho. A impossibilidade de esconder seus corpos, suas maneiras de ser e de se expressar os/as tornam expostas às piores formas de desprezo e abusos.

A colaboradora, então, nos relata sobre a posição da coordenação de seu curso em relação à estudante transexual:

A coordenação mantinha a mesma postura que todos. Preocupava em relação ao tipo de roupa que ele vinha para a faculdade, não no sentido de vestir de homem ou de mulher, mas, muito curto, querendo chamar atenção, faltas excessivas, querendo achar assim, que era o dono da razão, "ah porque eu sou transexual vocês tem que me entender" [*sic*].

Percebemos na fala de Andrea as posturas e atitudes transfóbicas veladas, e reveladas em moralismos que são consentidos e/ou ensinados nos espaços educacionais ganhando contornos institucionais (Louro, 2004).

A transfobia traz implicações para todos os/as estudantes e docentes, mas, obviamente, seus efeitos são mais devastadores nas trajetórias educacionais de sujeitos que vivenciam a diversidade sexual em seus processos de construção identitária (Andrade, 2015).

Logo, é de extrema urgência que sejam oferecidas aos/às docentes diretrizes e medidas que ofereçam a inclusão na formação inicial e continuada de temas referentes à diversidade sexual e à extensão da homofobia e transfobia b (Borrilo, 2009).

Nos horizontes da docência, Andrea relata:

Isso é uma evolução? Eu acho que falta até um pouco de entendimento para nós até, também, procurar até estudar mais sobre isso. Isso é uma evolução, ou será que ele vai querer voltar a ser o menino novamente, e aí como fica? Porque isso poderia atrapalhar muito ele, futuramente, então, uma hora você chega lá ele está de mulher, outra hora, talvez uma hora ele é homem e quer entrar no banheiro masculino, eu acho que ia ser muito preocupante e eu acho que nós não estamos preparados. É, porque você às vezes não vai ter como, "ah tá bom, então é a Dominique agora né, e ano que vem, será que vai ser o João de novo". Eu acho que isso não ficaria bem para ele ou ela. Não, eu acho que eu ficaria "tá, e depois vai ser o quê?" Então, existe algo que possa ser as duas coisas? Não sei [*sic*].

Andrea se preocupa com a decisão da estudante transexual quanto ao seu corpo, ao falarmos de decisão apontamos para o sentido direto da própria expressão enquanto determinante do conteúdo expresso (Amatuzzi, 2016).

Por isso, o corpo, como espaço de expressão, desvela a sociedade em seus posicionamentos de liberdades e interdições. A vivência da sexualidade e do gênero sofre, por parte da sociedade, a contínua reiteração de rígidos padrões de linearidade entre sexo/gênero/sexualidade estabelecidos de modo a impor o que é certo/errado, normal/patológico e traz sofrimento para quem não se enquadra em padrões heteronormativos e heterossexistas (Butler, 2015).

Os/as docentes de uma Universidade têm por função formar cidadãos/ãs críticos/as e conscientes, que saibam conviver, conhecer e reconhecer a diversidade sexual como meio eficaz para reduzir a incidência da homofobia e transfobia, desconstruindo ocorrências arbitrárias de violência e preconceito que destoam do papel educacional (Souza, Silva & Santos, 2015).

A vivência da **Intersubjetividade e consciência** da diversidade sexual provocam angústias e confusão em Andrea:

Mas, enfim, é muito complicado falar disso, eu acho que falta bastante coisa, eu não sei se seria interessante até palestra para a gente, como professores não temos nenhuma orientação quanto a isso, não é minha área, o pouco que eu vi foi como psicóloga da saúde, que às vezes nós rodávamos, conhecíamos um pouco, mas ficávamos em áreas específicas. (...) então fica difícil falar de algo que você não trabalhe, às vezes você fica até com receio de estar fazendo alguma coisa de errado. (...) Eu me sinto despreparada nesse sentido, de entender se é uma evolução ou não, se precisa ter uma certeza ou não. O que a ciência coloca sobre isso, se é que tem como colocar. Você pode mudar de opção a qualquer momento? [sic].

Andrea acredita não trabalhar com questões da transexualidade, de fato, a transexualidade não é seu objeto de estudo, porém, como profissional da educação a transexualidade e tantas outras possibilidades de vivência da diversidade sexual fazem parte de seu trabalho. Para Seffner (2017), diante do conturbado cenário político-pedagógico atual, os/as docentes não possuem a opção de desconhecer as questões que permeiam os temas de gênero, sexualidade e heteronormatividade, independentemente da área em que trabalhem ou estudem. Trata-se de uma questão protetiva para estudantes que vivenciam a diversidade sexual, e que envolve a própria função e objetivo da educação e o dever do exercício docente.

Andrea busca a certeza no ato de categorizar a estudante transexual, sua insegurança se fixa na fluidez da identidade transexual. Para Merleau-Ponty (2011), a categorização não é um ato último, é uma atitude, e é nessa atitude que a fala está fundada. A tradução do percebido em movimento passa pelas significações expressas da linguagem, penetra pelo objeto de sua percepção, assimila sua estrutura e, por meio de seu corpo, o objeto regula diretamente seus movimentos (Merleau-Ponty, 2011).

Neste sentido, Berheim e Chauí (2008) afirmam que na sociedade contemporânea é imprescindível educar para a mudança e a incerteza. A comunidade acadêmica necessita, decididamente, expor aos estudantes que a certeza não mais faz parte da vida e que a esperança se encontrará na incerteza. Ao contrário do que se pensava, a incerteza não necessariamente deve causar perplexidade, e pode, sim, proporcionar a disposição para a mudança e a renovação do conhecimento.

**CAPÍTULO 6 – OS SENTIDOS DA INCLUSÃO DA DIVERSIDADE
SEXUAL NA UNIVERSIDADE**

No percurso que trilhamos de desvelamento das histórias de vidas das nossas colaboradoras transexuais, intersexual e *drag queen*, estudantes universitárias, e seus/suas docentes foi possível que conhecêssemos alguns dos significados e sentidos atribuídos por eles/as para as vivências da inclusão da diversidade sexual no contexto da Universidade.

Nossas colaboradoras estudantes apresentaram as vivências das principais e mais difíceis adversidades, da infância até a fase adulta, na família, na comunidade, na escola e na universidade. Em comum, a persistência fundada em um sólido projeto de vida almejado por elas, e por suas figuras cuidadoras, para não se tornarem “corpos abjetos” (Butler, 2015), desprovidos de direitos fundamentais em suas existências.

Diante destas vivências, alcançamos docentes que se deparam com o outro desconhecido, mas que na convivência e na experiência intersubjetiva passaram por uma tomada de consciência de que ali, bem à sua frente, estava mais um/a estudante, outra existência como sua própria, com sentimentos, inseguranças, e desejos por realizações que signifiquem e deem sentidos a suas vidas.

Embora cada colaborador/a tenha atribuído significados diferentes a sua experiência, já que estes são construídos conforme a história de vida de cada um/a, os relatos convergiram e divergiram em vários aspectos. Apresentamos então, algumas reflexões sobre os significados que foram atribuídos por eles/as ao fenômeno indagado, numa síntese compreensiva. Iniciaremos com as estudantes, para, em seguida, refletirmos sobre os relatos dos/as docentes.

Nossas colaboradoras estudantes iniciaram seus relatos com lembranças que permeiam as suas relações intrafamiliares. As colaboradoras citam a figura do cuidador, seja pai, mãe ou avó, como determinantes para seu sucesso educacional e profissional devido ao incentivo e à exigência. E apontam uma “preparação” familiar, por meio dos estudos, para que pudessem superar as adversidades que enfrentariam em seus mundos-vidas, como serem marginalizadas ou destinadas à prostituição, dada a característica da diversidade sexual. Agnes cita a vivência de um abuso sexual por um familiar, e a violência justificada pelo abusador devido à diversidade sexual. Dominique enfatiza a discriminação dentro da própria família, por meio de “brincadeiras” transfóbicas.

Ao falarem de suas infâncias e adolescências em suas trajetórias escolares, nossas colaboradoras abordam suas primeiras experiências escolares, que foram permeadas com situações estressantes, de conflitos, dúvidas e dificuldades. As colaboradoras estudantes enfrentaram situações de *bullying* transfóbico, que se apresentava por meio de insultos e injúrias devido ao seu comportamento “feminino”; Muriel relata, inclusive, situação de agressão física por partes de colegas da escola. Apenas Agnes, por sua condição intersexual, relata que não lidou com hostilidade no ambiente escolar, mas sofreu com sua própria condição corporal de ambiguidade de sexo e gênero e pela percepção de ser diferente.

Da mesma forma, ao iniciar os estudos na Universidade, os relatos remetem a injúrias, insultos e transfobia. As colaboradoras referem-se à frustração por terem criado a expectativa de serem incluídas: por entenderem que a Universidade seria uma instituição de conhecimento e produção de saberes e cultura, havia a expectativa de um encontro com sujeitos, fossem docentes ou colegas, que não compactuassem com discriminações e preconceitos. Ariel e Muriel relatam conflitos com docentes, já Agnes e Dominique enfatizam problemas com outros/as estudantes, mas sempre com experiências de violência, fosse verbal ou por meio da tentativa de exclusão. Darci diverge ao relatar ter encontrado na Universidade experiências positivas tanto com docentes, quanto com colegas, e demonstrou seu fascínio pelo conhecimento adquirido; tais experiências positivas ajudaram-na a superar conflitos pessoais e profissionais. Ariel e Darci, já formadas, relatam a experiência como profissional docente, imersas no ambiente escolar, onde enfrentam, diariamente, as normas heterocêntricas e homofóbicas. Todas as colaboradoras relataram vivências singulares enquanto transexuais, intersexual e *drag queen*.

A diversidade sexual vivenciada pelas nossas colaboradoras estudantes revelou a ideia social de predestinação destes sujeitos à prostituição, que foi significada de maneiras diferentes nos relatos das colaboradoras: Ariel, em busca de pertencimento, passou pela experiência de se prostituir, Agnes, Dominique e Muriel relatam situações de constrangimento por não se prostituírem, pela compreensão da sociedade de que todos os sujeitos categorizados dentro da diversidade sexual devem se prostituir. Elas passaram como um preconceito às avessas por não se comportarem em acordo com seu estigma. Darci diverge ao não citar nenhuma vivência ligada à prostituição ou ao seu estigma.

A prostituição como predestinação para sujeitos que vivenciam a diversidade sexual é um discurso predominante e cruel. A sociedade exclui crianças estudantes e aniquila sua capacidade de sonhar com uma possibilidade de formação profissional. E nesta reiteração contínua, relações de poder baseadas na heteronormatividade vão produzindo e ampliando preconceitos e discriminações, como a transfobia.

Dominique refere-se, ainda em decorrência da ideia social de predestinação à prostituição de sujeitos transexuais, à dificuldade em conseguir um emprego. Ao entregar currículos, deixam-lhe claro que os/as clientes não vão querer ser atendidos/as por uma transexual. Porém, Dominique revela um movimento social recente, de algumas empresas, em contratar sujeitos transexuais.

Dominique e Darci relatam a busca por Psicoterapia, na adolescência, como uma tentativa de superar os conflitos sexuais que despontaram nesta fase da vida. Dominique refere-se à vivência positiva com a psicóloga, com a proposta de trabalhar sua autoaceitação. Já, Darci, revela uma experiência frustrante, em que a psicóloga tenta negar o atendimento e diz desconhecer sua experiência, não estando, apta a atendê-la. A postura da psicóloga é muito preocupante, pois conduz o sujeito transexual à ideia de que sua sexualidade seria muito complexa e problemática. Também revela a necessidade de que profissionais psicólogos/as tenhamem sua formação disciplinas que abordem o tema da diversidade sexual.

Agnes e Darci relatam sofrerem de obesidade mórbida pela não aceitação de seus corpos, por conflitos psicológicos e sociais referentes à vivência da sexualidade. Ambas colaboradoras afirmam que o estigma da obesidade e o preconceito decorrente desta vivência são muito mais devastadores que os conflitos com a sexualidade, mesmo que ambas as vivências estejam relacionadas.

Agnes, enquanto intersexual, revela a busca por conhecimentos biológicos para entender seu corpo e o porquê da sua condição intersexual, além de pesquisar sobre cirurgias ditas “reparadoras”, mas a busca por estes saberes ampliou o sofrimento para a colaboradora. A postura médica de “tratar” a intersexualidade o mais cedo possível tem ocasionado muito sofrimento a pessoas intersexuais, que se sentem mutiladas, principalmente quando o gênero designado ao nascer não corresponde ao gênero com o qual o sujeito se identifica ao adquirir maturidade para compreender sua existência enquanto portador de tal ou qual identidade de gênero.

Muriel relata uma vivência que assume a ambiguidade de gênero, o que causa muitos conflitos sociais, pela não aceitação de seu modo de existir no mundo. Muriel traz em seu corpo a descontinuidade entre sexo, gênero e orientação sexual. Prefere ser chamado pelo nome masculino mesmo quando está “montada” como *drag queen*. Porém, esta sua maneira de ser no mundo provoca questionamentos, principalmente religiosos, sobre as crenças de imutabilidade do que é “natural”.

Para Merleau-Ponty (2011) pensar que algo é natural é acreditar que as coisas são imutáveis e que não merecem ser refletidas e compreendidas, ou seja, é assumir uma postura ingênua perante a existência.

Ariel e Darci assumem uma postura militante dentro da Universidade, isso acontece devido ao desejo em se apropriarem do espaço do saber, cultura e ascensão social, mas também em função do desejo de investirem-se de poder para exigir transformações sociais com vista à inclusão social. Desta forma, Ariel e Darci têm a obstinação em transformar o sistema educacional desde o ensino fundamental até o superior, e buscam defender os direitos de estudantes LGBTI; quando já formadas, apresentam grande satisfação por suas conquistas, mas continuam imersas no ambiente escolar heteronormativo.

Dominique almeja formar-se em psicologia e seguir a vida acadêmica, fazendo mestrado e doutorado. E tal como Ariel e Darci, pretende trabalhar em defesa dos direitos de sujeitos LGBTI.

Agnes tem como projeto de vida ser uma profissional da nutrição, casar e ter filhos.

Muriel, que abandonou os estudos na Universidade, investe em sua carreira artística como *drag queen*. Havia assinado contrato de trabalho com uma grande emissora de televisão e gravaria seu primeiro *single* como cantora.

Dadas as descrições nos relatos de nossas colaboradoras observamos que as adversidades não devastam o desejo de alcançar realização pessoal e profissional. Segundo Merleau-Ponty (2011) o que motiva os sujeitos para ação é justamente a necessidade, que proporciona significado aos elementos do ambiente que os rodeia, e, assim, emergem as unidades de sentido dos pensamentos e das necessidades que se tem sobre o mundo.

Quanto aos docentes, é importante mencionar que não foi possível entrevistar nenhum/a docente da estudante intersexual. Houve algumas negativas por parte dos/as docentes e dificuldade para agendamento da docente que se disponibilizou.

Os relatos dos/as docentes que aceitaram participar da pesquisa iniciaram pelo impacto e estranhamento diante da primeira experiência perceptiva do corpo da estudante transexual, intersexual ou *drag queen*, que revelaram as marcas da ambiguidade de gênero. Tal reação por parte dos/as docentes mostramos ineditismo em receber em sala de aula sujeitos que divergem do padrão cisgênero. O que leva a docente Alison a refletir sobre a subjetividade desta estudante e a questionar a vivência da diversidade sexual, compreendendo as diferenças entre o que é identidade de gênero e orientação sexual.

Em todas as entrevistas com os/as docentes, identificamos que a aproximação das estudantes colaboradoras desencadearam uma intencionalidade para o fenômeno da diversidade sexual e, conseqüentemente, a percepção do estigma que carregam. Desse modo, os/as docentes passaram a vivenciar a experiência de violência velada sofrida por suas estudantes, por meio do afastamento e de piadas transfóbicas que passaram a incomodá-las.

Os/as docentes expõem em seus relatos que a vivência da diversidade sexual na Universidade é a reiteração da violência e da exclusão que acompanham o caminho das estudantes desde os primeiros anos escolares. E trazem a preocupação da perpetuação deste quadro na vida profissional, não somente das estudantes que vivenciam a diversidade sexual em seu corpos, mas dos outros sujeitos, cisgêneros, que estão se formando e que serão profissionais.

A docente Alison se concentra em reflexões sobre a estudante transexual, já Cris reflete sobre a sua história de vida, por ter recebido uma educação familiar para a reprodução de atitudes homofóbicas/transfóbicas, e sua transformação ao perceber empatia para questões referentes à diversidade sexual.

Renê acredita ter vivenciado uma transformação profunda, pessoal e profissionalmente, após a convivência com a estudante transexual, transformação que a levou a se posicionar frontalmente perante atitudes transfóbicas.

A experiência de docência junto às estudantes transexuais possibilitou para Alison, Cris e Rene um encontro intersubjetivo e uma tomada de consciência sobre questões ligadas à diversidade sexual, que transformaram suas vidas pessoais e profissionais, além da possibilidade de refletir e produzir mudanças no âmbito da educação.

Dani e Andrea, frente às identidades transexual e *drag queen* de suas alunas, não buscaram mais informações sobre a diversidade sexual para lidar com situações enfrentadas em sala de aula. Andrea reproduz normas binárias, heteronormativas frente à sensação de insegurança pela expressão de múltiplas possibilidades de vivência do gênero, bem como frente à possibilidade de transformações corporais.

Muitos são os desafios a serem enfrentados para uma efetiva educação inclusiva para a diversidade sexual, Davi e Bruns (2016) denunciam a sensação de impotência dos profissionais da educação por não possuírem diretrizes e instrumentos apropriados para enfrentar estes desafios, deste modo, os docentes revelam não saber como agir em situações como: a hostilidade entre estudantes em sala de aula, a troca de carinho entre estudantes do mesmo sexo; assédio sexual; uso do nome social; a abordagem dos direitos de sujeitos LGBTI nas reuniões entre docentes, e como introduzir questões LGBTI no currículo escolar.

As transformações precisam atingir todas as instâncias do ensino, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio para, enfim, alcançar o ensino superior, e possibilitar que sujeitos transexuais possam ter o direito de escolha quanto à profissão a que irão se dedicar, e não se resignem a atividades marginalizadas como única opção.

Para Merleau-Ponty (2011), o sujeito que busca o conhecimento não recebe passivamente informações do mundo, mas também não cria o mundo a partir de suas ideias, o sujeito atua sobre o mundo, assim como o mundo atua sobre ele.

Ao nos ampararmos na perspectiva fenomenológica, possibilitamos a retomada dos sentidos e significados que as estudantes transexuais, intersexual e *drag queen* atribuíram às suas vivências e buscamos propagar a intencionalidade para o resgate de experiências autênticas. Ao nos interessarmos pelas histórias de vida, o caminho para realização deste estudo, temos, também, por finalidade, a reflexão e a fomentação de

ações de melhoria e garantia de acesso a direitos fundamentais, como a educação, para sujeitos LGBTIs

Como já foi colocado, o Brasil é o país que mais tem violência e homicídios contra travestis e transexuais no mundo: foram 144 mortes no ano de 2016. A expectativa de vida de travestis e transexuais é de 35 anos (Nogueira, Aquino & Cabral, 2017).

A ampla presença da violência contra sujeitos LGBTI, com o nosso enfoque para transexuais, travestis e *drag queens*, demanda a afirmação dos direitos à educação e à formação profissional destes sujeitos, e faz-se indispensável que pesquisas sejam realizadas e divulgadas em todos os tipos de mídia para tornar visível o problema de tolhimento de seus direitos e, possivelmente, superação deste terrível problema.

HORIZONTES

Não há como finalizar esta tese intitulada: *A inclusão da diversidade sexual na Universidade* sem mencionar o turbulento cenário em que vivemos, seja do ponto de vista político, seja do ponto de vista pedagógico. É com enorme preocupação que recebemos a notícia do corte de 44% do orçamento para pesquisa advindo do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, em 2017, e um novo corte de 15,5% esperado para 2018. Isso irá prejudicar seriamente o futuro do país, com o desmantelamento de todo o ensino universitário público e dos grupos de pesquisa do país.

Como propor a democratização do ensino e igualdade de acesso para transexuais, travestis, *drag queens* e intersexuais à universidade de qualidade diante do exposto?

Outra preocupação na contemporaneidade são os crescentes movimentos de ódio presentes e articulados em redes sociais na internet, nos mais diferentes países, em todas as línguas e com diversos focos, entre eles a homofobia e a transfobia.

A transfobia e a homofobia, sendo movimentos fortemente presentes no mundo, estão encarnadas também nos/as estudantes, profissionais docentes e outros/as

funcionários/as da educação. Também acreditamos que o desconhecimento, por parte dos/as docentes e funcionários/as, acerca do sofrimento existencial e psicológico desencadeado pela homofobia e/ou transfobia vividas por sujeitos travestis, transexuais, *drag queens* e intersexuais, provoca o receio e afastamento destes/as profissionais em conviver, conversar ou, até mesmo, orientar estes/as estudantes que vivenciam a diversidade de gênero e/ou sexual.

O caminho em realização desta pesquisa nos possibilitou dialogar de forma afetiva com as estudantestransexuais, *drag queen* e intersexual, e com seus/suas docentes. A vivência destes encontros nos despertou para a importância de que os/as docentes consigam ultrapassar as aparências e enxergar que ali, do outro lado, está uma estudante capaz, que resiste às adversidades e a exclusão, e que tem aspirações e desejo de ter uma formação universitária, mas que muitas vezes lhe é negada pela predestinação à prostituição como única possibilidade de profissão.

Percebemos também que os primeiros anos escolares são os mais difíceis para estas estudantes, e, geralmente, o período com mais probabilidade de abandono escolar.

Como permitir a frequência destes/as estudantes em todas as instâncias do ensino, independentemente de sua sexualidade, e driblar a atual inevitabilidade de exclusão social, pessoal e profissional?

Segundo Berheim e Chauí (2008), a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (Paris, outubro 1998), e a UNESCO convocaram as universidades a se responsabilizarem e assumirem um papel de liderança na renovação de todo o sistema educativo. O que significa se comprometer com: formação de pessoal docente do ensino fundamental e médio; incorporação da agenda de pesquisa socioeducativa; análise dos principais problemas que afetam os sistemas educativos; aperfeiçoamento dos serviços educacionais pela incorporação das novas tecnologias; e apresentação de propostas para aprimoramento e transformações dos métodos de ensino em todo o sistema educativo.

Por fim, a meta da educação superior deve ser formar sujeitos altamente esclarecidos, motivados e integrados, guiados pelo amor à humanidade e sabedoria, de maneira a contribuir para uma sociedade cada vez menos violenta e exploradora.

Neste sentido, temos a convicção de que o ensino superior pode formar profissionais que se percebam como educadores/as, independentemente da formação profissional universitária, sejam estes engenheiros, médicos ou historiadores, mas a partir da compreensão de que é um sujeito inserido no mundo e, portanto, exerce como cidadão/ã um papel sociopolítico e pode, no seu cotidiano, adotar uma conduta de modo

a contribuir para que a diversidade não conduza à exclusão e à violência, demonstrando o sentido crítico-reflexivo da universidade.

Propomos o urgente questionamento dos projetos políticos pedagógicos universitários, em suas ideias, representações e práticas institucionalizadas, que irão definir e regular o que élcito ou ilícito, a partir do envolvimento de diferentes autoridades, profissionais da educação e da sociedade em geral para a desconstrução das violências contra sujeitos LGBTI.

Chegamos a um momento que é imprescindível redefinir o sentido da vida e caminho que vamos trilhar. O grande desafio da universidade está em conseguir criar projetos políticos pedagógicos novos que nos façam refletir genuinamente sobre o mundo de forma autêntica(Berheim e Chauí, 2008; AmatuZZi, 2016).

REFERÊNCIAS¹⁴

¹⁴ De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Alarcão, I. (Org.) (2001). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.
- Amaral, M.S. *et al.* (2014). “Dos travestismos às travestilidades”: Uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.26, n.2, pp.301-311.
- Amatuzzi, M. M. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: Bruns, M. A. T.; Holanda, A. F. (Orgs.). (2007). **Psicologia e fenomenologia: Reflexões e perspectivas**. 2. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, cap.1, pp.17-25.
- Amatuzzi, M. M. (2016). **O resgate da fala autêntica na psicoterapia e na educação**. Campinas/SP: Editora Alínea. 202p.
- Andrade, L. N. (2015). **Travestis na escola**. Assujeitamento e resistência à ordem normativa. São Paulo: Metanoia Editora.
- Andrade, C. C.; Holanda, A. F. (2010). **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica**. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 27, n. 2, 2010, pp. 259-268.

- Arán, M.; Murta, D.; Lionço, T. (2009). Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, v.14, n.4, Ago, pp.1141-1149.
- Augras, M.R.A. (2002). **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 96 p.
- Beemyn, B. G. (2008a). Making Campuses More Inclusive of Transgender Students. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**.v. 3, n. 1, p. 77-87. Número Especial. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J367v03n01_08.
- Beemyn, B.G. (2008b). Serving the Needs of TransgenderCollege Students. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**. v. 1, n. 1, pp. 33-50, 2008b. Número Especial. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J367v01n01_03#preview. Acesso em: 17 Set. 2013.
- Beemyn, B. *et al.* (2005a). Transgender issues on college campuses.**Gender Identity and Sexual Orientation: Research, Policy, and Personal**,v. 2005, n. 111, p. 49-60. Número Especial. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.173/abstract>.Acesso em: 17 Set. 2013.
- Beemyn, B. *et al.* (2005b). Suggested Steps to Make Campuses More Trans-Inclusive. **Journal of Gay and Lesbian Issues in Education**, v. 3, n. 2, p. 89-94. Número Especial. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J367v03n01_09. Acesso em: 17 Set. 2013.
- Benakouche, R. (2003). **Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social**. Brasília: MEC, s/d.
- Bernheim, C. T.; Chauí, M. S. (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília : UNESCO, 44 p.
- Besagio, N. M.; Lara, M. (2013). A educação no espaço digital: Kit anti-homofobia e os efeitos de sentido no discurso midiático. **Anais do IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos olhares**, Maringá.
- Borrvalho, A.; Fialho, I.; Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In: Leite, C.; Zabalza, M. (Orgs.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 984-996.
- Borrilo, D. (2009). A homofobia. In: Lionço, T.; Diniz, D. (org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB.
- Bourdieu, P. (2003). **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil.

- _____. (2000). A ilusão biográfica. In: Ferreira, M. M.; Amado, J. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, pp. 167-182.
- Brasil, Ministério da Saúde. Conselho Nacional De Combate à Discriminação. (2004). **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção à Cidadania Homossexual**.
- Brancaleoni, A. P. L.; Oliveira R. R. (2016). Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp.
- Brown, R. D. *et al.* (2004, Jan/Feb). Assessing the Campus Climate for Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender (GLBT) Students Using a Multiple Perspectives. **Journal of College Student Development**, v. 45, n. 1, pp. 8-26. Recuperado de: <http://muse.jhu.edu/journals/csd/summary/v045/45.1brown.html>.
- Bruns, M. A. T. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses entre a subjetividade e a objetividade. In: _____; Holanda, A. (Org.). (2007a). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, cap. 4, pp.57-66.
- _____. (2007b). A sexualidade da criança. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.18, n. 2, pp. 323-331.
- _____. (2011). Psicoterapeutas iniciantes: os desafios das diversidades afetivo-sexuais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 64.
- Butler, J. P.(2015). **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução Renato Aguiar. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 287p.
- Castells, M. (2000). **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 530p.
- Chodorow, N. (1990). **Psicanálise da maternidade: Uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Costa, F.F.A. e Pinho, J.A.S. (2015). As organizações e o público LGBT: perspectivas de atuação para o profissional de relações públicas. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 5, n. 9, pp. 131-152. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5783/-9-2015-08-131-152>.
- Covian, M. R. (1979). A essência da universidade. **Ciência e cultura**, v.31, n.6.
- Cunha, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Orgs.).(2000). **500 anos de educação no Brasil**, 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, pp.151-242.
- Davi, E. H. D. (2013). Belíssima: um estudo merleau-pontyano da corporalidade travesti. 2013.183f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto.

- _____; Bruns, M. A. T.. Diversidade sexual e educação escolar: trajetórias de professor@s e alun@s trans dentro da escola. In: Souza-Leite, Célia Regina Vieira de; Camargo, Evani Andreatta. (Org.). (2016). **Educação e constituição do sujeito na contemporaneidade**, 1ed.Campinas: CRV,v. 1, pp. 113-136.
- _____; _____. (2015). Mundo-vida travesti: abordagem fenomenológicas travestilidades. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, pp. 521-533. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-01>
- _____; _____. (2012). Profesoras travestis: trayectorias y experiencias.**Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, n. 14 v. 2, pp. 121-142.
- Davi, E. H. D.; Bruns, M. A. T.; Santos, C. (2010). Na batalha: história de vida e corporalidade travesti. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2.
- Dieneret *al.* (2015).**Genetics of Wellbeing and Its Components Satisfaction with Life, Happiness, and Quality of Life: A Review and Meta-analysis of Heritability Studies**. Recuperado de:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4346667>.
- Dinis, N. F. (2013). Revisitando o binômio sexo-gênero. **Revista Ártemis**, v.15, n.1,, pp. 123-134.Recuperado de: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/16643/9509>.
- _____. (2008, Maio/Ago.) Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação Social**, Campinas, v. 29, n. 103, pp. 477-492. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Domingos, S.I.C. (2015). Análises de incidentes críticos no ensino superior: (re)construção da identidade profissional docente. 2015. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.
- Duk, C. (2006). **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. /Brasília : [MEC, SEESP].
- Effrig, J. C., Bieschke, K. J., Locke, B. D. (2011, Dec.). Examining Victimization and Psychological Distress in Transgender College Students.**Journal of College Counseling**, v. 14, n. 2, pp. 143-157. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1882.2011.tb00269.x/abstract>.
- Fávero, M. H. (2010). **Psicologia do gênero**: Psicobiografia, sociocultura e transformações. Curitiba: Ed. UFPR, 435 p.
- Fávero, M. L. A. (2006). **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Editora UFPR Educar, Curitiba/PR, n. 28, pp. 17-36.

- Figueiredo, L. C. M. (2008a). **Matrizes do Pensamento Psicológico**. 14.ed- Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. Introdução.In:_____; Santi, P. L. R. (2008b). **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**.3ed. São Paulo: EDUC, 104p.
- Foucault, M. (2015). **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**.Tradução Maria Thereza da Costa e J.A. Guilhaon Albuquerque.2. ed.São Paulo/SP: Paz e Terra, 175p.
- _____. (2014). **A história da loucura: na Idade Clássica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo/SP: Perspectiva, 551p.
- _____. (2002). **Os anormais**.São Paulo: Martins Fontes, 332p.
- Franco, N.; Cicillini, G. (2015). Professoras *trans* brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, v. 23, n. 2.
- Furlan, R. (2008, Jan/Mar). **A questão do método na psicologia**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 1, p. 25-33.
- _____; Bocchi, J. C. (2003). Percepção linguagem em Maurice Merleau-Ponty – o corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudo de Psicologia**, v. 8, n. 3, Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.
- Galinkin, A.L.; Santos, C. S. (Orgs.). (2010). **Gênero e psicologia social**. Brasília: TechnoPolitik. 624p.
- Gilligan, C. (1982). **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Giroto, L.C.; Silva, C. G.; Garcia, M. L. (2017). Experimentação de um dispositivo-corpo em uma vivência drag: pesquisar pelo afetar.**Periódicus**, n. 6, v. 1. Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades.Universidade Federal da Bahia/Salvador. Recuperado em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>.
- Haraway, D.; Kunzru, H., Tadeu, T. (Orgs.). (2013). **Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano**.2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 126p.
- Harley, D. A. *et al.* (2002, Sep.). SavageLesbian, gay, bisexual, and transgender college students with disabilities: A look at multiple cultural minorities.**Psychology in the Schools**,v. 39, n. 5, p. 525-538. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.10052/abstract>.
- Holanda, A. (2002). **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia**. Tese de doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

- Holanda, A. F. (2007). Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elemento para um entendimento metodológico. In: Bruns; _____. **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, cap.3, pp.35-56.
- Ivory, B. T. (2005). LGBT students in community college: Characteristics, challenges, and recommendations. **Gender Identity and Sexual Orientation: Research, Policy, and Personal**, v. 2005, n. 111, p. 61-69. Número Especial. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.174/abstract>.
- Jesus, J. G. (2012). **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2.ed. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN. Recuperado de: http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%84NERO__CONCEITOS_E_TERMOS__2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649.
- Junqueira, R. D. (Org.). (2009). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**, v. 32. Brasília: Ministério da Educação; Unesco.
- Leal, B. S.; Carvalho. (2012). **A grande mídia brasileira e identidades LGBT: um retrato em 2008**. Dialogos de la comunicaci3n, n.84.
- Lionço, T. (2008). Que Direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. **Saúde Soc.** São Paulo. V. 17, n.2, pp.11-21.
- _____.; A transexualidade entre a transgressão e a inserção social In: **Fazendo Gênero 7**, (2007). Recuperado de: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/T/Tatiana_Lionco_16.pdf, Florianópolis.
- _____.; Diniz, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: _____. (org.). (2009). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB.
- Lopes, M. C.; Fabris, E. H. (2013). **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, G. L. (2013). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 196 p.
- _____. (2008, Maio/Ago.). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.
- _____.; Neckel, F. J.; Goellner, V. S. (Org.). (2003). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes.
- Machado, P.S. (2005, Jan/Jun). O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, v. 24, pp. 249-281.

- Marcuzzo, Miquela, Pich, Santiago, & Dittrich, Maria Glória. (2012). A construção da imagem corporal de sujeitos obesos e sua relação com os imperativos contemporâneos de embelezamento corporal. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, n. 16 v. 43, pp. 943-956. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000041>.
- McKinney, J. S. (2005). On the Margins: A Study of the Experiences of Transgender College Students. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**, v. 3, n. 1, p. 63-76,. Número Especial. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J367v03n01_07#preview.
- Merleau-Ponty, M. (2014). **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4ª.ed.São Paulo: Perspectiva. 271p.
- _____. (2011). **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª.ed.São Paulo: WMF Martins Fontes. 662 p.
- Miranda, H.; Andrade, D.; Almeida, A. (2010). Gênero e psicologia: um debate em construção no CRP-03. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos**, 2010. Recuperado de: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278244103_ARQUIVO_texto_fazendo_genero.pdf.
- Moreira, D. A. (2002). **O método fenomenológico da pesquisa**. São Paulo: Pioneira.
- Moreira, V. (2004). O Método Fenomenológico de Merleau-Ponty como Ferramenta Crítica na Pesquisa em Psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, pp. 447 - 456.
- Narvaz, M.G. (2009). **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica: onde os discursos fazem(se) política**. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- _____.; Koller, S. (2007). A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea. **Psico**, PUC, v.38, n. 3, pp. 216-223.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2007). O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1, p. 65-73. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a09v20n1.pdf>.
- Nogueira, S.N.B; Aquino, T. N.; Cabral, E. A. (2017). Dossiê: A Geografia dos Corpos das Pessoas Trans. Brasil. Recuperado de <http://redetransbrasil.org/dossiecirc2016.html>.
- Nóvoa, A. (Org.). (2013). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.
- _____. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, pp. 203-218.

- _____. (2000, Aug.). Universidade e formação docente. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso.
- Perrenoud, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Pimenta, S.G.; Anastasiou, L. G. C. (2002). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez.
- Pino, N. P. (2007). A teoria queer e os intersex. **Cadernos Pagu**. v. 28, jan-jun., pp. 149-174.
- Potter, S. J., Fountain, K., & Stapleton, J. G. (2012). Addressing Sexual and Relationship Violence in the LGBT Community Using a Bystander Framework. **Harvard Review of Psychiatry**, 20 (4), pp. 201 - 208.
- Poulain, J. P. (2013). **Sociologia da obesidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Preciado, P.B. (2015). **Manifesto Contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Brasil: Editora N-1. 224 p.
- Próchno, C. C. S. C.; Rocha, R. M. G. (2011). O jogo do nome nas subjetividades travestis. **Psicologia & Sociedade**. v. 23, n. 2, pp. 254-261.
- Pusch, R. S. (2008, Out.). Objects of Curiosity: TransgenderCollege Students' Perceptions of the Reactions of Others. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**, v. 3, n. 1. Número Especial. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J367v03n01_06#preview.
- Reidel, M. (2012). Corpos estranhos na escola. In: Silva, F. F.; Freitas, D. P. S. (org.). **II Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico]. – Uruguaiana, RS: Unipampa. . Recuperado de: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>.
- Reis, L. M. (2010). **Sexualidade e câncer de colo de útero: o corpo feminino adoecido na perspectiva de Maurice Merleau-Ponty**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto.
- Reis, N.; Pinho, R. (2016). Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

- Rezende, A. M. (1994). **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez.
- Sanlo, R. L. (1998). **Working with Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender College Students: A Handbook for Faculty and Administrators**. The Greenwood Educator's Reference Collection. Greenwood Press, 88 Post Road West, Westport, CT 06881. Recuperado de: http://books.google.com.br/books/about/Working_with_lesbian_gay_bisexual_and_tr.html?id=xH1HAAAAMAAJ&redir_esc=y.
- Santos, B. S. (2015). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____; **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Editora Cortez.
- _____; (2005). A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, pp. 137-202.
- Schmidt, C.; Miles, J.;& Welsh, A. (2011). Perceived Discrimination and Social Support: the influences on career development and college adjustment of LGBT college students. **Journal of Career Development**, 38 (4), pp. 293 - 309.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71 - 99.
- Seffner, F.(2017). Tem nexo não falar sobre sexo na escola? **Revista Textual**.Rio Grande do Sul, 25, pp. 22-29.
- _____; (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.**Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, pp. 561-588.
- _____;Reidel, M. (2015). Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 445-464.
- Soares, M. (2012).Homens parceiros de transexuais: diálogo fenomenológico de vivências afetivo-sexuais. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto.
- Souza, H.A.; Bernardo, M.H. (2014). Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas**, n. 11, p. 157-175.Recuperado de: <http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/viewFile/6548/5078>.

- Souza, E.J.; Silva, J.P.& Santos, C. Homofobia no espaço escolar: um olhar docente. In: Bruns, M.A.T.; Santos, C.; & Souza-Leite, C.R.V. (org).(2015). *Violência, gênero e mídia: nos horizontes da saúde e educação*. Curitiba: Editora CRV.
- Tebbe, E.;Moradi, B.;& Ege, E. (2014). Revised and Abbreviated Forms of the Genderism and Transphobia Scale: tools for assessing anti-trans* prejudice . *Journal of Counseling Psychology*, 61 (4), pp. 581 -592.
- Torres, M. A. (2013). Docência, transexualidade e travestilidade: a emergência da rede trans-educacional no Brasil.In: **36ª Reunião Nacional da ANPED** , Goiânia-GO. Recuperado de:http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2816_texto.pdf.
- _____; Prado, M. A. (2014). Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2013). **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO, 60 p.Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>.
- Valente, G. S. C.; Viana, L.O. (2010). O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática.**Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, jul./dez., pp. 209-226.
- Vaz, H. L. Cultura e Universidade. In: Favero, M. L.(org.) (1966). **Educar para a vida**. (coleção). Belo Horizonte: Editora Vozes.
- Vieira, M. G.; Furlan, R. (2011, Jan/Jun.).**Algumas considerações sobre psicopatologia na filosofia de Merleau-Ponty**. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 1, pp. 129 - 141.
- Zubernis, L.; Snyder, M. (2008). Considerations of Additional Stressors and Developmental Issues for Gay, Lesbian, Bisexual, and TransgenderCollege Students. **Journal of College Student Psychotherapy**, pp. 75-79. Número Especial. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J035v22n01_06#preview.

ANEXO A

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa**

Campus de Ribeirão Preto

Of.CETP/FFCLRP-USP/015/-vjmc

Ribeirão Preto, 20 de fevereiro de 2015

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "**A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NA UNIVERSIDADE: RELATOS DE ESTUDANTES TRANSGÊNEROS E DOCENTES**" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 140ª Reunião Ordinária, realizada em 12.02.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 39924314.1.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora

Milene Soares Agreli

Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO *FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO*

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/DISCENTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**A inclusão da diversidade sexual na Universidade: relatos de estudantes transgêneros e docentes**¹⁵", realizada pela psicóloga e estudante de Doutorado Milene Soares Agreli sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, ambas do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP -SP.

O objetivo desta pesquisa é compreender como vem ocorrendo a inclusão da diversidade sexual na Universidade, segundo relatos de histórias de vidas de estudantes que vivenciam a diversidade sexual e de seus/suas docentes.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque visa contribuir para uma maior inclusão de sujeitos transgêneros nas instituições universitárias, e seus resultados podem permitir reflexões relacionadas aos três níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior, bem como contribuir para possíveis mudanças nos currículos de ensino resultando em transformações sociais, culturais, econômicas e políticas na sociedade.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, você será convidado(a) a participar de uma entrevista com a pesquisadora sobre o tema. A entrevista será realizada em local e horário definido pelo(a) colaborador(a) respeitando a sua conveniência e os critérios de privacidade, com duração aproximada de uma hora, sendo que, se necessário, será agendada nova entrevista para que o objetivo seja atingido.

A entrevista será gravada e o seu conteúdo transcrito e analisado, isto para que a transcrição do conteúdo seja exata e que não haja perda de nenhuma informação relevante. Após a transcrição da entrevista a gravação será destruída. Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo por sua decisão.

A pesquisa segue as exigências éticas legais para a realização de pesquisas com seres humanos. Você não terá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar dela. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelas pesquisadoras. Os benefícios que a pesquisa pode gerar dizem respeito a contribuições teórico-práticas para diferentes áreas de conhecimento, sobretudo os campos da saúde e da educação.

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis à sua saúde ou aos estudos que você desenvolve. No entanto, você poderá sentir algum desconforto em alguma pergunta, por se tratar de questões íntimas de sua história de vida e por fazer referência a uma temática controversa como a transgeneridade, diante de tal situação você está livre para se recusar a respondê-la sem que isso traga qualquer prejuízo para você ou para a pesquisadora.

¹⁵ Título inicial desta tese.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assim você poderá entrar em contato com as pesquisadoras em qualquer situação relacionada a sua participação ou quando julgar necessário pelo Endereço: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Departamento de Psicologia. Av. Bandeirantes, 3900. CEP: 14040-901 Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto – SP; e Telefone: (16) 3602-4446.

Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, ao qual você pode consultar para qualquer esclarecimento sobre os aspectos éticos e legais da pesquisa, pelo endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

As informações da pesquisa serão utilizadas apenas para fins relacionados à presente pesquisa e, sua identidade será sempre mantida em sigilo, sobretudo na divulgação ou publicação dos resultados.

Termo de autorização do participante

Esclarecido e concordando com o que foi colocado:

Eu, _____, aceito participar deste estudo, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante: _____

Endereço para contato _____

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

Pesquisadora: Milene Soares Agreli

ANEXO C

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/DOCENTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**A inclusão da diversidade sexual na Universidade: relatos de estudantes transgêneros e docentes**", realizada pela psicóloga e estudante de Doutorado Milene Soares Agreli sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, ambas do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP -SP.

O objetivo desta pesquisa é compreender como vem ocorrendo a inclusão da diversidade sexual na Universidade, segundo relatos de histórias de vidas de estudantes que vivenciam a diversidade sexual e de seus/suas docentes. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque visa a contribuir para uma maior inclusão de sujeitos transgêneros nas instituições universitárias, e seus resultados podem permitir reflexões relacionadas aos três níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior, bem como contribuir para possíveis mudanças nos currículos de ensino resultando em transformações sociais, culturais, econômicas e políticas na sociedade.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, você será convidado(a) a participar de uma entrevista com a pesquisadora sobre o tema. A entrevista será realizada em local e horário definido pelo(a) colaborador(a) respeitando a sua conveniência e os critérios de privacidade, com duração aproximada de uma hora, sendo que, se necessário, será agendada nova entrevista para que o objetivo seja atingido.

A entrevista será gravada e o seu conteúdo transcrito e analisado, isto para que a transcrição do conteúdo seja exata e que não haja perda de nenhuma informação relevante. Após a transcrição da entrevista a gravação será destruída. Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo por sua decisão.

A pesquisa segue as exigências éticas legais para a realização de pesquisas com seres humanos. Você não terá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar dela. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelas pesquisadoras. Os benefícios que a pesquisa pode gerar dizem respeito a contribuições teórico-práticas para diferentes áreas de conhecimento, sobretudo os campos da saúde e da educação.

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis a sua saúde ou ao trabalho que você desenvolve. No entanto, você poderá sentir algum desconforto em alguma pergunta, por se tratar de questões íntimas de sua história de vida e por fazer referência a uma temática controversa como a transgeneridade, diante de tal situação você está livre para se recusar a respondê-la sem que isso traga qualquer prejuízo para você ou para a pesquisadora.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assim você poderá entrar em contato com as pesquisadoras em qualquer situação relacionada à sua participação ou quando julgar necessário pelo Endereço: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto –

USP. Departamento de Psicologia. Av. Bandeirantes, 3900. CEP: 14040-901 Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto – SP; e Telefone: (16) 3602-4446.

Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, ao qual você pode consultar para qualquer esclarecimento sobre os aspectos éticos e legais da pesquisa, pelo endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

As informações da pesquisa serão utilizadas apenas para fins relacionados à presente pesquisa e, sua identidade será sempre mantida em sigilo, sobretudo na divulgação ou publicação dos resultados.

Termo de autorização do participante

Esclarecido e concordando com o que foi colocado:

Eu, _____, aceito participar deste estudo, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Assinatura do participante: _____

Endereço para contato: _____

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

Pesquisadora: Milene Soares Agreli

ANEXO D

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

A psicóloga Milene Soares Agreli, aluna de Doutorado sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Alves de Toledo Bruns, ambas do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP-SP, está desenvolvendo com a referida Orientadora o Projeto de Pesquisa "**A inclusão da diversidade sexual na Universidade: relatos de estudantes transgêneros e docentes**", cujo objetivo é compreender os significados e sentidos atribuídos à experiência de ser transgênero estudante universitário, e à vivência do docente que recebe estudantes transgêneros para cursar sua disciplina. Assim, vimos formalmente solicitar a autorização para realizar parte da etapa de coleta de dados, ou seja, parte das entrevistas com docentes e discentes. As entrevistas podem ocorrer nas dependências da Universidade, conforme disponibilidade de espaço, sendo que deverão ser agendadas e realizadas em horário e local que não comprometam o trabalho desenvolvido na instituição. As entrevistas serão gravadas e terá seu conteúdo transcrito e analisado. Os docentes e discentes têm garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Compromissos das pesquisadoras:

1. Iniciar a pesquisa somente após a data de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)¹⁶. E encaminhar o projeto de pesquisa, os termos de consentimento livre e esclarecido, os termos de compromisso das instituições coparticipantes e demais documentos para apreciação do CEP.
2. Conduzir o protocolo de acordo com os princípios expressos nas Resoluções 466/12 e 251/97 (normas envolvendo seres humanos) do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
3. Informar aos colaboradores da pesquisa sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e os possíveis riscos.
4. Aceitar os colaboradores da pesquisa somente após sua assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido.
5. Não transferir nenhum tipo de despesa pessoal, incluindo transporte, exames e consultas aos colaboradores da pesquisa. Todas as despesas deverão ser absorvidas pelo orçamento da pesquisa.
6. Não compensar financeiramente os colaboradores da pesquisa em função de sua participação neste projeto.
7. Assegurar que todas as informações pessoais dos colaboradores, obtidas durante a pesquisa, serão consideradas estritamente confidenciais e que as publicações com fins científicos dos resultados obtidos nessa pesquisas manterão a identidade dos sujeitos em sigilo.

¹⁶ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil Fone: (16) 3602-4811/Fax: (16) 3633-2660 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Declaração da instituição coparticipante:

Eu, _____, declaro que fui informada verbalmente e por escrito sobre a pesquisa e minhas dúvidas com relação à coparticipação da instituição que represento foram satisfatoriamente respondidas. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos relacionados aos sujeitos da pesquisa. A minha assinatura neste termo garante o compromisso da instituição que represento com as responsabilidades pertinentes à coparticipação neste projeto de pesquisa. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____ de ____ de ____
Assinatura e Carimbo: _____ Assinatura: _____

Representante da Universidade

Milene Soares Agreli

Pesquisadora

Endereço para contato com as pesquisadoras: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Departamento de Psicologia. Av. Bandeirantes, 3900. CEP: 14040-901 Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto – SP. Telefone: (16) 3602-4446

ANEXO E

Nome:

Idade:

Estado civil:

Reside com:

Escolaridade:

Profissão:

Filhos:

Critério de Classificação Econômica Brasil - ABEP/2015

SISTEMA DE PONTOS

Variáveis	Quantidade				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava Louça	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	3	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava Roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Microondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Escolaridade do chefe de família

Analfabeto / Fundamental I Incompleto 0

Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto 1

Fundamental II Completo / Médio Incompleto 2

Médio Completo / Superior Incompleto 4

Superior Completo 7

Serviços Públicos

Água Encanada Não 0/ Sim 4

Rua Pavimentada Não 0/ Sim 2

PONTOS DE CORTES

A45-100

B1 38-44

B2 29-37

C1 23-28

C2 17-22

DE 0-16