

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

TEODORO ANTUNES GOMES FILHO

**PRAZER DA EXISTÊNCIA RECONHECIDA (PER): EXPERIÊNCIAS DE TRAVESTIS E
TRANSFEMININAS NA EDUCAÇÃO FORMAL**

**São Leopoldo
2025**

TEODORO ANTUNES GOMES FILHO

**PRAZER DA EXISTÊNCIA RECONHECIDA (PER): EXPERIÊNCIAS DE TRAVESTIS E
TRANSFEMININAS NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2025

G633p Gomes Filho, Teodoro Antunes.
Prazer da existência reconhecida (Per) : experiências de travestis e transfemininas na educação formal / Teodoro Antunes Gomes Filho. – 2025.
152 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes”

1. Educação formal. 2. Prazer e satisfação. 3. Reconhecimento. 4. Travestis. 5. Transfemininas. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

Teodoro Antunes Gomes Filho

**PRAZER DA EXISTÊNCIA RECONHECIDA (PER): EXPERIÊNCIAS DE TRAVESTIS E
TRANSFEMININAS NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de pesquisa: Educação, desigualdade e inclusão.

Aprovado em: 12/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maura Corcini Lopes (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof Dr Edison Luiz Saturnino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof Dr Jackson Ronie Sá da Silva
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Profª Drª Janaína Pimenta Lemos Becker
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof Dr Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

RESUMO

Esta tese interroga as experiências de travestis e transfemininas na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero, concebendo a educação formal como território paradoxal de in/exclusão e, ao mesmo tempo, de afirmação, pertença, prazer e satisfação. A investigação tem por objetivo compreender como essas vivências se configuram, articulando interações de gênero e sexualidade, normativas educacionais e perspectivas não metafísicas como a teoria feminista e a teoria queer, com atenção especial aos prazeres que emergem nesses percursos. Adota-se abordagem qualitativa, ancorada em entrevistas narrativas, que privilegiam o autorreconhecimento das participantes e a produção situada de saberes. As 15 entrevistas narrativas foram realizadas entre 2022 e 2025, com participantes de diferentes regiões, estados e cidades do Brasil, selecionadas por amostragem em bola de neve, envolvendo sujeitas entre 23 e 59 anos, cujas trajetórias compõem um mosaico de contextos, gerações e itinerários formativos. As análises evidenciam que, ainda que atravessadas por violências, cisheteronormatividades e in/exclusões, essas trajetórias possibilitam a elaboração do “prazer da existência reconhecida”, apresentado como operador analítico construído a partir dos excertos das entrevistas. Esse prazer se manifesta em três eixos interligados: reconhecimento interpessoal, sentimento de competência e valorização do conhecimento. Tais eixos produzem fissuras nas lógicas hegemônicas, ativam deslocamentos e sustentam a incorporação social da diversidade e a afirmação de singularidades nos espaços de educação formal. Reafirma-se, assim, que, para travestis e transfemininas, a educação formal, mesmo atravessada por in/exclusão, normatividade e normalidade, também se configura como espaço de prazer pelas existências reconhecidas.

Palavras-chave: Travestis e transfemininas; Educação formal; Prazer e satisfação.

ABSTRACT

This thesis examines the experiences of travestis and transfeminine individuals in formal education during their transitions and the assumption of gender identity, conceiving formal education as a paradoxical territory of in/exclusion and, at the same time, of affirmation, belonging, pleasure, and satisfaction. The study aims to understand how these experiences are configured by articulating interactions of gender and sexuality, educational norms, and non-metaphysical perspectives such as feminist theory and queer theory, with particular attention to the pleasures that emerge along these trajectories. A qualitative approach is adopted, grounded in narrative interviews that privilege participants' self-recognition and the situated production of knowledge. The fifteen narrative interviews were conducted between 2022 and 2025 with participants from different regions, states, and cities in Brazil, selected through snowball sampling, involving subjects aged 23 to 59 whose trajectories form a mosaic of contexts, generations, and educational pathways. The analyses indicate that, although traversed by violence, cisheteronormativities, and in/exclusions, these trajectories enable the elaboration of the "pleasure of recognized existence," presented as an analytical operator constructed from excerpts of the interviews. This pleasure manifests across three interconnected axes: interpersonal recognition, a sense of competence, and the valuing of knowledge. These axes create fissures in hegemonic logics, activate displacements, and sustain the social incorporation of diversity and the affirmation of singularities within spaces of formal education. It is thus reaffirmed that, for travestis and transfeminine individuals, formal education—even when permeated by in/exclusion, normativity, and normality—also constitutes a space of pleasure grounded in recognized existences.

Keywords: Travestis and transfeminine; Formal education; Pleasure and satisfaction.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida e pela presença que me lembraram o sentido de seguir adiante quando as páginas pesavam.

À minha orientadora, professora Maura, por caminhar ao meu lado e conjugar confiança e rigor acadêmico, ajudando-me a amadurecer perguntas e a escolher rotas com mais clareza.

À secretaria do PPG, pela dedicação e apoio administrativo imprescindíveis para o andamento desta jornada acadêmica.

À banca de qualificação e defesa, pelas leituras atentas e recomendações que qualificaram a tessitura desta pesquisa.

Aos professores da UNISINOS, pela excelência e generosidade, que abriu horizontes teóricos-metodológicos para sustentar esta tese.

À CAPES, pelo investimento em meu crescimento intelectual.

Ao grupo de prática de pesquisa (orientação) pelo acolhimento, amizade e diálogos que converteram incertezas em hipóteses, e hipóteses em capítulos.

Aos membros do GEPI e da RIIATE, pelas discussões que desafiaram certezas e pelos aprendizados compartilhados que atravessam cada seção desta tese.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, tocaram este percurso e deixaram marcas de apoio, paciência e incentivo, meu reconhecimento e minha gratidão.

As chamadas “minorias” sexuais são, hoje, muito mais visíveis do que antes, e, consequentemente, torna-se mais acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores. Esse embate, que merece uma especial atenção de estudiosos/as culturais e educadores/as, torna-se ainda mais complexo se pensarmos que o grande desafio não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários; mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Uma nova dinâmica dos movimentos (e das teorias) sexuais e de gênero está em ação.

Guacira Lopes Louro (2001)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeira consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES.....	37
Quadro 2 – Segunda consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES.....	38
Quadro 3 – Perfil sociológico das participantes.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ADO – Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CF – Constituição Federal
- CIDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos
- CIRDI – Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CP – Conselho Pleno
- CsO – Corpo sem Órgãos
- DCE – Diretório Central de Estudantes
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
- IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MS – Ministério da Saúde
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PER – Prazer da Existência Reconhecida
- PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
- PPG – Programa de Pós-Graduação
- PY – Princípios de Yogyakarta
- RCPN – Registro Civil das Pessoas Naturais

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIDH – Sistema Interamericano de Direitos Humanos

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UF – Unidades da Federação

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1. CARTOGRAFIA DA AUSÊNCIA.....	24
2. PESQUISAS JÁ REALIZADAS: LACUNAS E POSSIBILIDADES.....	36
3. INCLUSÃO DISCIPLINAR: NORMATIVAS E POLÍTICAS.....	50
3.1 Diretrizes internacionais.....	51
3.2 Diretrizes nacionais.....	55
3.3 Diretrizes de unidades da federação.....	59
4. TRILHAS DE UM SABER EM MOVIMENTO.....	65
5. RESSONÂNCIAS PERFORMÁTICAS: O AR CABOUÇO TEÓRICO.....	83
5.1 Contribuição da perspectiva não metafísica.....	84
5.2 Justiça Social: reconhecimento, redistribuição e participação.....	97
5.3 Experiência, identidade e in/exclusão.....	102
5.4 A construção de um operador analítico.....	112
6. O ECO DAS VOZES: "PRAZER DA EXISTÊNCIA RECONHECIDA" (PER).....	120
6.1 Reconhecimento interpessoal.....	121
6.2 Sentimento de competência.....	127
6.3 Valorização do conhecimento.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trago verdades, não necessariamente as suas, mas a de algumas pessoas como esta que lhe escreve. Verdades são construídas, demoram a serem reconhecidas como tais. Primeiramente são ridicularizadas, depois rejeitadas, e enfim, aceitas.

Jaqueline Gomes de Jesus (2019)

Tomo essa afirmação como um dos balizamentos epistêmicos desta pesquisa¹. Se o conhecimento é situado, processual e atravessado por disputas, torna-se indispensável reconhecer a experiência como fonte legítima de produção de saberes. Dessa compreensão decorrem minhas escolhas metodológicas, em especial o uso de entrevistas narrativas e de uma análise que respeita o autorreconhecimento das participantes. Investigo do modo como defendo que se escreva, com coerência entre posição, método e interpretação.

A reflexão que inaugura esta tese ancora-se no entendimento da escrita para além de ser um veículo para a transmissão de conhecimentos cristalizados, mas como uma prática potente que instaura e catalisa processos de transformação. Inspirando-me nas formulações de Larrosa e Kohan (2002), concebo o ato de escrever como um exercício que adquire valor indo além de reforçar saberes já estabelecidos, contudo oferecendo possibilidades para novas construções subjetivas e coletivas. Este entendimento desloca o foco da escrita de um produto final para um processo contínuo de experimentação com a experiência² e suas reverberações. Nesta perspectiva, o ato de escrever se apresenta como uma via para desestabilizar certezas, provocar deslocamentos identitários e, principalmente, dar sentido à existência.

A escrita, portanto, funciona como um campo de experimentação que permite ao sujeito explorar territórios desconhecidos de si, produzindo sentidos que escapam ao controle das verdades hegemônicas. Trata-se, assim, de conceber a pesquisa acadêmica como um movimento de reinvenção contínua, no qual a ruptura com aquilo que se sabe ou se é, torna-se condição para a emergência de outras formas de ser e de saber. Ainda em Larrosa e Kohan (2002):

1 A pesquisa recebeu aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, o que representa um importante passo para o desenvolvimento desta tese. O processo de avaliação ética culminou com a emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 69264923.8.0000.5344.

2 Ao longo desta tese utilizarei a concepção de experiência de Larrosa: “Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (Larrosa, 2004, p. 6).

A experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever, é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (Larrosa e Kohan, 2002, p. 1).

Ao eleger a experiência como continente desta escrita, esta Tese propõe rompimento com a concepção utilitarista do texto acadêmico. O motor desta investigação reside em sua potência de atuar como um dispositivo de transformação, em vez de se limitar a replicar discursos sedimentados. Dessa forma, a escrita se desdobra como um exercício de libertação, ao proporcionar ao sujeito, e espera-se ao leitor, a oportunidade de se desvincilar das amarras impostas por verdades fixas e identidades estáveis. Escrever torna-se, portanto, um gesto de coragem e de abertura ao novo, capaz de deslocar fronteiras internas e externas. Este modo de entender a pesquisa dialoga com os desafios enfrentados por sujeitos que vivem à margem das normatividades³, pois evidencia que o ato de narrar a própria experiência é, por si só, um ato transformador que pode ressignificar o sujeito e o mundo ao seu redor.

Para além da esfera individual, contudo, é imperativo pensar em estruturas sociais mais amplas que condicionam e limitam as possibilidades de transformação subjetiva. É nesse contexto que a perspectiva de Nancy Fraser (2022) sobre “democracia radical” se insere, propondo uma ampliação do conceito tradicional de democracia e argumentando que é preciso conceber a democracia para além de um sistema de participação meramente formal. Assim, a participação só se efetiva quando redistribuição econômica e reconhecimento das diferenças identitárias são considerados de maneira articulada. Diante disso, a autora formula uma crítica contundente às democracias liberais, que tendem a ignorar as dinâmicas de exclusão produzidas tanto pela marginalização cultural quanto pela desigualdade material. Nas palavras da autora:

A meu ver, ser uma democracia radical hoje significa considerar - e tentar eliminar - dois tipos diferentes de obstáculos à participação democrática. Um desses obstáculos é a desigualdade social; o outro é o não reconhecimento da diferença. De acordo com essa interpretação, a democracia radical é a tese de que a democracia hoje requer tanto redistribuição econômica quanto reconhecimento multicultural (Fraser, 2022, p. 205).

³ Neste contexto, normatividade diz respeito ao conjunto de regras, padrões e códigos que prescrevem como se deve ser e agir; normalidade refere-se ao ideal de sujeito tido como “normal”, isto é, à medida a partir da qual as diferenças são social e subjetivamente avaliadas, classificadas e muitas vezes hierarquizadas.

A proposta de Fraser evidencia que o combate à desigualdade econômica precisa caminhar lado a lado com a valorização e a legitimação das identidades marginalizadas. Essa concepção abre espaço para pensar práticas educativas que simultaneamente sejam redistributivas e reconhecedoras, ampliando o alcance da democracia para além de suas formas institucionais e incorporando as múltiplas vozes historicamente silenciadas. A máxima que encapsula a tese da autora é um chamado à ação: “nenhum reconhecimento sem redistribuição” (Fraser, 2022, p. 222).

É nesse terreno fértil, em que se articulam experiência transformadora e busca por participação, que se constrói a presente Tese. Ela se desenvolve em um contexto social e acadêmico que convoca a refletir sobre as experiências de travestis e transfemininas⁴ na educação formal. Inspirando-me em Larrosa e Kohan (2002), comprehendo esta pesquisa como um exercício que busca desestabilizar verdades cristalizadas e abrir espaço para novas possibilidades de interpretar a experiência educacional dessas sujeitas. Trata-se, portanto, de compreender as barreiras simbólicas relacionadas ao reconhecimento e as barreiras materiais associadas à redistribuição, que essas identidades enfrentam no cotidiano da educação formal. Ao mesmo tempo, busca-se tornar visíveis suas estratégias de resistência, de reinvenção e, sobretudo, suas experiências de afirmação na educação formal.

Em articulação com Fraser (2022), a pesquisa assume que a efetivação do direito à educação formal, para além do acesso, requer redistribuição econômica e reconhecimento das diferenças identitárias, culminando na participação. Este trabalho alinha-se, portanto, à defesa de uma educação democrática e inclusiva, capaz de reconhecer as múltiplas dimensões da exclusão e de criar condições para que todas as pessoas, independentemente de gênero, classe ou raça, possam viver experiências educacionais.

Diante dos autores e perspectivas disponíveis, optei por colocar lentes naqueles cujas proposições dialogam mais estreitamente com os princípios que sustentam minha prática investigativa e minha escrita. Busquei referências que ressoassem com minhas inquietações e objetivos, e que também provocassem deslocamentos em minhas próprias concepções, estimulando um processo contínuo de reflexão. Essas escolhas, longe de serem neutras, expressam um posicionamento

⁴ Travestis e transfemininas serão os termos guarda-chuva utilizados ao longo da Tese para nomear as identidades.

epistemológico orientado à construção de um discurso comprometido com a complexidade e a pluralidade do tema. Para isso, além de recorrer a autores amplamente reconhecidos nas discussões sobre gênero, sexualidade e identidade, busquei estudos que dialogassem diretamente com a temática desta pesquisa. O que mais chamou a atenção, ao examiná-los, foi o modo como descrevem a educação formal, frequentemente apresentada como ambiente em que violências simbólicas e, por vezes, físicas se produzem e se repetem. Esse cenário reforça o que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), do qual faço parte, vem nomeando como práticas de in/exclusão. Ao antecipar aqui uma discussão que será desenvolvida em maior detalhe ao longo da Tese, procuro explicitar de que lugares extraí os elementos para formular o problema de pesquisa, delinear as perguntas-orientadoras e estabelecer os objetivos desta investigação.

Considerando essas discussões, passo à apresentação da estrutura desta investigação, explicitando como os capítulos se organizam e se articulam entre si. Nos tópicos a seguir, descrevo o percurso que orienta a leitura e sustenta o desenvolvimento do problema de pesquisa, das perguntas orientadoras e dos objetivos propostos. Dito isto, apresento a estrutura desta investigação:

Problema de pesquisa:

Quais foram as experiências que travestis e transfemininas vivenciaram na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero?

Perguntas orientadoras:

Como as normativas oficiais e os conceitos da perspectiva pós-estruturalista⁵ se intersectam com as experiências de travestis e transfemininas na educação formal?

Quais são as relações que travestis e transfemininas constituíram na educação formal e que subverteram às narrativas hegemônicas?

⁵ A partir daqui o termo pós-estruturalismo será mantido apenas em citações diretas. Utilizarei o termo não metafísico para marcar que não se trata de algo que vem após o estruturalismo, como sugere o prefixo “pós”. Trata-se de uma perspectiva de leitura e de análise que entende as invenções como coisas desse mundo, ou seja, a metafísica busca o “que é” (essência), enquanto a não metafísica busca o “como” (funcionamento histórico). Para mais informações ver: VERLING, Cassiana; JUNGES, Fábio César; KONZEN, Léo Zeno. Educação e formação dos recém-chegados ao mundo a partir de uma perspectiva não-metafísica. Revista Missionária, Santo Ângelo, v. 19, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 2017.

Quais prazeres travestis e transfemininas vivenciaram na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero.

Objetivo geral:

Compreender as experiências que travestis e transfemininas vivenciaram na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero.

Objetivos específicos:

Investigar as intersecções entre as normativas oficiais e os conceitos da perspectiva não metafísica com as experiências de travestis e transfemininas na educação formal.

Verificar as relações que travestis e transfemininas constituíram na educação formal e que subverteram às narrativas hegemônicas.

Examinar os prazeres que travestis e transfemininas vivenciaram na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero.

Tese:

Para as travestis e transfemininas, a educação formal, além de ser marcada pela in/exclusão, normatividade e normalidade, também se constitui em ambiente de prazer pelas existências reconhecidas.

No âmbito do primeiro objetivo específico, a análise recai sobre o modo como documentos oficiais, normativas educacionais e dispositivos institucionais dialogam, confrontam ou silenciam os aportes da perspectiva não metafísica, especialmente no que se refere à inteligibilidade das identidades de gênero dissidentes. Tal movimento permite situar o campo de forças em que as experiências na educação formal de travestis e transfemininas são produzidas.

O segundo objetivo específico concentra-se nas relações que essas sujeitas estabeleceram com colegas, docentes, equipes técnico-pedagógicas e com a própria instituição, e como tais relações operaram. Ao examinar práticas que desestabilizam expectativas normativas e códigos hegemônicos, este objetivo evidencia a ocompreensão micropolítica das experiências educacionais.

Para dar conta do terceiro objetivo específico, e como uma das contribuições centrais, esta Tese se afasta de tipologias de prazer já consolidadas na literatura

para propor um operador analítico elaborado a partir das próprias narrativas, o “prazer da existência reconhecida” (PER). Esse operador analítico emerge da validação da identidade de gênero de travestis e transfemininas em contextos normativos, não se tratando de um prazer hedonista ou de mera ausência de dor, mas da satisfação que advém do ato de ser e ser reconhecida em suas verdades, constituindo-se como estratégia de resistência, agência e afirmação da vida.

Ao articular os três objetivos, a Tese mostra que a análise das normativas oficiais e dos referenciais teóricos, somada à investigação das relações e práticas que subvertem narrativas hegemônicas, cria o cenário necessário para compreender e nomear o PER como operador analítico que sustenta as experiências educacionais das travestis e transfemininas.

Na esteira desses objetivos e buscando um olhar mais disruptivo sobre as experiências dessas sujeitas na educação formal, proponho a formulação de um operador analítico capaz de deslocar o foco exclusivo do sofrimento para as brechas de afirmação de si que emergem no cotidiano escolar. O operador denominado PER dialoga com certas concepções de prazer presentes na literatura, porém não se ancora em uma leitura estritamente psicanalítica do termo. Ao mobilizar a palavra “prazer”, busco evidenciar a experiência de afirmação de si que se produz na confluência do reconhecimento interpessoal, do sentimento de competência e da valorização do conhecimento.

Esse operador analítico possibilita trabalhar com o conceito de experiência como campo em que se tornam visíveis práticas frequentemente invisibilizadas no contexto da educação formal, seja por não ocuparem posições hegemônicas, seja por não integrarem movimentos de denúncia. Assim, o PER agrupa compreensões relacionais e identitárias e oferece uma interpretação para compreender experiências que escapam às narrativas hegemônicas centradas exclusivamente no sofrimento e na exclusão.

Nesse sentido, a contribuição foucaultiana torna-se importante, já que em sua crítica à concepção tradicional do prazer, Foucault afirma que “se consideramos, por exemplo, a construção tradicional do prazer, constata-se que os prazeres físicos, ou os prazeres da carne, são sempre a bebida, a comida e o sexo. É aí que se limita, penso eu, nossa compreensão dos corpos, dos prazeres” (Foucault, 2004, p. 264). Essa observação evidencia como o entendimento hegemônico do prazer está historicamente circunscrito a experiências sensoriais, desconsiderando outras formas

legítimas de prazer vividas por corpos dissidentes, como os de travestis e transfemininas.

O PER, ao contrário, desafia essa limitação ao propor que o prazer emana do reconhecimento interpessoal, do sentimento de competência e da valorização do conhecimento, frequentemente silenciados pela cisheteronormatividade. Essa perspectiva também dialoga com a formulação de Foucault (2009):

Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (Foucault, 2009, p. 65).

Essa concepção ecoa com o PER, uma vez que ambos rejeitam a subordinação do prazer a critérios, sejam eles morais ou cisheteronormativos. Assim, o prazer emerge como verdade vivida, como experiência concreta, manifestando-se nos sujeitos, também, como reconhecimento identitário. O prazer deve ser reconhecido a partir de suas próprias qualidades, descolado-se de princípios externos do permitido e do proibido, sendo uma visão que se alinha à resistência às normas.

A tipologia de Tiger (1993), com seus fisioprazeres⁶, socioprazeres⁷, psicoprazeres⁸ e ideoprazeres⁹, ainda que não contemple a elaboração do operador analítico que desenvolvo nesta Tese, oferece um pano de fundo fecundo para a construção de minhas ideias. As categorias propostas pelo autor aproximam-se da dimensão relacional do reconhecimento identitário, pois evidenciam que o prazer é sempre situado, atravessado por vínculos, significações e práticas sociais. Nesse horizonte, contribuem para compreender o PER em sua espessura social, isto é, como experiência de validação intersubjetiva da própria existência. Ao mesmo tempo, essa aproximação não impede, ao contrário, favorece que eu busque inspiração em Foucault, especialmente em seus cursos da década de 1980, no Collège de France, nos quais o filósofo explora a articulação entre a produção da

⁶ Associados ao corpo e às sensações físicas imediatas. Exemplos: alimentação, sexualidade, repouso, exercícios, contato físico, conforto térmico.

⁷ Relacionados à vida em grupo, pertencimento e relações interpessoais. Exemplos: amizade, cooperação, convívio familiar, reconhecimento social, celebrações coletivas.

⁸ Ligados à mente e ao mundo interior de cada indivíduo. Exemplos: autoestima, sensação de competência, superação de desafios, autoconfiança, bem-estar emocional.

⁹ Relacionados a valores, crenças, ideias e transcendência. Exemplos: espiritualidade, ideais políticos ou religiosos, práticas artísticas, engajamento em causas coletivas.

verdade e o cuidado de si. Nesses trabalhos, Foucault aprofunda a dimensão ética de suas investigações e oferece elementos para pensar o PER como prática de si que, ao tensionar normas vigentes, instaura outras possibilidades de reconhecimento e de condução da própria vida.

Desse modo, o operador analítico PER congrega contribuições filosóficas, psicanalíticas e psicológicas, reelaborando-as a partir do campo da Educação e das experiências de travestis e transfemininas. A revisão de literatura, apresentada no capítulo 2, sustenta minha interpretação teórica na qual afetividade e resistência se articulam por meio de um prazer que se reconhece, se legitima e se afirma em suas próprias qualidades.

Considero necessário explicitar as condições sob as quais se desenvolveu meu percurso de pesquisa, registrando os atravessamentos sanitários, pessoais e climáticos que incidiram sobre a experiência de doutoramento e que condicionaram ritmos, possibilidades e inflexões do estudo. A construção desta investigação foi marcada por acontecimentos biográficos e históricos que impactaram diretamente o trajeto aqui narrado e exigiram um exercício contínuo de ressignificação diante de contingências adversas. A emergência da pandemia de COVID-19, o diagnóstico e a luta contra o câncer de minha mãe, somados posteriormente às enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024 e culminaram na perda total de meus bens materiais, configuraram um cenário de vulnerabilidade objetiva e subjetiva. Nesse contexto, perseverar na pesquisa significou produzir saídas possíveis em meio à precariedade, com a constante redefinição de prioridades, prazos e estratégias de trabalho acadêmico.

Ainda assim, a despeito dessas vicissitudes, mantive o compromisso de dar continuidade à Tese, reafirmando a convicção na relevância científica e social da temática investigada. A decisão de seguir com a pesquisa, mesmo em um contexto de intensificação das inseguranças, reafirma a aposta na educação formal como campo privilegiado de disputa por reconhecimento e dignidade, bem como a compreensão de que produzir conhecimento, nesse cenário, é também um gesto de resistência. É a partir desse registro de vida, de perdas e de insistência que se enunciam, a seguir, os pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos que constituem a espinha dorsal do trabalho, delineando os caminhos por onde a investigação se desloca nos capítulos subsequentes.

Esta Tese organiza-se em seis capítulos intrinsecamente articulados entre si. Os capítulos 1, 2, 3 e 4 compõem o alicerce da justificativa, revisão de literatura, normativo e metodológico; os capítulos 5 e 6 constituem o núcleo teórico-operatório e analítico, no qual as narrativas empíricas são examinadas em diálogo com os referenciais escolhidos e com as políticas educacionais, de modo a evidenciar as experiências de travestis e transfemininas na educação formal.

O capítulo 1, intitulado “Cartografia da ausência”, tem como objetivo justificar a relevância e a urgência da pesquisa. São apresentadas, de forma articulada, as motivações de ordem pessoal, profissional e acadêmica que orientaram a escolha do tema, evidenciando que a carência de dados oficiais sobre estudantes travestis e transfemininas se configura como omissão estruturada de produção de invisibilidade. Pela análise de respostas institucionais e pelo diálogo com vozes pioneiras, formula-se o problema da “cartografia da ausência”, argumentando que essa lacuna estatística dificulta a formulação de políticas públicas eficazes, intensifica a vulnerabilidade dessa população e torna imprescindível uma investigação centrada nas experiências.

O capítulo 2, “Pesquisas já realizadas: lacunas e possibilidades”, examina o panorama da produção acadêmica e, nesse sentido, a partir de uma revisão de literatura são mapeados os avanços e identificados os eixos temáticos consolidados, predominantemente voltados à exclusão, à violência e à resistência. Sustento que, embora necessária, essas ênfases deixaram relativamente inexplorada a compreensão de prazer e satisfação para travestis e transfemininas na educação formal. O capítulo posiciona, assim, a Tese no campo de estudos e explicita sua originalidade ao destacar a lacuna de investigações que tomem o prazer e satisfação, entendido como afirmação de si.

O capítulo 3, “Inclusão disciplinar: marcos normativos e políticas educacionais”, analisa o direito à educação, reconhecido pela Constituição Federal de 1988 como espaço privilegiado para a construção da cidadania. São examinados instrumentos internacionais (ONU, OEA, Corte Interamericana de Direitos Humanos), a legislação federal (CF, LDB, ECA, decretos) e normativas estaduais (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia), buscando articular tais dispositivos com experiências concretas da educação formal. Parte-se da compreensão de que o direito à educação exige problematizar mecanismos de regulação e criar condições institucionais.

O capítulo 4, “Trilhas de um saber em movimento”, explicita as escolhas que orientaram a investigação empírica, destacando a adoção da abordagem qualitativa e a centralidade das entrevistas narrativas como estratégias adequadas para apreender experiências. A seleção das participantes ocorreu por meio da técnica de amostragem em bola de neve, totalizando quinze travestis e transfemininas que, a partir do autorreconhecimento, da autodeterminação e da autodeclaração, compartilharam trajetórias, percursos e vivências na educação formal. A condução da pesquisa pautou-se em procedimentos éticos que asseguraram confidencialidade, segurança e respeito às participantes, garantindo a consistência e a transparência do estudo. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos no Brasil.

O capítulo 5, “Ressonâncias performáticas: o arcabouço teórico”, dedica-se à articulação das teorias e conceitos que sustentam a análise. Estabelece-se um diálogo com a perspectiva não metafísica, com destaque para a teoria feminista e a teoria *queer*, por meio do qual se constroem as lentes analíticas da pesquisa. São mobilizados conceitos como performatividade e cisheteronormatividade, entre outros, com o propósito de explicitar as engrenagens de poder que operam no ambiente educacional. Nesse percurso, fundamenta-se a experiência como transformação, delineando o quadro teórico que permite compreender a complexa coexistência entre in/exclusão e prazer. Prepara-se, assim, o terreno para o manuseio do operador analítico proposto nesta Tese: o PER.

O capítulo 6, “O eco das vozes: educação formal e o ‘prazer da existência reconhecida’”, constitui o núcleo analítico da investigação. É nesse capítulo que as narrativas das participantes são examinadas a partir do referencial teórico anteriormente apresentado. As análises indicam que, em meio às tramas de in/exclusão, emergem formas de afirmação de si, por vezes discretas e episódicas, sustentadas pelo prazer da existência reconhecida em suas múltiplas expressões: no reconhecimento interpessoal, no sentimento de competência e na valorização do conhecimento como ferramenta de transformação. Esse capítulo, portanto, responde ao problema de pesquisa, ao objetivo geral, ao terceiro objetivo específico e sustenta a tese central: Para as travestis e transfemininas, a educação formal, além de ser marcada pela in/exclusão, normatividade e normalidade, também se constitui em

ambiente de prazer pelas existências reconhecidas, satisfação ou experiências positivas.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da Tese, onde nelas são apontadas a necessidade e a urgência de ampliar o discernimento acerca de como políticas públicas, práticas pedagógicas e transformações culturais podem fortalecer espaços de reconhecimento e experiências de prazer para travestis e transfemininas na educação formal. Ao longo desse percurso, reafirma-se a importância de referenciais teóricos e metodológicos que garantam a coerência interna do estudo e a solidez do fio argumentativo. Reitero, assim, o compromisso desta pesquisa com a produção acadêmica e, simultaneamente, com sua incidência social em prol de uma educação inclusiva, democrática e emancipadora.

CAPÍTULO 1 – CARTOGRAFIA DA AUSÊNCIA

Modificar os números da inclusão no País não é o mesmo que mudar o êthos ou a cultura de discriminação que constitui os sujeitos.

Fabris & Lopes (2016)

Tomando Fabris e Lopes (2016), interessa-nos diferenciar que aumento quantitativo de matrículas não garante a efetiva permanência de travestis e transfemininas na educação formal. Quando a inclusão é reduzida a métricas, corre-se o risco de produzir uma contabilidade da diferença que, ao celebrar indicadores, mantém intactas as lógicas de silenciamento e exclusão. A gestão do que se conta, e do que permanece fora das estatísticas, não é neutra, ela organiza o que pode ser visto e nomeado. É nesse ponto que a ausência de dados sobre estudantes travestis e transfemininas deixa de ser um simples déficit informacional e se converte em tecnologia de invisibilização, sustentando a inércia institucional e bloqueando mudanças educacionais. A partir dessa distinção entre números e reconhecimento, o capítulo que se segue justifica a necessidade de mapear a “cartografia da ausência” que estrutura o campo.

A premissa que intitula o capítulo e o atravessa, “Cartografia da ausência”, é o descontar de uma realidade simbólica e material que pode produzir exclusão e vulnerabilidade. Argumento aqui que a ausência de dados oficiais sobre a presença de estudantes travestis e transfemininas nos sistemas de ensino se constitui como um mecanismo ativo de reprodução de invisibilidade que legitima a inércia institucional, obstaculiza a formulação de políticas públicas, e perpetua um ciclo de desamparo que empurra essas existências para as margens da sociedade.

O cerne do capítulo reside na apresentação e análise das respostas obtidas de diferentes órgãos governamentais (federal, estadual e municipal) a questionamentos sobre a existência de dados quantitativos acerca de estudantes travestis e transfemininas. A sistemática negativa ou a insuficiência dessas respostas serve como evidência empírica demonstrando a engrenagem da "cartografia da ausência". Por fim, discuto as consequências dessa invisibilidade, articulando-a com os altos índices de evasão na educação formal, violência e vulnerabilidade social.

Se a cartografia da ausência explicita as formas institucionais de silenciamento e de produção de vulnerabilidade, ela igualmente me interpela como pesquisador, instando-me a explicitar o lugar de onde falo e os percursos

profissionais e acadêmicos que sustentam o olhar que dirijo a este objeto de investigação. Nesse movimento, torna-se necessário situar o caminho que me constitui como pesquisador, bem como os deslocamentos produzidos pelo encontro com as experiências de travestis e transfemininas na educação formal.

A trajetória acadêmica que me conduz a esta Tese é tecida por escolhas que retrospectivamente sinalizam um fio condutor, uma crescente inquietação com as dinâmicas de poder e controle que produzem marginalização e um compromisso com a produção de conhecimento que dialogue com as urgências sociais. Cada etapa formativa, embora focada em objetos distintos, contribuiu para a construção de um olhar sensível às interseções entre espaço, identidade e exclusão.

Minha graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) forneceu as primeiras ferramentas para essa análise. O trabalho de conclusão de curso, dedicado à percepção ambiental, permitiu-me examinar como diferentes grupos sociais interpretam e se relacionam com os espaços que habitam. Essa investigação inicial já apontava para o entendimento de que o espaço é um campo de disputas simbólicas e materiais, onde se inscrevem e se negociam identidades, pertencimentos e exclusões. A Geografia, em sua vertente crítica, ensinou-me a ler o território em suas dimensões físicas e, principalmente, humana.

Posteriormente, na especialização em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), minha atenção se deslocou para a formação de docentes que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaço de acolhimento para sujeitos cujas trajetórias foram interrompidas. Ao investigar as especificidades desse público, dirigi minha compreensão para as práticas pedagógicas que possivelmente culmimavam na exclusão de estudantes.

Essa linha de investigação foi aprofundada no mestrado em Educação, desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no qual minha dissertação deu continuidade à análise dos desafios e das potencialidades da formação docente para a EJA. Nesse percurso, as discussões sobre gênero e sexualidade na educação passaram a ocupar lugar em minhas reflexões, evidenciando-se como eixos estruturantes da exclusão educacional. Tornei-me atento ao fato de que, mesmo no contexto já marcado por vulnerabilidades que caracterizava a EJA, persistiam vulnerabilidades silenciadas nas práticas pedagógicas. Somado a isso, percebia a ausência de estudantes travestis e

transfemininas nos espaços físicos, nos debates, nas estatísticas e nos planejamentos educacionais.

Além disso, estudos desenvolvidos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) tem sinalizado um compromisso da instituição com a análise das intersecções entre educação, gênero e sexualidade, especialmente no que se refere aos mecanismos normativos que regulam a docência. Silva (2021), por exemplo, ao analisar a presença de docentes trans na escola, identifica que são interpeladas por discursos que reforçam a regulação da docência pela matriz cisheteronormativa, mas também observa práticas que denominou de *queer*(ização) da docência, as quais produzem possibilidades outras para resistir e (re)existir. Essas práticas sinalizam fissuras no aparato normativo da escola e desafiam a rigidez das identidades prescritas. Cruz (2019), ao analisar a representação da docência no filme “Entre os muros da escola”, argumenta que a pedagogia do afeto ali construída está intimamente ligada a uma masculinidade heterossexual hegemônica, apontando o afeto como uma forma de exercício de poder. Complementando este quadro, Lopes e Dal'Igna (2012) identificam que o gênero funciona como um elemento organizador desses processos de subjetivação, por meio dos quais os indivíduos aprendem a relacionar-se consigo mesmos e com os outros. Em conjunto, esses estudos desenvolvidos por pesquisadores da UNISINOS evidenciam que a educação formal continua a funcionar como espaço de intensa regulação de corpos e afetos, bem como território de disputa no qual emergem subjetividades e práticas que tensionam as normas de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que acolham e afirmem identidades dissidentes.

Nesse percurso, o doutorado na UNISINOS configura-se como um desdobramento consequente dessa trajetória, ampliando-a em direção a uma reflexão mais abrangente e interseccional situada entre educação, sexualidade e relações de gênero. A decisão de focar nas experiências de travestis e transfemininas foi o resultado de um percurso que me levou a questionar como as instituições educacionais influenciam e são influenciadas por identidades e corpos dissidentes. Reafirmo, dessa forma, o compromisso com uma produção de conhecimento orientada a oferecer subsídios para a transformação da realidade. Adoto lentes que se recusam a naturalizar ausências e que se dedicam a investigar as histórias que emergem nos vazios produzidos e reiterados pelas narrativas hegemônicas.

A decisão de mergulhar neste campo de estudo foi intensamente nutrida pelo trabalho de pesquisadoras e ativistas que, com coragem e rigor, abriram caminhos e trouxeram a complexidade das vivências de travestis e transfemininas no Brasil. Suas vozes, ecoando na academia e na esfera pública, forneceram inspiração e demonstraram a potência política e epistemológica de se colocar as experiências destas sujeitas no centro da análise.

Minha reflexão sobre a ausência de travestis e transfemininas nos espaços educacionais que frequentei intensificou-se progressivamente após a leitura de dois trabalhos desbravadores: a tese de doutorado “Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”, defendida em 2012 por Luma Nogueira Andrade, e a dissertação de mestrado “Travestis envelhecem?”, defendida em 2010 por Pedro Paulo Sammarco Antunes, ambas posteriormente publicadas como livros. Essas pesquisas foram um divisor de águas, pois se debruçaram sobre fases distintas da vida de travestis.

O trabalho de Andrade (2012) ofereceu uma etnografia sobre as estratégias que jovens travestis do Ceará utilizavam para resistir e se adaptar à ordem normativa da escola. Sua análise evidenciou o espaço escolar como um campo de batalha onde táticas de sobrevivência e linhas de fuga eram constantemente acionadas para garantir o acesso e a permanência. A pesquisa de Andrade expôs a realidade da negação, do confinamento e da exclusão que tornavam essas estudantes em desviantes e indesejadas, mas também oportunizou a resiliência dessas jovens.

Por sua vez, a dissertação de Antunes (2010) deslocou o foco para o outro extremo do ciclo da vida das travestis, o envelhecimento. Ao investigar como se dava o processo de envelhecimento de uma população considerada desviante e anormal desde a tenra idade, o autor expôs uma vida inteira de invisibilidade e preconceito. Sua pesquisa apontou para a baixa expectativa de vida e destacou a urgência de políticas públicas que reconhecessem a humanidade das travestis em todas as fases da vida, assegurando o direito a uma velhice com dignidade.

Essas duas obras, embora centradas em etapas distintas do ciclo da vida, convergem ao evidenciar a marginalização e a estigmatização sistemáticas dirigidas às travestis, em uma sociedade que insiste em classificá-las como anormais. Os estudos mostram que a exclusão escolar analisada por Andrade (2012) constitui ponto de partida para uma trajetória de precariedade que encontra, no envelhecimento desassistido descrito por Antunes (2010), um de seus

desdobramentos mais contundentes. Esses trabalhos produziram um deslocamento em meu modo de compreender a realidade, indicando que a ausência que eu percebia nos corredores da escola não era casual, mas expressão de um projeto de sociedade.

Enquanto elaborava esta Tese, a crescente visibilidade de três travestis e transfemininas na mídia nacional - Érika Hilton, Danieli Balbi e a própria Luma Nogueira Andrade - intensificou de forma exponencial meu interesse e a percepção da relevância do tema. Suas narrativas, projetadas em plataformas digitais de domínio público, trouxeram reflexões sobre as adversidades e possibilidades que marcaram e marcam a existência destas sujeitas.

Érika Hilton, uma das primeiras travestis eleita deputada federal na história do Brasil, trouxe a luta por direitos para o centro dos debates institucionais. Em sua entrevista à TV Senado em março de 2024, articulou com clareza o que chamou de pirâmide de exclusão, que começa justamente na base educacional. Sua fala é um diagnóstico preciso que conecta a evasão escolar à precariedade no mercado de trabalho:

Mas é claro que isso é uma pirâmide, né? Primeiro, você tem a escolarização; depois, você tem a profissionalização; e depois, você tem um ingresso no mercado formal de trabalho. A lacuna de direitos para essa população [travestis/transfemininas] é absurda, é um abismo sem tamanho. A gente tem muitas coisas para reparar, e não será um mandato, não será esta deputada [Érika Hilton] que vai conseguir trazer respostas e dar soluções a tudo. Eu, dentro das inúmeras limitações que tenho dentro de uma casa como essa [Câmara dos Deputados], tenho tentado provocar pelo menos as discussões. Ainda que neste ano a gente não avance aprovando ou rejeitando projetos, o debate fica colocado sobre a mesa, o que para mim é importante. Nós tivemos anos e anos de Congresso Nacional e só agora nós [travestis/transfemininas] chegamos aqui. Nós precisamos primeiro lembrá-los que nós existimos, que nós temos pautas, que nós temos demandas, que nós fazemos parte da sociedade, mas sem sombra de dúvida nenhuma lembrar que é preciso que haja espaços também no mercado de trabalho. Então isso já está sendo pensado, elaborado, estruturado e encaminhado porque a gente quer que haja cada vez mais de nós nos espaços de trabalho¹⁰.

A trajetória de Hilton evidencia a política como um campo de disputa e afirmação, onde a simples presença de seu corpo já desafia a norma e força o debate. Sua atuação no Congresso Nacional é a materialização da luta contra a invisibilidade que este capítulo sinaliza.

Danieli Balbi, primeira travesti eleita deputada estadual no Rio de Janeiro e primeira travesti professora doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro

10 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dGGPEb_20t4&ab_channel=TVSenado. Acesso em 20/04/2024.

(UFRJ), personifica a resistência através da academia. Sua entrevista ao canal TV 247 em setembro de 2023 foi um testemunho pungente de como a exclusão educacional impacta diretamente a vida, especialmente de travestis e transfemininas negras. Conforme Balbi:

Uma educação inclusiva significa não matar no nascedouro um talento, uma possibilidade, uma vida, principalmente para mulheres como eu, que estão compulsoriamente fora do mercado de trabalho formal. A maioria das mulheres-trans e travestis, sobretudo as negras, estão no mercado da prostituição; a maioria quer sair desse mercado. Com certeza, no ensino básico, elas foram tragadas, sufocadas, expelidas do sistema formal de educação básica [...] E aí, terminei o doutorado e veio logo o concurso para ser professora, não da faculdade de letras, mas da escola de comunicação da UFRJ. Quando entrei na sala que era só minha, e a responsabilidade de conduzir o curso até o final, e o sentido de ser a primeira mulher-trans preta doutora entrando no quadro daquela instituição, no quadro de docentes, lembro que em algum momento no meio da aula, enquanto explicava a ementa na primeira aula, tive que dar uma segurada, fui ao banheiro; aí caíram as lágrimas, e aí voltei como se nada tivesse acontecido, porque só nesse momento eu tive a dimensão do que era ocupar aquele lugar¹¹.

Sua trajetória, culminando no doutorado e na docência universitária, é uma narrativa de superação e, ao mesmo tempo, uma denúncia do sistema que a tornou uma exceção. O momento em que relata ter precisado se retirar da sala em sua primeira aula para conter as lágrimas, sinaliza o peso histórico de ocupar um espaço negado.

Luma Nogueira Andrade, cuja tese já me havia impactado, adiciona uma perspectiva histórica relevante. Em sua entrevista à TV Terra do Sol em abril de 2023, narra sua transição durante a ditadura militar, um período de repressão extrema, e enfatiza a educação como a única saída. Sua fala ressalta a falta de referências e a pressão de ser um exemplo:

Foi uma época muito difícil, ainda mais difícil do que hoje. Hoje, ainda temos alguns avanços, mas naquela época não se sabia nem nomear os corpos; então, as pessoas travestis e transsexuais eram tidas como desacato ao pudor, presentes nas ruas e em quaisquer espaços públicos. Eu comecei meu processo de mudança [transição] desde os 15 anos e peguei exatamente uma parte do final da ditadura militar. Dentro desse contexto, eu tive várias dificuldades: pelo contexto nordestino, do interior do estado do Ceará; por ser filha de agricultores analfabetos vivendo em situação de pobreza. Uma situação muito singular, principalmente por ter que enfrentar essa singularidade de gênero porque na época não se tinha nada que se detalhasse ou que orientasse esses corpos. A educação era aquilo que eu entendia que era a única saída. Então, eu busquei a educação com toda a dificuldade que se tinha, não foi nada fácil porque eu não tinha a quem me inspirar. Eu observava a minha história e, quando cheguei na academia, comecei a perceber que eu tinha uma trajetória diferente das demais. Eu não posso errar, eu não posso perder essa batalha porque, se eu perder,

11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BmU7rEbLIRU&ab_channel=TV247. Acesso em 20/04/2024.

existem outras pessoas que estão me olhando, estão seguindo o meu exemplo. Eu não posso aceitar a violência, eu não posso aceitar o preconceito, eu não posso aceitar qualquer forma de discriminação com a minha pessoa porque isso seria um exemplo para as outras; eu tenho que lutar, eu tenho que resistir, e é por isso que eu estou aqui, como forma também de uma resistência¹².

O relato mostra que a educação é um caminho de ascensão individual e um ato de resistência diante da violência e do silenciamento dirigidos a pessoas travestis e transsexuais. Ao insistir em permanecer na escola e chegar à universidade, vinda de um contexto de ditadura, pobreza e interioridade nordestina, transforma sua trajetória em exemplo para outras, convertendo a escolarização em instrumento de luta e enfrentamento.

As vozes de Hilton, Balbi e Andrade compõem um coro incisivo que dialoga diretamente com a teoria da justiça social de Nancy Fraser (2022). Em suas narrativas, articulam-se, de modo indissociável, a exigência de reconhecimento identitário e a urgência de redistribuição econômica que assegure participação e representação efetivas na vida social. Suas trajetórias evidenciam obstáculos históricos, ao mesmo tempo em que afirmam conquistas, configurando um apelo por políticas educacionais inclusivas e pelo reconhecimento de direitos.

Para que a luta de Hilton, Balbi e Andrade não seja vista como um fenômeno recente ou importado, é necessário reconhecer suas raízes. A reflexão de York, Oliveira e Benevides (2020) sobre a presença de travestis e transfemininas negras e africanas já no século XVI é esclarecedora. As personagens de Xica Manicongo e Joane, denunciadas ao Santo Ofício em Salvador, em 1591, pelo uso de vestimentas femininas, constituem um marco simbólico de rara potência. Em pleno regime de dominação colonial e de controle religioso severo, tal episódio pode ser lido como um dos primeiros registros históricos de autorreconhecimento de gênero em território brasileiro. Ao confrontarem a normatividade de gênero e ao afirmarem o direito de vestir-se e de serem tratadas como mulheres, essas sujeitas engendraram um gesto contundente de resistência, que antecipa e prepara o terreno para os debates contemporâneos sobre direitos, reconhecimento e justiça social, como sublinham as autoras.

Já no século XVI, haviam figuras emblemáticas como Xica Manicongo e Joane, negras e africanas, denunciadas aos tribunais do Santo Ofício em 1591, em Salvador, por desafiarem as normas de gênero e saírem às ruas em trajes femininos, reivindicando o direito ao uso do que conhecemos hoje

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6r3YdJURk-s>. Acesso em 20/04/2024.

como nome social e o mesmo tratamento que as mulheres cis (York; Oliveira; Benevides, 2020 p. 6).

A menção a essas figuras em estudos evidencia a relevância de construir uma genealogia da resistência de travestis e transfemininas no Brasil, sugerindo que a inconformidade de gênero, longe de ser invenção recente, constitui uma constante histórica de desafio ao poder e conferindo profundidade e legitimidade à luta atual, ao situá-la como mais um capítulo de uma longa trajetória por dignidade e reconhecimento.

A ausência de travestis e transfemininas que observei em minha trajetória educacional, embora impactante em nível pessoal, demandava uma investigação que pudesse dimensionar essa questão em um nível estrutural. Se, como argumenta o título deste capítulo, “Cartografia da ausência”, o primeiro passo seria verificar como e se essas identidades são registradas pelos sistemas oficiais de educação formal. Com o intuito de materializar essa questão, dirigi, em janeiro de 2022, uma série de questionamentos formais a diferentes instâncias do poder público. As respostas, em sua maioria, confirmaram a ausência de dados, e sinalizaram a arquitetura de um sistema queativamente produz essa invisibilidade.

O primeiro questionamento foi direcionado ao Ministério da Educação (MEC), indagando sobre o número de estudantes travestis e transgêneros autodeclarados (homens-trans, mulheres-trans e travestis) matriculados no ensino superior no estado do Rio Grande do Sul. A resposta, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo Censo da Educação Superior, foi categórica e sinalizadora:

Informamos que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio do Censo da Educação Superior, não coleta a informação se o aluno se declara transgênero. O Censo coleta somente a informação sobre o gênero binário (feminino/masculino) dos alunos, não sendo possível informar se o aluno é transexual. Os questionários da pesquisa censitária passam continuamente por revisão, sendo possível que nas próximas edições o Censo amplie o rol de informações sobre o gênero do aluno. Mas, no momento, não temos a informação pleiteada¹³.

A resposta do INEP é emblemática, ou seja, a admissão de que o Censo opera exclusivamente com a categoria de gênero binário é uma decisão que reflete e reforça uma visão limitada de sociedade. Ao não coletar dados sobre identidades transgêneros, o principal órgão de pesquisa educacional do país ignora essa

13 Informação recebida por e-mail através da Ouvidoria INEP/MEC. "Acesso à informação". 25 ago. 2023.

população nos registros oficiais. A menção a uma possível revisão futura, embora sinalize uma pequena abertura, serve, no presente, para confirmar a exclusão vigente. Essa lacuna impede diagnóstico preciso sobre acesso, permanência, evasão e perfil socioeconômico de estudantes travestis e transfemininas no ensino superior, impossibilitando a formulação de políticas.

Buscando mapear a situação na educação básica, encaminhei duas consultas à ouvidoria da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Na primeira, de espectro mais amplo, recebi a seguinte resposta:

Relativo ao seu pedido de informação, informamos que não temos este registro na base de dados do sistema. Temos no sistema ISE o registro de optante de uso de nome social. Quando o estudante ou servidor altera legalmente sua documentação, seus dados no banco de dados são alterados conforme nova certidão de nascimento¹⁴.

Esta resposta, embora novamente negativa quanto à existência de dados agregados, introduz uma particularidade, a menção ao sistema de registro do nome social. A existência desse mecanismo pode representar um avanço, pois sinaliza o reconhecimento da identidade de gênero. No entanto, ele opera em um nível individual e administrativo, não se traduzindo em coleta de dados estatísticos que permita análise populacional. O sistema reconhece, por exemplo, que "Maria" (nome social) é legalmente "João" (nome de batismo), entretanto não a contabiliza como uma estudante travesti ou transfeminina, sendo identificada apenas para fins de cumprimento do Parecer CEE/RS nº 0739/2009 que dispõe sobre o nome social. E, ao condicionar a atualização à "nova certidão de nascimento", reproduz a lógica de que o sistema só reconhece identidades dentro do modelo binário tradicional (masculino/feminino), sem considerar estudantes ou servidores que não se identificam nesse enquadramento, tratando-se de uma limitação técnica, já bastante criticada nos estudos sobre gênero e educação.

Em uma segunda consulta, mais específica, focada na 5^a Coordenadoria Regional de Educação (5^a CRE/Pelotas), a recusa foi ainda mais direta, agora justificada pela proteção ao anonimato: "Declaramos que a 5^a Coordenadoria de Educação não poderá divulgar as informações solicitadas, pois não dispomos no sistema ISE desses dados, bem como aos alunos/as é assegurado o anonimato dessas informações¹⁵." Aqui, o argumento do anonimato é mobilizado para justificar a

14 Informação recebida por e-mail através da Ouvidoria SEDUC/RS. "Acesso à informação". 18 jan. 2022.

15 Informação recebida por e-mail através da Ouvidoria SEDUC/RS/5^a CRE. "Acesso à informação". 24 fev. 2022.

não coleta ou não divulgação dos dados. Embora a proteção da privacidade seja um princípio ético primordial, seu uso nesse contexto pode, paradoxalmente, reforçar a invisibilidade e a vulnerabilidade. A ausência de dados agregados e anônimos impede a clareza dos desafios enfrentados por este grupo na região de Pelotas, limitando a capacidade da própria coordenadoria de desenvolver ações de apoio e inclusão.

Quando dirigi a mesma pergunta à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) da prefeitura de Pelotas, obtive uma resposta sucinta e alinhada às anteriores: “Informo que a Secretaria Municipal de Educação e Desporto não possui dados estatísticos de alunos trans matriculados na rede municipal de Pelotas¹⁶.”

A consistência das respostas nas esferas federal, estadual e municipal desenha um quadro de apagamento sistémico, sinalizando que a ausência de dados é uma característica estrutural dos sistemas de gestão educacional no Brasil.

Em consulta à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) obtive retorno indicando a existência de registro, contudo, foi solicitado que reencaminhasse o pedido com detalhamentos: “Conforme combinado, estou encaminhando, em anexo, os dados solicitados referente aos alunos transgêneros/transexuais matriculados¹⁷”.

A resposta da UFPel é uma exceção, pois indica que a instituição, ao contrário dos sistemas de educação básica e do censo nacional, já realiza algum tipo de coleta de dados sobre seus estudantes não binários, incluindo travestis e transfemininas. No entanto, a própria dificuldade da ouvidoria em compilar e apresentar os dados de forma clara sinaliza que mesmo onde a coleta existe, o acesso passa por obstáculos.

A análise conjunta dessas respostas é o indício documental que sustenta os argumentos apresentados neste capítulo. A invisibilidade estatística de travestis e transfemininas é o resultado de um conjunto de decisões e omissões institucionais que, ao operarem sob a lógica do binarismo de gênero, se recusam a ver, contar e, consequentemente, formular políticas públicas.

A cartografia da ausência¹⁸ (Costa, 2024) é um termo que busca potencializar narrativas identitárias silenciadas por processos normativos, desenvolvendo a

16 Informação recebida por e-mail através da Ouvidoria SMED/Pelotas/RS. "Acesso à informação". 13 mai. 2022.

17 Informação recebida por e-mail através da Ouvidoria UFPel. "Acesso à informação". 27 jun. 2022.

18 Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/58133/1/TCC%20Selly%20Maria%20Silva%20da%20Costa.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2025.

ausência como uma força motriz que objetiva a ocultação de identidades específicas. Portanto, a cartografia da ausência atua como uma ferramenta para identificar e mapear as condições e os contextos que promovem o silenciamento e a invisibilidade de narrativas e existências, especialmente aquelas à margem da sociedade, sendo necessário, portanto, desenvolver mecanismos de escuta que facilitem a emergência e o reconhecimento dessas vozes suprimidas.

A ausência estatística sinalizada neste capítulo tem consequências simbólicas e materiais na vida de travestis e transfemininas, pois podem ser obstáculo na criação de políticas públicas de combate ao bullying, à transfobia e à formação de professores. O resultado é a evasão educacional massiva dessa população.

Índices apresentados por Benevides e Nogueira (2020) e reforçado por Nascimento (2021) sugerem um cenário alarmante:

Não podemos deixar de demarcar as dimensões de classe. Benevides e Nogueira (2021) assinalam que 72% das vítimas eram prostitutas (profissionais do sexo). Acrescenta-se que travestis e transexuais são expulsas de casa (aos treze anos de idade) e da escola (estima-se que 72% da população trans não possua ensino médio). A consequência da ausência de suporte familiar e de educação formal é travestis e transexuais precisarem ir atrás de empregos, que, infelizmente, funcionam como subempregos por conta de condições mais difíceis de vivência (Nascimento, 2021, p. 178).

A correlação é direta, ou seja, a expulsão da escola, frequentemente em uma idade tão precoce quanto os treze anos, coincide com a expulsão de casa, criando uma situação de desamparo. Sem o suporte familiar e sem a qualificação fornecida pela educação formal, o mercado de trabalho se fecha, restando, para muitas, a prostituição como sobrevivência. A escola que poderia ser um espaço de proteção e desenvolvimento torna-se um agente de exclusão.

É preciso também observar para onde esses corpos marginalizados são direcionados quando os sistemas se omitem. O sistema prisional brasileiro, como apontam Soares Filho e Bueno (2016), é um universo superlotado, majoritariamente composto por jovens, negros e pessoas de baixa escolaridade. A ausência de políticas educacionais eficazes para populações vulneráveis contribui diretamente para o encarceramento em massa. Para travestis e transfemininas, a prisão representa uma camada adicional de violência, onde suas identidades são frequentemente negadas e seus corpos, expostos a abusos extremos.

A alarmante taxa de crescimento da população carcerária reflete uma política de Estado que opta pelo encarceramento em detrimento da educação. No cenário

socioeconômico neoliberal, a relação inversa entre tempo de escolarização e exposição à vulnerabilidades e violências é evidente. A ineficácia do sistema educacional em criar um espaço acolhedor pode elevar o risco de envolvimento em criminalidade, seja como vítima ou como perpetrador. Quando a família e a educação falham, a rua ou a prisão se tornam os espaços de socialização. Portanto, a omissão estatística, no Censo Escolar e no Censo da Educação Superior, acarretam na invisibilidade destas sujeitas.

Este capítulo sugere que a ausência de políticas públicas para a inclusão de travestis e transfemininas na educação formal está intrinsecamente ligada à sua invisibilidade nos registros oficiais. A análise das negativas institucionais em fornecer dados quantitativos evidenciou que essa ausência pode perpetuar a marginalização ao negar a própria existência.

As vozes pioneiras de acadêmicas, ativistas e representantes políticas, bem como o resgate de uma longa história de resistência, serviram como contraponto, mostrando que, apesar do apagamento sistêmico, essas identidades sempre existiram, resistiram e lutaram por reconhecimento. As múltiplas violências que a evasão escolar podem acarretar apresentam-se como possíveis resultados diretos da exclusão institucional.

Diante desse cenário de ausência de dados quantitativos e da urgência das questões levantadas, esta Tese se justifica pela necessidade de preencher essa lacuna com o que os números não podem e não querem dizer. Se o Estado se recusa a contar, cabe à academia ouvir. O próximo passo, portanto, é mergulhar no que já foi ouvido e pesquisado. O capítulo 2 se dedicará a uma revisão da literatura acadêmica que, a despeito da invisibilidade estatística, tem se debruçado sobre essas experiências, buscando identificar os avanços, as lacunas e as oportunidades que orientam a presente investigação.

Para que a passagem da invisibilidade estatística à inteligibilidade acadêmica seja consistente, organizo a revisão como um movimento em duas camadas: primeiro, a descrição dos procedimentos de busca e seleção das obras; depois, a análise interpretativa que coteja convergências e silêncios do campo.

CAPÍTULO 2 – PESQUISAS JÁ REALIZADAS: LACUNAS E POSSIBILIDADES

As questões relacionadas à sexualidade têm sido alvo de muitos debates e questionamentos ainda atualmente. Se, por um lado, temos um numeroso contingente de teóricos e um volume significativo de pesquisas que visam a aprofundar as questões pertinentes ao tema; por outro, o relacionamento afetivo-sexual entre os seres humanos têm atraído um enorme contingente de pessoas, seja por meio de debates, artigos de revistas, enredo de filmes e/ou novelas.

Dall'agnol (2003)

Uma vez evidenciada, no capítulo anterior, a existência de uma deliberada invisibilidade estatística nos registros oficiais, este capítulo desloca a atenção para o campo da produção acadêmica. Se o Estado majoritariamente se recusa a contar, a academia, em contrapartida, tem se esforçado para ouvir. Esta seção, portanto, tem como objetivo central examinar o panorama das pesquisas já desenvolvidas sobre as experiências de travestis e transfemininas na educação, identificando os principais avanços alcançados, as temáticas recorrentes e as lacunas que persistem. A revisão da literatura é aqui entendida como um ato analítico de mapeamento do estado do conhecimento, que permite delinear as oportunidades emergentes para novas investigações e, assim, justificar a relevância e a originalidade da presente Tese.

O processo de revisão foi conduzido de maneira sistemática, partindo de uma busca ampla no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e se afunilando através de critérios temáticos. A metodologia deste levantamento é detalhada explicitando os descritores utilizados, os filtros aplicados e o processo de seleção que resultou no corpus final de 19 trabalhos que dialogam mais diretamente com o escopo desta investigação.

Antes de avançar, explícito os eixos de leitura que orientaram a análise: (i) a “cartografia da ausência” que denuncia o apagamento estatístico de identidades dissidentes; (ii) a crítica à cisheteronormatividade que naturaliza hierarquias de corpos e saberes; e (iii) a aposta no operador analítico PER que funciona como medida concreta de reconhecimento, redistribuição e participação. Esses eixos, embora interdependentes, permitem localizar a ênfase preponderante do campo e, sobretudo, identificar aquilo que permanece lateralizado, o PER como operador analítico de experiências na educação formal.

A análise desses materiais indica a consolidação de um campo de estudos que têm contribuído para romper o silêncio e explicitar a complexidade das vivências

de travestis e transfemininas, tornando-se recorrente, e ao mesmo tempo necessário, narrativas atravessadas por dificuldades, exclusões, violências e resistências. Todavia, ao término desse mapeamento, este capítulo sustenta que tal ênfase, embora imprescindível, deixou pouco explorada uma dimensão igualmente relevante da experiência humana, o prazer. Mais especificamente o PER, conforme apresentado no capítulo 1 e aprofundado no capítulo 5.

A partir dessa elaboração, torna-se possível explicitar a lacuna que orienta a pesquisa, ou seja, embora elementos de satisfação, alegria e reconhecimento apareçam de forma pontual e ocupem lugar secundário em alguns estudos, a compreensão do prazer raramente é assumida como foco central de investigação. É nesse intervalo que se inscreve a presente Tese, ao propor o direcionamento de novas lentes às travestis e transfemininas.

Com o intuito de assegurar o rigor e a abrangência da análise, a revisão de literatura foi conduzida em três etapas, utilizando-se o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerado o principal acervo da produção de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A etapa inicial consistiu em uma busca ampla para dimensionar o campo de estudos. Foram utilizados, individualmente e entre aspas, os descritores “travesti”, “transgênero” e “transexual”, sendo que nesta primeira consulta retornou um total expressivo de 1.819 trabalhos, sinalizando um interesse acadêmico por essas temáticas especialmente nas duas últimas décadas. A distribuição dos resultados foi a seguinte:

Quadro 1 – Primeira consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Descriptor	Total de Trabalhos
Transgênero	433
Transexual	551
Travesti	835
Total	1819

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Este levantamento inicial, embora puramente quantitativo, já oferece uma primeira pista, ou seja, o descritor "travesti" é o mais recorrente, sugerindo uma centralidade desta identidade na produção de conhecimento no Brasil.

Na segunda etapa, o objetivo foi refinar a busca para o foco específico desta Tese: a educação. Para tanto, mantendo-se os mesmos três descritores, foram aplicados filtros nas abas “área de conhecimento”, “área de avaliação”, “área de concentração” e “nome do programa”, selecionando-se apenas aquelas relacionadas ao campo da educação. Esta filtragem reduziu o universo de trabalhos, resultando em um total de 52 estudos, conforme a tabela a seguir:

Quadro 2 – Segunda consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Descriptor	Total de Trabalhos
Transgênero	05
Transexual	22
Travesti	25
Total	52

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após essa etapa, foi realizado um cotejamento manual para eliminar trabalhos duplicados, que apareciam em mais de um descritor, e aqueles que apesar dos filtros não se alinhavam diretamente com a temática da educação formal. Esse processo de depuração resultou em uma lista consolidada de 35 trabalhos não repetidos.

A etapa final consistiu na leitura dos resumos dos 35 trabalhos selecionados, objetivando aplicar um critério de seleção mais específico onde foram incluídos no material de análise apenas os estudos que tivessem travestis, transgêneros e transexuais como sujeitas principais das pesquisas e cujas investigações centrassem em suas experiências diretas, especialmente dentro do escopo da educação formal.

Foram excluídos, neste momento, trabalhos cujo foco era, por exemplo, a experiência de docentes cis sobre estudantes trans; a representação social da transexualidade; a formação de profissionais de saúde; ou experiências em contextos não formais (como ONGs ou movimentos sociais), entre outros. Embora relevantes para o campo mais amplo, esses estudos não dialogavam diretamente com o problema de pesquisa desta investigação.

Este processo de refinamento qualitativo resultou na seleção de um conjunto final de 19 trabalhos, entre teses e dissertações, que constituem o núcleo da análise apresentada nas seções seguintes. São eles: Andrade (2020), Andrade (2012), Carvalho (2022), Cruz (2016), Falchi (2018), Fernandes (2018), Marinho (2018), Molina (2017), Montreazol (2011), Ribeiro (Izaque, 2019a), Ribeiro (Rômulo, 2019b),

Santos (2010), Silva (2014), Silva (2022), Sobrinho (2018), Souza (2019), Vieira (2022), Xavier (2020) e York (2020). A análise do conjunto de materiais evidenciou preocupações e ênfases que contribuem para entender a produção acadêmica dedicada a pensar as múltiplas experiências de travestis e transfemininas na educação formal.

A inclusão e a permanência destas sujeitas no sistema educacional brasileiro emergem como um campo de pesquisa de crescente relevância, confrontando estruturas e sinalizando dinâmicas de poder e resistência. Os estudos analisados convergem na constatação de que a educação formal, embora seja um espaço de socialização e formação, muitas vezes se configura como um ambiente de abjeção, exclusão e precarização para sujeitas travestis e transfemininas.

A dissertação de Andrade (2020), que objetiva assimilar a trajetória de transgêneras e seus desafios no mundo escolar em um município do interior de São Paulo, ressalta a importância de se aprofundar nessas dificuldades para minimizar o isolamento e o sofrimento psíquico que frequentemente culminam no abandono. Sua pesquisa qualitativa, embasada em Michel Foucault para analisar a sexualidade como relação de controle e poder, utiliza uma visão analítica das vivências das participantes, com procedimentos de leitura exaustiva de transcrições de entrevistas para captar a complexidade dos relatos. A experiência do autor na Fundação CASA levou a refletir sobre a importância da figura do professor, dos alunos e da comunidade escolar, num olhar que transcende a mera disciplina para pensar o ser.

Fernandes (2018), em sua dissertação sobre as trajetórias de jovens trans na fronteira Brasil/Bolívia, sinaliza que suas vivências escolares são marcadas por experiências de visibilidade e invisibilidade em atividades como bandas/fanfarras e festas juninas. O estudo destaca que a participação nessas atividades pode abrir caminhos para a inserção no mercado de trabalho, o que, por sua vez, pode levar à autonomia financeira. Fernandes argumenta que as escolas, tal como concebidas, não foram feitas para jovens trans, pois a educação, em seu modelo heteronormativo, tende a normatizar, disciplinar, formatar e oprimir, apontando que professores e professoras muitas vezes evitam discussões sobre diversidade.

A tese de Silva (2014), ao focar no discurso de uma pessoa trans e suas linhas de fuga, ilustra como os currículos escolares, embora dispositivos de produção de identidades, são também espaços de resistência. A autora emprega a metáfora de um "corpo-texto Frankenstein" para descrever sua tese, refletindo a natureza

fragmentada do processo de pesquisa e das identidades. A pesquisa reitera a escassez ou ausência de escolarização para muitas travestis. Utiliza a diferença derridiana como um conceito potente para pensar a complexidade da identidade travesti.

Sobrinho (2018), em sua dissertação, aborda como a escola persiste como um local de exclusão e rejeição, perpetuando estereótipos binários para travestis e transexuais. No entanto, sua pesquisa também identifica fendas que potencializam essas vivências, sinalizando a capacidade de resistência e enfrentamento. Um dos aspectos analisados em seu trabalho é a prostituição, compreendida por algumas participantes como possibilidade de independência e, ao mesmo tempo, como desvio frente a uma sociedade que insiste em lhes atribuir a loucura e o fracasso. Ainda há relatos de participantes que retratam "putaria e estudo" como combináveis, desafiam as convenções sociais e evidenciam estratégias de sobrevivência e autonomia.

Souza (2019) reforça que a escassez de pesquisas sobre transgeneridades foi uma motivação central para seu trabalho, especialmente em Belém (PA). A autora destaca que muitas pessoas trans recorrem ao trabalho de rua após abandonarem os estudos devido ao forte preconceito vivenciado na escola. Sua pesquisa também aponta para a resistência dos gestores escolares em permitir pesquisas sobre o tema, mas ressalta a importância de a escola ser um lugar de acolhida e que conquistas como o uso do nome social precisam ser reconhecidas pela comunidade escolar.

Vieira (2022), ao abordar o corpo transgênero e a evasão escolar, salienta a importância de dar voz a existências menos dignas de registro na sociedade e na cultura escolar. Sua pesquisa, enraizada na teoria bakhtiniana do dialogismo, propõe que a literatura e a arte são vidas estetizadas que materializam conceitos, permitindo ao pesquisador-artista discernir a vida de forma diferenciada. O estudo também aborda a dificuldade de emprego para pessoas trans, que muitas vezes enfrentam respostas negativas em entrevistas, reforçando a complexidade de suas trajetórias além da escola.

Xavier (2020) investiga como pessoas trans vivenciam a abjeção e exclusão, mas também forjam resistências para garantir o direito à educação. A autora adota o acordo *queerográfico* para reinventar a linguagem, contestando sua exclusão na língua portuguesa. A autora, uma mulher negra, reconhece seus próprios privilégios cisgêneros para aliar-se à luta por direitos. O trabalho enfatiza a necessidade de

mais investimento em políticas educacionais para pessoas trans, dado que a estrutura social as reitera em uma condição abjeta. O programa TransCidadania é citado como uma via para o retorno aos estudos e a conquista de novas perspectivas de vida.

York (2020), em sua dissertação, discute o impacto do acesso e da permanência de pessoas trans e travestis em programas de pós-graduação, especialmente via políticas de cotas. Sua pesquisa utiliza narrativas de vida e a construção de memória para cartografar a vida social do corpo trans/travesti. A autora argumenta que a presença de pessoas trans em espaços públicos, como a escola, gera novas pedagogias e estéticas da existência. A formação interdisciplinar é apresentada como uma estratégia de sobrevivência acadêmica. A autora critica o cis-tema meritocrático e aponta a importância das cotas como promoção de equidade.

O campo de estudos sobre transgeneridades na educação tem se beneficiado amplamente de abordagens metodológicas qualitativas, com forte ênfase nas narrativas e nas experiências vividas pelas sujeitas da pesquisa.

A tese de Andrade (2012) se destaca pela escolha da etnografia como método para desvendar a sociabilidade das travestis nas escolas públicas do Ceará, complementada por uma abordagem quali-quantitativa e hermenêutica. A autora, uma pesquisadora travesti, já citada no capítulo 1, utiliza sua própria experiência de exclusão escolar como ponto de partida para fundamentar a busca por conhecimento científico e visibilidade. A análise documental de projetos pedagógicos, regimentos e currículos possibilitou conhecer as normas e valores disseminados nas escolas.

Marinho (2018), em sua dissertação, explora os processos de subjetivação de transexuais no interior de São Paulo, utilizando a história oral de vida como metodologia. Um ponto inovador de seu trabalho é a transcrição, na qual, após transcrever as entrevistas, o autor utiliza elementos literários como poemas e diálogos para manter a atmosfera das narrativas. Marinho também destaca a competitividade e o número restrito de vagas em cursos de pós-graduação como barreiras à inclusão.

Cruz (2016) realizou uma pesquisa qualitativa com trabalho de campo de seis meses em Macapá (AP), incluindo coleta de documentos, observações e entrevistas com 21 participantes. Sua dissertação evidencia a escassez de pesquisas sobre travestis na educação, especialmente na região Norte do Brasil. Um dado marcante

de sua pesquisa é o reconhecimento de Luma Nogueira Andrade como a primeira travesti brasileira doutora no país no século XXI, sinalizando o pioneirismo e a urgência de mais investigações sobre essas trajetórias.

Montreazol (2011), ao investigar a permanência escolar de travestis, utilizou a análise gráfica do discurso para identificar as temáticas centrais dos relatos. A pesquisa mostra que uma das participantes encontrou na teoria *queer* uma base teórica que respondeu às suas inquietações pessoais, contribuindo para sua permanência e sucesso escolar.

Ribeiro (2019a) adota uma pesquisa narrativa de cunho (auto)biográfico, utilizando a entrevista narrativa como principal ferramenta para coleta de dados. A análise segue um roteiro de seis etapas inspirado em Schütze, desde a transcrição detalhada até a comparação de casos. Embora o foco inicial fosse em políticas públicas para LGBT+ no ensino superior, as narrativas das sujeitas trans redirecionaram o estudo para a importância das experiências vividas no processo educacional.

Ribeiro (2019b), com abordagem participante, buscou priorizar as vozes e o protagonismo de travestis e transexuais em Macapá (AP), em uma perspectiva decolonial. A escuta ativa permitiu que os dados fossem construídos em conjunto com as participantes, que solicitaram, por exemplo, a retirada de nomes de escolas e a correção de vícios de linguagem, reforçando o compromisso com a autonomia narrativa. O autor destaca a carência de produções científicas sobre decolonialidade, travestilidade e transexualidade na educação no Brasil.

Silva (2022) propõe o conceito de trans-epistemologia, que aponta para a necessidade de novos modos de produção de conhecimento a partir das experiências de pessoas trans. Sua pesquisa identificou um número reduzido de trabalhos acadêmicos sobre travestis e transexuais no ensino superior. Entre os achados, destaca-se a falta de preparo de agentes universitários para lidar com questões de gênero e a persistência do cis-tema meritocrático. Silva também ressalta a importância das cotas como forma de promover equidade no acesso à universidade.

Os estudos revisados mobilizam um conjunto diversificado de referenciais teóricos, com forte influência da teoria crítica, da perspectiva pós-estruturalista (não metafísica), da decolonialidade, da teoria feminista e da teoria *queer*. Esses aportes

são de extrema importância para desconstruir normatividades e dar visibilidade a subjetividades historicamente marginalizadas.

Foucault é amplamente utilizado como base teórica para a discussão das relações de poder, da biopolítica e das pedagogias que constituem as formas de ser dos sujeitos. Seu conceito de sexualidade como tecnologia de controle é central em diversas pesquisas, como as de Andrade (2020), Marinho (2018), Silva (2014), Ribeiro (2019b), Xavier (2020) e Santos (2010). O conceito de tecnologias de si, por exemplo, é explorado por Santos (2010) para apreender como sujeitos constroem suas identidades por meio de práticas de autoformação.

Butler e a *teoria queer* são referências recorrentes na problematização das categorias de gênero e sexualidade, desafiando os sistemas binários e a matriz cisheteronormativa. Pesquisas como as de Fernandes (2018), Marinho (2018), Montreozol (2011), Silva (2014), Ribeiro (2019a), Xavier (2020) e York (2020) utilizam esses aportes para questionar essencialismos e pensar o gênero como performatividade e construção social. Louro, mencionada por Silva (2014), contribui com a ideia de que a *teoria queer* é menos uma teoria sistematizada e mais uma disposição política para questionar normas estabelecidas.

Preciado é convocado para discutir o regime biotecnopolítico e as experiências corporais com hormônios, iluminando como a busca por adequação é tematizada nas falas de pessoas trans. Essa perspectiva aparece, por exemplo, em Falchi (2018), ao refletir sobre os efeitos das intervenções biomédicas no corpo e na subjetividade.

Deleuze e Guattari, com os conceitos de Corpo sem Órgãos (CsO) e linhas de fuga, são utilizados para pensar a desterritorialização e a criação de subjetividades múltiplas e resistentes, como em Silva (2014), que recorre a essas ideias para interpretar experiências de transgressão e reconfiguração identitária sob a perspectiva escolar.

Ribeiro (2019b), em uma perspectiva decolonial, propõe a urgência de romper com a colonialidade do saber e do ser ao tratar das experiências de pessoas trans. Essa abordagem enfatiza a necessidade de descolonizar a própria prática de pesquisa, evitando a reprodução de epistemologias excludentes que silenciam sujeitas marginalizadas.

A noção de gênero como performance, proposta por Butler, é um marco teórico para interpretar os modos pelos quais a identidade de gênero é vivida,

regulada e subvertida nos ambientes escolares. Como salientado por Xavier (2020), a escola atua como um aparato regulador de corpos, exigindo a repetição de normas cisheterossexuais para reconhecimento social e institucional. Nesse sentido, o gênero é performado sob coerção, mas também pode ser subvertido pela presença dissidente de sujeitas trans.

A cisheteronormatividade opera, conforme Bento, pela medicalização e patologização das identidades trans, negando sua legitimidade epistêmica. Montreazol (2011) reforça essa lógica ao afirmar que a escola tenta apagar qualquer expressão de feminilidade em corpos lidos como masculinos, utilizando a violência simbólica e disciplinar como mecanismo de normalização.

A categoria interseccionalidade, cunhada por Crenshaw e posteriormente ampliada por Collins é mobilizada em praticamente todas as teses e dissertações analisadas. Elas demonstram que a exclusão educacional de travestis e transfemininas se dá também pelas intersecções (Falchi, 2018; Fernandes, 2018; Carvalho, 2022; *et al.*).

York (2020) pontua que ser travesti e negra em um programa de pós-graduação é ocupar uma intersecção de vulnerabilidades que se traduzem em silenciamentos epistêmicos e práticas institucionais excluientes. Da mesma forma, Cruz (2016) evidencia como o racismo estrutura a exclusão escolar de meninas trans negras desde o ensino fundamental, reforçando que os currículos ainda operam com base em epistemologias brancas, eurocentradas e binárias. Essas constatações demonstram que o problema da evasão ou exclusão escolar de travestis e meninas trans é estrutural, demandando uma abordagem interseccional que reconheça a sobreposição de opressões e a urgência de políticas afirmativas específicas.

Apesar do contexto de exclusão, as dissertações e teses analisadas também evidenciam experiências positivas vividas por travestis e transfemininas na educação formal, embora não seja o objetivo das pesquisas. A agência dessas sujeitas é compreendida como produção de saberes situados e insurgentes. Nesse horizonte, York (2020) propõe o conceito de travestilidades insurgentes, entendido como práticas de resistência que produzem fissuras nas formas tradicionais de ensinar, aprender e existir na escola.

Inspirada por hooks (1994), a ideia de uma pedagogia do prazer é retomada por Marinho (2018) e por Andrade (2020), que apontam que os ambientes escolares também podem ser lugares de pertencimentos, descobertas afetivas, trocas

intelectuais e afirmações de si. O prazer, nesse contexto, não se opõe à dor, mas coexiste com ela na complexidade das experiências de travestis e transfemininas na educação.

Essa perspectiva é apresentada por Molina (2017), ao estudar o Bachillerato Mocha Celis, na Argentina, como um espaço de resistência e construção de currículo despatologizante e afetivo. A presença de travestis e transfemininas nesse espaço educativo representa um corpo pedagógico coletivo que produz saberes decoloniais, afetivos e políticos.

Outro eixo teórico emergente dos trabalhos é o da escola enquanto espaço de disputa entre projetos normativos e práticas de reconhecimento. Diversos autores analisam o reconhecimento institucional como condição para a justiça social. Silva (2022) e Sobrinho (2018) argumentam que a negação do nome social, o impedimento do uso de banheiros e a ausência de políticas inclusivas produzem um ambiente escolar hostil que deslegitima a existência de pessoas trans.

Ao mesmo tempo, trabalhos como o de Santos (2010) e Vieira (2022) demonstram que o reconhecimento pode ser produzido de forma coletiva, a partir de alianças com docentes, colegas e movimentos sociais, tendo em vista a dinâmica que se constitui no ambiente escolar a partir do conhecimento.

Dessa forma, pensar a presença de travestis e transfemininas na educação formal exige entender a escola como território onde se cruzam políticas de exclusão e projetos de reexistência, onde o currículo pode ser questionado e ressignificado.

Carvalho (2022) observa que, embora haja um crescimento expressivo na literatura sobre o tema, grande parte das produções ainda se concentra nas experiências de exclusão e conflito. Além disso, destaca-se a sub-representação de homens trans nas pesquisas. A autora chama atenção para a resistência de gestores escolares em colaborar com a produção acadêmica, evidenciando prioridades institucionais divergentes que dificultam o avanço das discussões sobre diversidade.

Cruz (2016) e Silva (2022) apontam uma concentração das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste, indicando uma expressiva lacuna de investigações nas demais regiões do país, especialmente no Norte. Tal constatação reforça a necessidade de descentralizar a produção de conhecimento e de considerar realidades locais, que apresentam especificidades ignoradas pela literatura dominante.

Ribeiro (2019a), ao analisar os programas de pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul, destaca que, até 2017, apenas cinco dissertações e teses tratavam da presença de pessoas trans no ensino superior, todas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O autor salienta ainda que, apesar da existência de políticas públicas voltadas à inclusão da população trans na educação superior, muitas delas permanecem como políticas no papel, distantes da prática efetiva. O autor também cita a proposta da pedagogia do salto alto desenvolvida por Reidel (2013), que evidencia as vivências de professoras transexuais e travestis em ambientes educacionais. Ao ocupar esses espaços, elas rompem com a invisibilidade histórica de seus corpos, e enfrentam exigências desproporcionais, como a de serem as melhores e mais inteligentes, para serem reconhecidas como legítimas educadoras. A prática docente, para essas sujeitas, torna-se também um ato político de afirmação identitária.

Souza (2019) discute a atuação do movimento escola sem partido como um entrave à discussão de gênero e sexualidade nas escolas. A proposta de neutralidade ideológica defendida pelo movimento serve, segundo a autora, como pretexto para silenciar debates sobre diversidade, reforçando a exclusão de sujeitas trans e a manutenção de estruturas normativas conservadoras.

Falchi (2018) problematiza o ambiente acadêmico e sua rigidez, que frequentemente valoriza a reprodução do conhecimento em detrimento da criação e do questionamento. Sua experiência pessoal como professora de filosofia e pesquisadora sapatão evidencia as tensões vividas dentro e fora da sala de aula, sinalizando as barreiras institucionais impostas àqueles que desafiam as normas cisheteronormativas.

A presente revisão de literatura evidencia a centralidade das discussões sobre gênero e sexualidade no campo educacional, especialmente no que diz respeito às experiências de pessoas trans em diferentes níveis de ensino. Os estudos analisados sinalizam um cenário marcado por exclusão, apagamento, precarização e, também, por movimentos potentes de resistência, produção de saberes e reexistência.

As pesquisas apontam que a escola, enquanto espaço historicamente estruturado pela cisheteronormatividade, opera mecanismos de exclusão que atravessam corpos dissidentes durante suas jornadas acadêmicas. Ao mesmo tempo, essas instituições se tornam também arenas de enfrentamento e

transformação, onde travestis e transfemininas constroem alternativas, tensionam discursos normativos e reivindicam seus direitos à educação e à dignidade. Os dados mostram que ainda há uma distância entre as políticas públicas e sua efetivação nos contextos escolares e acadêmicos. Além disso, a concentração de pesquisas nos grandes centros urbanos evidencia a urgência de descentralizar a produção científica e de incorporar as especificidades regionais, convocando pesquisadores, grupos de pesquisa e universidades a direcionarem seus esforços também a territórios historicamente pouco explorados pela ciência, de modo que essas realidades passem a compor o mapa de investigação e reflexão acadêmica.

A literatura também destaca a importância da escuta sensível, da valorização das narrativas de vida e da adoção de epistemologias que reconheçam a legitimidade dos saberes produzidos pelas próprias sujeitas da pesquisa. Nesse sentido, metodologias participativas, de cunho decolonial, (auto)biográfico ou estético-criativo têm se mostrado caminhos frutíferos para acessar essas experiências em sua complexidade.

A presença de pessoas trans nos espaços educacionais - como estudantes, professores, pesquisadores ou militantes - transforma os sujeitos, e as próprias instituições, que são desafiadas a rever suas práticas, currículos, linguagens e estruturas de poder. Como sintetizado por York (2020), quando travestis entram na universidade, é a própria sociedade que se modifica.

A partir do conjunto de autores e conceitos mobilizados nas dissertações e teses analisadas, evidencia-se que a experiência educacional de travestis e transfemininas são complexas, permeadas por tensões, deslocamentos e reexistências. A epistemologia travesti, como sugere Vergueiro (2019), exige um deslocamento da cisgeneridade enquanto centro do saber escolar e propõe um giro epistêmico que valorize saberes situados e corpos dissidentes como produtores de conhecimento.

O prazer para travestis e transfemininas, na educação formal, conforme sugerido por estes pesquisadores, raramente é uma experiência generalizada ou garantida. Esses elementos de prazer são frequentemente apresentados como formas de resistência e sobrevivência em um ambiente que, de modo geral, ainda é marcado pela in/exclusão e normatividade. Com base no panorama delineado na presente revisão de literatura, esta Tese propõe-se a contribuir para o fortalecimento de uma educação orientada pela equidade, pela escuta atenta das diferenças e pela

construção de uma educação formal que acolha, valorize e celebre as existências travestis e transfemininas. Cabe salientar que, conforme relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), elaborado por Benevides (2024),

[...] há inúmeras teses e dissertações realizadas em universidades brasileiras que analisam e nos auxiliam a compreender a fundo a LGBTQIA+fobia. No projeto em andamento Reparação Histórica à População LGBTQIA+ do Núcleo TransUnifesp, vinculado ao Grupo de Trabalho Memória e Verdade LGBTQIA+ do Ministério dos Direitos Humanos, foram levantados 822 teses e dissertações em todo Brasil, defendidas entre os anos 2000-2024, que investigam LGBTQIA+fobia através dos mais variados campos de conhecimento (Benevides, 2024, p. 10).

Encerrando este mapeamento, a revisão evidencia um campo robusto e em expansão, porém ainda hegemonomicamente marcado por narrativas de exclusão, violência e evasão, nas quais o sucesso escolar aparece como exceção e a permanência como resistência individual. A lacuna que se abre - e que esta Tese decide ocupar - diz respeito ao prazer como operador analítico para compreender experiências de travestis e transfemininas na educação formal. Ao deslocar o foco da dor para incluir o prazer, não em perspectiva hedonista, mas como validação existencial e reconhecimento identitário, proponho um giro interpretativo capaz de recompor a complexidade dessas trajetórias, pois onde há abjeção também há subversão; onde há regulação, emergem fissuras de afirmação; onde faltam estatísticas, sobram vozes. Esse giro se materializa no operador analítico PER, que integra o reconhecimento interpessoal, o sentimento de competência e a valorização do conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, a revisão sustenta a pertinência de uma abordagem qualitativa ancorada em entrevistas narrativas e em uma leitura situada das experiências, preservando a densidade dos contextos e a singularidade das trajetórias. Ao dialogar com o *corpus* investigativo de 19 trabalhos e identificar as convergências, esta Tese robustece sua justificativa, pois sem negar a violência, recusa sua monopolização interpretativa, abrindo possibilidades para emergir um paradigma analítico que reconheça a potência do prazer como marcador e indicador para políticas públicas.

Por fim, a originalidade e a relevância social desta investigação decorrem da articulação de três frentes: (i) a “cartografia da ausência”; (ii) a crítica à cisgender normatividade; e (iii) a aposta no operador analítico PER. A partir desse ponto, no capítulo 3 o foco se desloca das interpretações produzidas pela literatura

para o exame das normas que organizam a educação formal, articulando marcos legais e políticas educacionais. Ao colocar em diálogo a produção acadêmica com os dispositivos normativos, torna-se possível apreender o campo de forças em que se define o que pode, ou não, ser reconhecido, garantido ou negado. Nesse entrelaçamento entre pesquisas, normativas e legislações, abre-se espaço para interrogar o descompasso entre a inclusão proclamada nos textos legais e as condições concretas de existência de travestis e transfemininas na educação formal.

CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO DISCIPLINAR: NORMATIVAS E POLÍTICAS

A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares. Se a legislação nos apresenta a inclusão como um imperativo de Estado, é na opção pelo processo de in/exclusão que podemos dividir o peso do imperativo

Fabris & Lopes (2016)

Avançar na direção de uma convivência social que acolha travestis e transfemininas requer mais do que declarações bem-intencionadas em documentos oficiais, exige ações consistentes que façam da inclusão uma experiência efetivamente vivida no cotidiano. Na educação formal, essa exigência ganha contornos particularmente inquietantes, pois o dia a dia evidencia um ciclo reiterado de negações, em que direitos assegurados juridicamente se esvaziam diante da ausência de gestos concretos de reconhecimento e de igualdade. É nesse cenário que se justifica o título deste capítulo, “Inclusão Disciplinar: normativas e políticas”, uma vez que o foco recai sobre a forma como o aparato jurídico e as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que proclamam a inclusão, organizam modos específicos de regular, governar e normalizar as presenças destas sujeitas na educação formal.

Compreender o arcabouço legal que sustenta o direito à educação de travestis e transfemininas no Brasil implica reconhecer a ambivalência do papel da norma. De um lado, ela registra conquistas obtidas por lutas coletivas; de outro, carrega contradições, silêncios e efeitos regulatórios. Entre tratados internacionais, dispositivos constitucionais e normativas estaduais, desenha-se um campo marcado simultaneamente por promessas e tropeços. O propósito deste capítulo é explicitar como essas normas, em diálogo com as experiências dessas sujeitas na educação formal, produzem tanto obstáculos quanto brechas institucionais, ora reforçando barreiras, ora abrindo caminhos para presença, permanência e reconhecimento.

Os direitos humanos não emergem prontos, nem se esgotam na letra da lei, ao contrário, são construídos nas relações e nas tramas de poder que atravessam as experiências concretas. Nesse sentido, a educação formal ocupa uma posição ambígua, representando tanto direito básico quanto palco de disputas em torno de quem pode dizer, ser e pertencer. Foucault recorda que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2009b, p. 44). Ao

sublinhar que os sistemas educacionais organizam e disputam saberes e poderes, o autor evidencia que o que se aprende e o que se consente não é neutro, tratando-se de um campo em que conhecimento, norma e poder se intersectam.

Nem sempre o que está previsto em lei alcança a tessitura das relações humanas, ou seja, no âmbito do direito à educação formal de travestis e transfemininas, a letra normativa só ganha densidade quando relacionada a afetos, práticas cotidianas, visões de mundo e modos de ensinar e conviver. As normas jurídicas, embora indispensáveis, não bastam para sustentar processos de mudança, sendo necessário redesenhar olhares, reinventar rotinas e fortalecer vínculos entre sujeitos. Apenas assim aquilo que já é direito pode converter-se em experiência concreta de inclusão, no marco de um movimento coletivo que dispute sentidos para a educação formal.

As conquistas inscritas em documentos oficiais são resultado de mobilizações de quem marcha, ensina, pesquisa, legisla, julga e enfrenta, dia após dia, dispositivos de exclusão. Esses avanços legislativos, mais do que registrar direitos, produzem brechas institucionais para novas formas de agir e decidir nos sistemas educacionais. Suas repercussões atravessam o cotidiano da educação formal, reconfiguram expectativas e podem ampliar o acesso, deslocando a presença de travestis e transfemininas do lugar da exceção.

Feitas as considerações iniciais, a exposição deste capítulo seguirá um percurso que vai do plano internacional ao regional. Primeiro, examinam-se diretrizes internacionais que reconhecem identidades de gênero dissidentes e tensionam os Estados signatários a rever legislações e políticas educacionais. Em seguida, analisam-se diretrizes constitucionais que organizam deveres e mecanismos de implementação. Por fim, discutem-se normativas de algumas unidades da Federação, com foco naquelas que inauguram experiências de regulamentação do nome social e de combate à discriminação no campo educacional. A partir dessa cartografia normativa, o capítulo se desloca para uma leitura das políticas de inclusão e da governamentalidade, preparando o terreno para a análise empírica a ser desenvolvida nos capítulos seguintes.

3.1 Diretrizes Internacionais

Os tratados e convenções internacionais produzem efeitos jurídicos no território brasileiro quando são incorporados de acordo com o procedimento previsto

na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Esse processo ocorre em etapas sucessivas: inicialmente, o Poder Executivo celebra o tratado; em seguida, o Congresso Nacional o aprova por meio de decreto legislativo, nos termos do art. 49, I, da CF/1988; por fim, a Presidência da República o promulga, permitindo que o texto passe a integrar o ordenamento jurídico interno. Nessas condições, quando o Brasil figura como signatário de convenções de direitos humanos e estes instrumentos são devidamente internalizados, suas normas adquirem força vinculante e impõem ao Estado a obrigação de revisar e ajustar políticas públicas, legislações e práticas institucionais, de modo a torná-las compatíveis com os compromissos assumidos no plano internacional.

No campo educacional, isso significa que instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a interpretação desenvolvida pelos Princípios de Yogyakarta passam a orientar a formulação de leis, programas e políticas públicas. Assim, conferem densidade jurídica e lastro ético às ações voltadas à garantia do direito à educação sem discriminação por identidade ou expressão de gênero.

De acordo com o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da Organização das Nações Unidas (ONU), todo ser humano tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Tal previsão abrange, portanto, travestis e transfemininas, que devem ser reconhecidas como sujeitas de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas.

Nesse contexto, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) também constitui um arcabouço importante para a proteção das identidades de travestis e transfemininas. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Decreto nº 678/1992) estrutura uma cláusula antidiscriminatória aberta, que permite incorporar, por via interpretativa, identidades de gênero e orientações sexuais não previstas explicitamente no texto original. Em diálogo com essa Convenção, a Opinião Consultiva OC-24/17 da Corte Interamericana de Direitos Humanos (2017) marca um momento significativo ao reconhecer a identidade de gênero e o nome

como elementos indispensáveis ao exercício de direitos, inclusive o direito à educação.

A publicação da Opinião Consultiva OC-24/17 reafirma o compromisso dos Estados signatários com o reconhecimento estatal da identidade de gênero, assegurando nome e identidade como componentes da dignidade e da cidadania. A Corte sublinha que a identidade de gênero integra a essência de cada sujeito e deve ser respeitada em todos os espaços de convivência, inclusive nos ambientes educacionais, nos seguintes termos:

O reconhecimento da identidade de gênero pelo Estado é de vital importância para garantir o pleno gozo dos direitos humanos das pessoas transgênero, incluindo a proteção contra a violência, a tortura, os maus-tratos, o direito à saúde, à educação, ao emprego, à moradia, ao acesso à seguridade social, bem como o direito à liberdade de expressão e associação (CIDH, 2017).

Seu fundamento apoia-se em uma concepção ampliada de direitos humanos, compreendidos como uma rede interdependente em que dimensões civis, políticas, econômicas, sociais e culturais se entrelaçam. Nessa perspectiva, reconhecer a identidade de gênero é condição para o acesso a outros direitos, como saúde, trabalho, educação e participação social. Sempre que esse reconhecimento é negado, o efeito se dissemina, bloqueando oportunidades, reforçando desigualdades e mantendo travestis e transfemininas à margem da vida pública.

Um dos pontos centrais sinalizados pela Corte é o entendimento de que a discriminação por identidade de gênero se manifesta de modos diversos, nem sempre explícitos, indo da recusa ao uso do nome social às exigências de vestimenta que desconsideram identidades, passando por exclusões veladas em ambientes educacionais e pela omissão diante de violências. Cada uma dessas práticas configura violação direta de direitos e compromete o potencial da educação como espaço de crescimento, pertencimento e elaboração de projetos de vida.

A Convenção Interamericana contra o Racismo, Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (CIRDI), internalizada no Brasil pelo Decreto nº 10.932/2022, amplia o campo de proteção de direitos, detalhando o alcance das chamadas formas correlatas de intolerância, o texto convencional autoriza que violências motivadas por identidade de gênero e orientação sexual sejam enquadradas como violações de direitos humanos, o que inclui diretamente as discriminações dirigidas a travestis e transfemininas. Com isso, impõe ao Estado o dever de formular e implementar políticas e procedimentos consistentes de

prevenção, apuração e responsabilização em todos os âmbitos sociais, incluindo as instituições educativas, que passam a ser interpeladas a revisar práticas e protocolos.

Os Princípios de Yogyakarta (Indonésia, 2007) consolidam uma leitura do direito internacional e dos direitos humanos aplicados a situações de violência e discriminação motivadas por orientação sexual e identidade de gênero. Organizam-se em vinte e nove princípios que detalham obrigações estatais relacionadas à vida, saúde, educação, reconhecimento legal, privacidade, segurança e proteção contra agressões. Em 2017, os Princípios de Yogyakarta +10 ampliaram esse escopo sem revogar o texto original, incorporando as categorias expressão de gênero e características sexuais, conferindo atenção direta a pessoas intersexo e a sujeitos punidos por performar gênero.

Enquanto a formulação inicial privilegia marcadores ligados ao desejo e ao reconhecimento identitário, os Princípios de Yogyakarta +10 acrescentam a expressão de gênero e as características sexuais e expandem a noção de dano para incluir intervenções médicas sem consentimento, criminalizações indiretas, desigualdade econômica, acesso a banheiros, autodeterminação no registro civil e salvaguardas em ambientes digitais. Ambas as formulações influenciam normas internacionais emergentes, definem parâmetros de dignidade e sustentam reivindicações coletivas por igualdade material.

Entre os pontos que dialogam diretamente com o campo educacional, o Princípio 16 afirma o direito à educação de todas as pessoas, sem discriminação baseada em orientação sexual ou identidade de gênero. Reafirma a responsabilidade estatal de garantir ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores, promovendo inclusão e enfrentando práticas que silenciam corpos e identidades dissidentes. O Princípio 16A, introduzido em Yogyakarta+10, reforça o direito à educação livre de violência e violações, enfatizando desafios específicos enfrentados por pessoas com identidades e orientações diversas em ambientes de educação formal.

No plano universal, o artigo 26 da DUDH inscreve o direito à educação como elemento estruturante da dignidade humana, articulado à liberdade, ao desenvolvimento da personalidade e ao respeito aos direitos e liberdades fundamentais. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), organizado pela ONU, compromete o Brasil a assegurar que toda pessoa tenha acesso à educação em um ambiente que favoreça o exercício pleno das

capacidades, o respeito mútuo e a convivência entre diferentes culturas, crenças e identidades. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), realizada em 1989, em seus artigos 28 e 29, assegura o direito à educação, define metas de universalização e gratuidade no ensino primário e vincula o processo educativo à construção da identidade, ao desenvolvimento de potencialidades e ao apreço pelos direitos humanos.

Do conjunto desses marcos resulta um dever inequívoco, onde ambientes educacionais devem assegurar reconhecimento identitário, proteção contra discriminações explícitas e sutis e medidas efetivas de garantia de acesso e permanência para travestis e transfemininas. A força vinculante dos tratados, somada à autoridade interpretativa da OC-24/17 e aos Princípios de Yogyakarta, orientam os Estados signatários a transformar princípios em rotinas institucionais, o que inclui formação de profissionais e protocolos de acolhimento. Dito isso, o debate se desloca para o plano interno, examinando o modo como a legislação e a jurisprudência brasileiras dialogam com essa agenda e a reconfiguram no âmbito da educação formal.

3.2 Diretrizes Nacionais

O conjunto normativo e jurisprudencial brasileiro compõem uma base importante para a proteção de travestis e transfemininas na educação formal, tendo em vista que a CF/88 ancora princípios de dignidade, liberdade, igualdade e pluralismo; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9.394/1996 - e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 - traduzem esses fundamentos em deveres educacionais; o Decreto nº 8.727/2016 e a Resolução 1/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Conselho Pleno (CP) regulamentam o uso do nome social em diferentes esferas; a Portaria nº 2.836/2011 do Ministério da Saúde (MS) articula saúde e educação; e o Supremo Tribunal Federal (STF) - através da decisão 4.275 da Ação Direta por Inconstitucionalidade (ADI) e da decisão 26 da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) - reconhece a autonomia identitária e equipara a homotransfobia ao crime de racismo. Esse arcabouço estabelece parâmetros de acesso, permanência e respeito, com impactos diretos no cotidiano da educação formal e na gestão educacional.

A CF/88 consagra a educação como direito fundamental e oferece base normativa para políticas que valorizem a diversidade, incluindo as identidades de gênero. Ao estabelecer, no artigo 1º, a dignidade da pessoa humana, a cidadania e o pluralismo político como fundamentos da República, o texto constitucional legitima políticas educacionais inclusivas e a defesa de ambientes educacionais em que todas as existências sejam tratadas com respeito.

A dignidade, articulada à autonomia e à liberdade, exige o reconhecimento da identidade de gênero de travestis e transfemininas como expressão legítima da pessoa, com responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade e instituições de ensino na garantia de condições materiais e simbólicas para uma vida digna. Os artigos 3º, 5º e 206º reforçam esse compromisso ao vincular igualdade formal e material, proibir quaisquer formas de discriminação e afirmar princípios como igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender e pluralismo pedagógico. Cabe aos sistemas educativos enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam travestis e transfemininas e organizar instituições que assegurem ingresso, permanência e êxito em contextos de bem-estar, segurança e pertencimento.

A LDB funciona como eixo estruturante dos sistemas de ensino ao definir a educação como processo articulado entre família e Estado, orientado pelo pleno desenvolvimento do educando, pelo preparo para o exercício da cidadania e pela qualificação para o trabalho. Ao atribuir ao poder público a responsabilidade direta pela garantia desse direito, impõe a formulação de políticas que removam obstáculos ao acesso, assegurem permanência e ampliem as oportunidades reais de aprendizagem.

Os princípios de igualdade de condições, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias, respeito à liberdade, apreço à tolerância e gestão democrática, previstos na LD, demandam, no caso de travestis e transfemininas, ações concretas de enfrentamento da discriminação, formação continuada de profissionais, adequação de espaços, revisão de materiais didáticos e criação de dispositivos de acolhimento que favoreçam ingresso, permanência e êxito escolar. Nessa perspectiva, tolerância significa reconhecimento ativo do valor de cada pessoa e compromisso com a construção de ambientes em que ninguém seja excluído, o que supõe a participação efetiva de estudantes, famílias e comunidade na definição e monitoramento das práticas escolares.

O ECA introduz a doutrina da proteção integral e afirma que crianças e adolescentes têm direito a tudo o que é indispensável à vida incluindo educação, dignidade, respeito, liberdade e convivência comunitária. O artigo 3º assegura esses direitos sem discriminação; o artigo 4º distribui a responsabilidade entre família, sociedade e poder público, sob o princípio da prioridade absoluta. Crianças e adolescentes trans são reconhecidas como sujeitos de direito, o que impõe às instituições educacionais o dever de criar ambientes protetivos, capazes de reconhecer identidades de gênero e prevenir violências.

A aprovação da Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional, com foco em práticas repetidas de violência física ou psicológica que produzem sofrimento e exclusão. O programa prevê medidas integradas de prevenção, formação de profissionais, acolhimento a vítimas e agressores, envolvimento de famílias e articulação com meios de comunicação. A promulgação da Lei nº 14.811/2024, ao criminalizar o bullying e o cyberbullying por meio do artigo 146-A do Código Penal, reforça esse quadro, ao definir como crime práticas sistemáticas de intimidação, humilhação e discriminação, inclusive por atos de natureza psicológica. Para crianças e adolescentes trans, essas normas ampliam instrumentos jurídicos de proteção, reconhecendo que agressões motivadas por identidade de gênero podem configurar infração.

No âmbito da administração pública federal, o Decreto nº 8.727/2016 reconhece o nome social como forma de identificação de travestis e transexuais e determina que órgãos e entidades federais o utilizem em cadastros, sistemas, formulários e documentos, em destaque em relação ao nome civil. Instituições federais de ensino, assim, têm o dever de garantir a utilização do nome social em diplomas, certificados, registros acadêmicos e comunicação cotidiana. O artigo 6º do decreto exige a adoção de mecanismos internos para prevenir usos desrespeitosos, o que implica formação de equipes, canais de denúncia acessíveis, respostas consistentes a discriminações e revisão periódica de protocolos.

A resolução do CNE/CP nº 1/2018, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 14/2017, representa uma inflexão no tratamento da temática em âmbito nacional. Estende às redes públicas e privadas de todo o país a obrigatoriedade do registro do nome social em documentos escolares, a partir de solicitação de travestis e transexuais maiores de 18 anos. No caso de estudantes menores de 18 anos, o

registro deve ser requerido por seu responsável legal. Quando houver divergência entre a vontade da pessoa estudante e a posição de seu responsável, ou quando o consentimento não puder ser obtido, a situação deve ser encaminhada aos órgãos competentes de proteção e garantia de direitos.

A Portaria MS nº 2.836/2011 institui a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais no âmbito do SUS, reconhecendo que discriminações vivenciadas em ambientes de ensino produzem agravos à saúde física e psíquica, com repercuções no desempenho escolar. O objetivo geral da política centra-se na promoção da saúde integral, na eliminação da discriminação institucional e na redução de desigualdades. Entre as diretrizes, destacam-se a formação de profissionais, a inclusão da diversidade em programas de saúde, a ampliação do acesso e a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, o que oferece base para a construção de redes de cuidado que acompanhem processos de transição de gênero e demandas específicas de travestis e transfemininas.

No plano jurisprudencial, a decisão do STF na ADI 4.275/DF, julgada em 2018, reconheceu o direito de pessoas trans à alteração de prenome e gênero no registro civil independentemente de cirurgia de redesignação sexual ou de decisão judicial, com fundamento na dignidade da pessoa humana, na liberdade e na igualdade, afirmando que:

O direito à identidade pessoal, que compreende a identidade sexual e de gênero, constitui um dos direitos fundamentais da pessoa humana. Em outras palavras, o direito à identidade pessoal é o direito dos direitos da pessoa humana, pois somente a partir do reconhecimento da identidade é que o indivíduo pode desenvolver sua personalidade, autonomia e ocupar o seu lugar na comunidade a que pertence. (STF – ADI 4.275 DF, Rel. Min. Marco Aurélio, Tribunal Pleno, julgado em 01/03/2018, DJe 07/03/2019).

A decisão adota interpretação evolutiva da Constituição, integra a identidade de gênero ao livre desenvolvimento da personalidade e dispensa requisitos médicos ou judiciais para alteração registral. No campo educacional, estabelece obrigação de respeito à identidade de gênero e ao nome social, fornecendo parâmetros para identificar práticas discriminatórias e para responsabilizar instituições que descumprirem essas garantias.

A ADO 26 de 2019, equiparou a homotransfobia ao crime de racismo, estendendo a incidência da Lei nº 7.716/1989 a discriminações baseadas em orientação sexual e identidade de gênero. O STF entendeu que tais práticas

integram o racismo social, por desumanizarem grupos vulnerabilizados. Nos ambientes educacionais, a decisão impõe às instituições deveres de prevenção, investigação e resposta a ataques contra estudantes travestis e transfemininas, com possibilidade de responsabilização penal de agressores e responsabilização civil e administrativa de gestores omissos.

O Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), posteriormente alterado pelo Provimento nº 149/2023, regulamenta os procedimentos administrativos de averbação da alteração de prenome e gênero nos assentos de nascimento e casamento no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCN), dispensando ação judicial e exigindo comparecimento pessoal para assegurar manifestação de livre vontade. A manutenção da validade de atos anteriores, prevista no artigo 7º, preserva históricos, certificados e documentos escolares emitidos antes da alteração, evitando prejuízos à trajetória acadêmica.

Por fim, a arquitetura federal delineia os deveres objetivos de prevenir discriminações; garantir alteração documental sem barreiras indevidas; assegurar o uso do nome social em todos os registros; e impor respostas efetivas a violências motivadas por identidade de gênero. Instituições de ensino passam a operar sob critérios verificáveis de inclusão, respaldadas por normas constitucionais, leis e precedentes judiciais. Dito isso, na sequência, torna-se necessário observar como unidades da Federação traduzem e detalham essas orientações em normativas próprias, produzindo experiências locais de regulamentação e acolhimento.

3.3 Diretrizes de Unidades da Federação

No âmbito das Unidades da Federação (UF), o Brasil reúne um conjunto de normas que incidem diretamente sobre o direito à educação com respeito à identidade de gênero. O Estado de São Paulo ocupa posição pioneira nesse processo e, em articulação com iniciativas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia, contribui para a constituição de um campo normativo voltado ao reconhecimento de travestis, transexuais e outras identidades. Nesse cenário, consolida-se um quadro em que avanços importantes convivem com persistentes desafios de implementação.

Em São Paulo, a Lei Estadual nº 10.948/2001 instituiu um dos primeiros marcos voltados ao combate à discriminação por orientação sexual, prevendo penalidades para práticas discriminatórias em espaços públicos e privados, incluindo

instituições educacionais. Posteriormente, o Decreto nº 55.588/2010 regulamentou o tratamento nominal de travestis e transexuais nos órgãos públicos estaduais, incluindo as escolas da rede estadual. Antecipou, em vários anos, normas federais sobre nome social, mostrando a potência de iniciativas estaduais como cenários de políticas inclusivas.

As normativas operacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) detalharam procedimentos para implementação do nome social em sistemas de cadastro de estudantes, definindo documentação necessária, funcionalidades de sistemas informatizados e rotinas de atualização de registros escolares. Essas medidas indicam um deslocamento da norma em direção ao cotidiano, interferindo em listas de chamada, boletins, certificados e interações diárias.

Em Minas Gerais, a Resolução nº 3.423/2017 da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) estabeleceu diretrizes para uso do nome social na rede estadual, determinando sua adoção em registros escolares, boletins, cartões de identificação e demais documentos de uso corrente. O texto prevê utilização do nome civil apenas em situações estritamente legais, com vistas à proteção da privacidade e da dignidade de travestis e transexuais. Reconhece-se, assim, que o nome social para além de formalidade administrativa é componente de um ambiente de acolhimento.

No Estado do Rio de Janeiro, o Decreto nº 43.065/2011 assegura o uso do nome social na administração direta e indireta, alcançando escolas estaduais e demais instituições vinculadas ao poder público. A medida exemplifica como decretos estaduais podem criar marcos abrangentes, com incidência transversal sobre diferentes políticas setoriais, entre elas a educação.

Na Bahia, a Resolução nº 120/2013 do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) regulamenta a inclusão do nome social nos registros escolares e acadêmicos, definindo procedimentos específicos para a alteração dos documentos institucionais. Essa resolução evidencia o papel dos conselhos estaduais de educação na construção de políticas inclusivas ajustadas às especificidades regionais.

O panorama estadual evidencia um mosaico normativo, uma vez que em determinadas unidades federativas observam-se avanços na definição de fluxos, formulários, protocolos de acolhimento e mecanismos de monitoramento. Em outras,

prevalecem lacunas, resistências e ausência de regulamentação específica. O próprio arranjo federativo, ao distribuir competências entre União, estados e municípios e Distrito Federal, engendra simultaneamente possibilidades de inovação e risco de assimetrias regionais no acesso a direitos. Com o objetivo de mitigar desigualdades, é necessário instâncias de coordenação que articulem diretrizes nacionais, processos sistemáticos de monitoramento e avaliação, bem como circulação de experiências consideradas bem-sucedidas.

Ao encaminhar este capítulo para as considerações finais, torna-se imprescindível sublinhar que os marcos legais e normativos relativos à inclusão educacional de travestis e transfemininas, embora componham um conjunto de avanços no plano jurídico e discursivo, permanecem atravessados por contradições, ambivalências e efeitos regulatórios complexos.

A análise realizada permite sustentar que tais políticas, especialmente quando operadas com um conjunto analítico foucaultiano proposto por Veiga-Neto e Lopes (2007), operam mais como estratégias de controle do que como dispositivos de emancipação. Os autores argumentam que políticas de inclusão podem ser compreendidas como dispositivos biopolíticos, isto é, tecnologias de poder voltadas à administração da vida e ao controle das populações. No campo da educação formal, isso implica a produção de sujeitos que, mesmo formalmente incluídos, permanecem controlados pela norma, pois “as políticas de inclusão escolar - são dispositivos biopolíticos para o governamento e o controle das populações” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 947).

Nesse sentido, a presença de identidades dissidentes na escola não garante por si só o desmonte de lógicas excludentes, já que em muitos casos a admissão da diferença converte-se em forma mais sofisticada de regulação, sobretudo quando é integrada à categoria diversidade. Quando a diferença é tratada como atributo exótico, convertido em marca pitoresca a ser celebrada em eventos pontuais ou em campanhas pontificadas, consolida-se um dos paradoxos mais agudos das políticas de inclusão, ou seja, a exotização pela via do reconhecimento formal, assim como assinalam os autores:

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 947).

Desse arranjo decorre o risco de uma inclusão excludente, na qual o acesso é condicionado à adesão a parâmetros institucionais previamente definidos. A educação formal convoca travestis e transfemininas a adequarem-se a um ideal de estudante cisheteronormativo. No cotidiano escolar, tal dinâmica se traduz em condicionamentos, silenciamentos e apagamentos que se materializam em violências plurais, nem sempre explícitas, mas persistentes.

Sob o ângulo histórico, essa transformação pode ser lida como deslocamento de um regime de exclusão direta para um regime de inclusão disciplinar. Se, em momentos anteriores, a segregação afastava os considerados desviantes dos espaços de escolarização, observa-se hoje um processo mais sutil, no qual se inclui para normatizar. Entre os séculos XVIII e XIX, a reclusão deixou de operar como simples expulsão dos considerados indesejáveis e passou a funcionar como estratégia de inclusão e normalização. Esse deslocamento histórico permite compreender de que maneira as instituições escolares passaram a acolher a diferença ao mesmo tempo em que a regulam e administram seus modos de existir.

Assim, a norma funciona como filtro que define o que pode ser reconhecido, legitimado ou acolhido, organizando parâmetros de inteligibilidade, institui fronteiras de aceitabilidade e se apresenta como medida comum da qual se desviam aqueles que não se ajustam. Na prática, o reconhecimento das identidades dissidentes continua frequentemente condicionado à conformidade com expectativas hegemônicas de comportamento, expressão de gênero e aparência, o que comprime a potência de ruptura e reinscreve travestis e transfemininas em quadros estreitos de aceitabilidade institucional.

Em continuidade a essa discussão não há essência prévia que determine quem o sujeito é; ele se produz na interseção entre práticas que o descrevem e posicionam e práticas que realiza consigo mesmo, na relação com os outros e com os saberes. Na análise de Lopes, Menezes e Graff (2023):

Seguindo o raciocínio, dependendo dos saberes em jogo, um sujeito pode ser isso ou aquilo. Não há um a priori natural que o determine. Ele é um resultante ativo na articulação entre dois tipos de práticas, quais sejam: as de objetivação - aquelas que o descrevem, posicionam, nomeiam, diagnosticam etc. -; e as de subjetivação - aquelas que o próprio sujeito, na relação com o outro, com os saberes e consigo, faz consigo mesmo (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 231).

A partir dessa formulação, torna-se possível explicitar que a educação formal participa da produção de sujeitos em permanente tensão entre normas e práticas de

resistência. As autoras sistematizam os efeitos da inclusão educacional a partir de três eixos extraídos da obra de Foucault: “a) o das políticas e das normativas de comportamentos; b) o dos saberes; e, c) o das formas possíveis de ser dos sujeitos” (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 233). No contexto brasileiro, observam que os dois primeiros eixos têm recebido atenção mais sistemática, enquanto o terceiro, relativo às formas possíveis de ser, permanece frequentemente relegado a um segundo plano.

Essa análise indica a necessidade de deslocar o foco da investigação para as experiências concretas de travestis e transfemininas na educação formal, especialmente ao longo de suas transições e assunções de identidade de gênero. Importa acompanhar suas múltiplas formas de existência, os modos pelos quais tensionam a norma, as estratégias de permanência que constroem e as formas de elaboração de reconhecimento que produzem no cotidiano da educação formal.

Faz-se necessário deslocar o foco da análise, ou seja, no lugar de reduzir as políticas a um julgamento moral, interrogar as condições históricas e discursivas que fazem com que determinadas práticas se tornem possíveis e outras permaneçam impensáveis. Nessa perspectiva, tomam-se “conceitos foucaultianos como ferramentas analíticas para argumentar que é preciso examinar as políticas e práticas inclusivas sem assumir antecipadamente qualquer juízo de valor sobre elas” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 947).

Desse ponto de vista, a inclusão passa a ser compreendida como campo de disputa, no qual normas, práticas e efeitos se entrecruzam e precisam ser examinados, em vez de serem apenas celebrados como resposta benevolente dirigida a sujeitos vulnerabilizados. A interlocução com Lopes, Menezes e Graff (2023) reforça a urgência de ultrapassar abordagens centradas quase exclusivamente nas normativas e nos saberes instituídos, incorporando à análise a pluralidade das formas possíveis de ser e de existir nas tramas escolares. As políticas de inclusão se justificam, portanto, quando contribuem para que travestis e transfemininas possam participar equitativamente de ambientes educacionais.

A efetivação do direito à educação, neste campo, supõe duas ordens de transformação articuladas, sendo elas, de um lado a consolidação e a aplicação consequente dos marcos jurídicos examinados, de maneira que normas constitucionais, leis, decretos, resoluções e decisões judiciais se traduzam em critérios verificáveis de acesso, permanência e respeito. De outro, transformações

culturais e institucionais capazes de reorientar práticas pedagógicas, formas de gestão e relações interpessoais, para que o reconhecimento da identidade de gênero deixe de ocupar o lugar da concessão excepcional..

Por fim, a fundamentação desenvolvida neste capítulo teve por objetivo situar a pesquisa e oferecer o repertório normativo que sustentará a análise e a discussão nos capítulos seguintes. Ao articular os marcos normativos com alguns aportes sobre inclusão, governamentalidade e produção de sujeitos, foi possível compor um quadro interpretativo articulado à problemática investigada e às escolhas analíticas assumidas. A partir desse alicerce, o capítulo 4 apresenta o percurso metodológico da investigação, explicitando procedimentos de coleta, organização e análise dos dados, bem como os critérios adotados para assegurar a consistência e a validade da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – TRILHAS DE UM SABER EM MOVIMENTO

Eu entendo a cultura como teias de significação [...] a análise não é ciência experimental em busca de leis, mas ciência interpretativa em busca do significado.

Clifford Geertz (1973)

Este capítulo se dedica a apresentar o percurso metodológico que orienta a presente investigação, tratando-se de uma escolha epistemológica que reflete a natureza do objeto de estudo e o meu posicionamento enquanto pesquisador. Se esta Tese se propõe a investigar experiências subjetivas complexas, marcadas por distintos sentimentos que vão da opressão até a alegria gerada pelo prazer de ser escutada e de ter sua existência reconhecida na experiência educacional, a metodologia pretendida deve ser igualmente sensível, flexível e comprometida com a valorização das vozes das participantes.

O propósito deste capítulo é descrever e justificar as opções metodológicas que estruturam esta jornada investigativa, desde a concepção da pesquisa até a produção e análise dos dados. O título, "Trilhas de um saber em movimento", busca refletir a natureza dinâmica do próprio método, uma abordagem que se dispõe a acompanhar os percursos sinuosos, as encruzilhadas e as paisagens singulares que constituem as trajetórias de identidade das participantes. O debate sobre pesquisa em educação exige que reconheçamos que a escolha de um paradigma envolve pressupostos ontológicos e epistemológicos que orientam toda a investigação e determinam as possibilidades de interpretação das experiências estudadas.

Para garantir a transparência metodológica e a coerência investigativa da pesquisa, o capítulo está estruturado de forma a detalhar cada etapa do processo. Inicia-se com a defesa da abordagem qualitativa, argumentando sua pertinência específica para pesquisas que lidam com experiências de grupos historicamente silenciados. A escolha da entrevista narrativa articulada às narrativas de si como principais ferramentas para a produção de dados justifica-se pela sua capacidade singular de captar a complexidade multidimensional e a profundidade existencial das experiências vividas. Subsequentemente, descreve-se o método de seleção das participantes, explicando a estratégia metodológica da amostragem em "bola de neve" e sua adequação específica para acessar uma população que, por razões de segurança pessoal e estigma social, é frequentemente de difícil acesso por pesquisadores. Na sequência, o capítulo apresenta o perfil das participantes e

aborda os aspectos éticos que permeiam a investigação, explicitando o cumprimento das normas estabelecidas e as estratégias adotadas para garantir a segurança, a confidencialidade e o bem-estar.

A decisão de ancorar esta Tese em uma abordagem qualitativa é uma necessidade epistemológica exigida pela natureza complexa do problema de pesquisa. Como destacam Grazziotin e Almeida (2012),

[...] aprender a pesquisar decorre de um processo lento e repleto de hesitações. Compor o objeto de estudo implica dispor de sensibilidade, dedicar tempo à ruminação, pôr-se em inconformidade com o que se apresenta como receituário. Como um detetive, o pesquisador sai à procura de pistas, vestígios, achados para construir uma narrativa (Grazziotin; Almeida, 2012, p. 8).

Para o estudo de identidades de travestis e transfemininas, esta metáfora investigativa mostra-se especialmente potente, pois tais identidades emergem nos fragmentos existenciais, relacionais e nas histórias pessoais que os sujeitos tecem sobre si mesmos ao longo de suas trajetórias de vida. A pesquisa qualitativa, ao contrário da abordagem quantitativa, busca o descortinamento dos significados culturais, das crenças estruturantes e dos valores que organizam as experiências humanas em sua complexidade.

A abordagem qualitativa oferece um caminho investigativo que se preocupa com a criação de significado cultural e político, proporcionando mais espaço discursivo e analítico às vozes e experiências que foram historicamente suprimidas, silenciadas ou colocadas à margem pelos discursos hegemônicos. Como observam Grazziotin e Almeida (2012),

[...] a valorização das memórias orais de sujeitos desconhecidos rompe com os paradigmas instituídos da Modernidade, que privilegia as grandes narrativas como ícone do passado. As abordagens tradicionais da História, com as quais fomos acostumados a conviver, concentram-se nos feitos dos chamados 'grandes homens' e acabam por negligenciar o papel da maioria dos indivíduos anônimos como fazedores da História do seu tempo (Grazziotin; Almeida, 2012, p. 17).

Esta perspectiva metodológica caracteriza-se pela tentativa sistemática de alcançar um entendimento contextualizado dos significados subjetivos e das características situacionais específicas apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção mecânica de medidas quantitativas de características ou comportamentos padronizados. Esta orientação epistemológica reforça a adequação da abordagem qualitativa para investigar experiências subjetivas complexas e interseccionais como as experiências vividas por travestis e transfemininas na

educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero. Considerando o cenário específico das experiências destas sujeitas, esta escolha metodológica torna-se ainda mais necessária.

A sociedade frequentemente opera sob uma lógica binária de gênero que busca patologizar e medicalizar corpos que "cruzam os limites fixos do masculino/feminino", como aponta Bento (2008, p. 20). Uma abordagem puramente quantitativa correria o risco metodológico e ético de replicar essa lógica excludente, enquadrando as participantes em categorias predefinidas e rígidas, perdendo assim a fluidez identitária e a complexidade existencial de seu autorreconhecimento, compreendido por meio do autodeterminação e da autodeclaração. A pesquisa qualitativa, por outro lado, permite que as próprias participantes definam autonomamente os termos de sua existência e narrem suas experiências em sua própria linguagem, respeitando suas formas particulares de significação.

Dentro do vasto e diversificado campo das metodologias qualitativas, a escolha metodológica recaiu especificamente sobre a entrevista narrativa e as narrativas de si como instrumentos de investigação. Essa decisão se fundamenta na assimilação teórica, delineada no capítulo seguinte, de que a identidade é um fenômeno eminentemente social e historicamente construído, que se materializa e ganha sentido existencial através da linguagem e, mais especificamente, através da prática narrativa como forma de organização da experiência humana.

A entrevista narrativa configura-se como um importante instrumento metodológico de pesquisa qualitativa, elaborado e sistematizado por Fritz Schütze no contexto acadêmico alemão ao longo da década de 1980. Trata-se de uma proposta construída nesse período, que ganha forma como procedimento específico de investigação, tomando a narrativa produzida pelo participante como eixo central do processo de pesquisa. No entendimento de Ravagnoli,

[...] os procedimentos qualitativos de pesquisa então vigentes não davam conta de representar, fidedignamente, os fenômenos sociais investigados, devido à rigidez imposta por seus instrumentos, os quais direcionavam e cerceavam as respostas dos participantes e, consequentemente, restringiam suas manifestações (Ravagnoli, 2018, p. 2).

Esta crítica metodológica apontava para as limitações estruturais dos instrumentos de pesquisa tradicionais que, ao impor categorias pré-estabelecidas e roteiros rígidos, acabavam por constranger e limitar as possibilidades expressivas dos sujeitos investigados. A proposta inovadora de Schütze buscava superar essas

limitações através de uma abordagem que privilegiasse a autonomia narrativa dos participantes e a emergência espontânea de suas próprias formas de organização discursiva, que segundo Ravagnolli (2018),

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada (Ravagnolli, 2018, p. 2).

Esta característica metodológica reorganiza a relação entre pesquisador e participante, produzindo um vínculo diferenciado em que o primeiro é convocado a adotar uma postura de escuta ativa, atenta e respeitosa, abrindo espaço para que a fala do outro se desenvolva sem interrupções desnecessárias e sem direcionamentos rígidos. Nessa configuração, o pesquisador contém intervenções avaliativas, privilegia perguntas abertas e acolhe o ritmo próprio da narrativa, enquanto o participante preserva a autonomia sobre a forma de contar sua história, selecionando os episódios que deseja destacar, a ordem em que os apresenta e os sentidos que atribui às experiências vividas. Desse modo, a condução da entrevista desloca-se de um modelo centrado no controle do pesquisador para um arranjo em que o participante mantém o protagonismo sobre sua própria narrativa e sobre a significação que confere ao percurso que reconstrói diante do pesquisador. Mais do que uma simples técnica de coleta de dados, para Ravagnolli (2018)

[...] a entrevista narrativa é um procedimento de construção de dados que busca compreender as experiências do indivíduo, inseridas em uma realidade social determinada. Assim, privilegia a introspecção do entrevistado que, pela linguagem, atribui significado às suas experiências, por meio de narrativas construídas segundo seus próprios critérios de utilização e relevância (Ravagnolli, 2018, p. 9).

Este discernimento metodológico reconhece que os dados são ativamente construídos na interação dialógica entre pesquisador e participante, através de um processo de significação que respeita a agência interpretativa do sujeito narrador.

O processo metodológico da entrevista narrativa organiza-se sistematicamente em cinco fases distintas e complementares: (a) na preparação inicial, o pesquisador precisa explorar cuidadosamente o campo de investigação e formular perguntas que emergem organicamente dos objetivos da pesquisa; (b) a iniciação consiste em propor o tópico inicial da narração de forma aberta e não diretriva; (c) na narração central, recomenda-se enfaticamente não interromper o entrevistado, incentivando o prosseguimento da narrativa apenas com estímulos não

verbais que demonstrem interesse e atenção; (d) a fase de questionamentos deve restringir-se a expressões neutras como "Que aconteceu, então?", evitando cuidadosamente opiniões, discussões sobre contradições ou perguntas do tipo "Por quê?" que possam direcionar a narrativa; (e) por fim, na fala conclusiva, é possível abrir espaço para perguntas explicativas do tipo "Por quê?", além de registrar anotações detalhadas logo após o término da entrevista (Ravagnolli, 2018, p. 6).

As narrativas de si constituem dimensão necessária das experiências de travestis e transfemininas, uma vez que através desta metodologia as sujeitas constroem e reconstruem suas identidades, dando sentido às suas trajetórias e experiências. Nesse sentido, Bahia (2016) destaca que

[...] as narrativas de si, enquanto metodologia que possibilita a recuperação das memórias, destas histórias únicas, compreende procedimentos de um processo que promove um encontro 'consigo mesmo' e que busca o desvelamento sobre 'como me tornei no que sou' e 'como tenho eu as ideias que tenho' (Bahia, 2016, p. 37).

As narrativas de si configuram-se como potentes estratégias de resistência e de afirmação identitária, por meio das quais travestis e transfemininas elaboram versões alternativas de suas trajetórias na educação formal. Esses relatos permitem-lhes reivindicar o direito à palavra e à representação, deslocando o olhar hegemônico que, historicamente, tem reduzido a posições de vulnerabilidade ou de anomalia a serem corrigidas. Ao produzirem suas próprias narrativas, essas sujeitas subvertem os discursos institucionais que as marcam como vítimas ou como problemas a resolver, afirmando-se como protagonistas de suas experiências e produtoras de saberes sobre si e sobre a educação formal. Dessa forma, o ato de narrar transforma-se em gesto epistêmico capaz de ressignificar a própria existência e de instaurar novos modos de presença e pertencimento no espaço educativo. Essa metodologia se constitui, segundo a perspectiva de Josso (2007), como

[...] uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação (Josso, 2007, p. 419).

Enquanto processo complexo e interseccional, envolve a seleção criteriosa das experiências vividas, sua organização em uma sequência temporal e a composição de uma narrativa que articula esses acontecimentos em uma trama coerente, capaz de atribuir sentido existencial ao percurso biográfico. Trata-se de um movimento em que o vivido é continuamente retrabalhado, reinterpretado e

integrado, operando, ao mesmo tempo, como dispositivo de autoformação, de mediação das relações com o outro e de construção subjetiva. Esse trabalho narrativo sobre o que acontece ao sujeito constitui o espaço em que ele se comprehende, se interpreta e se forma a partir de suas próprias experiências, articulando de modo indissociável percurso biográfico, mediação social e produção de si. Na perspectiva de Larrosa (2002),

[...] o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (Larrosa, 2002, p. 76).

Esse ponto de vista pode ser compreendido como espaço privilegiado de constituição subjetiva, na medida em que reconhece as narrativas produzidas pelos próprios participantes como lugar em que se organizam experiências, se elaboram sentidos e se produz uma imagem de si. Tal compreensão reforça a relevância metodológica das entrevistas narrativas como instrumento de investigação que para além de coletar informações, acolhe, legítima e amplia a agência criativa dos sujeitos, permitindo que falem a partir de suas próprias referências, selecionem o que desejam contar e componham, com seus tempos e modos de dizer, a trama de significados que sustenta seus percursos de vida. O que se mostra vital nas narrativas de si, como observa Arfuch (2010)

[...] não é tanto o 'conteúdo' do relato por si mesmo - a coleção de acontecimento, momentos, atitudes -, mas precisamente as estratégias - ficcionais - de autorrepresentação o que importa. Não tanto a 'verdade' do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de outro eu (Arfuch, 2010, p. 73).

O foco da investigação desloca essa perspectiva metodológica da simples verificação factual para a análise dos processos de significação e de autorrepresentação que atravessam as narrativas produzidas pelos participantes. Interessa menos conferir a exatidão objetiva dos acontecimentos e mais compreender como são lembrados, organizados e interpretados, que lugares de fala são ocupados e que imagens de si são construídas e compartilhadas. As narrativas de si são sempre enunciadas diante de um outro, situadas em contextos específicos de interlocução e atravessadas por códigos culturais que influenciam o que pode ser dito, silenciado ou enfatizado. A centralidade da dimensão relacional e social das narrativas é ressaltada por Martino (2016), ao observar que

[...] a narrativa é um espaço de encontro com o outro. Ao contar histórias, são criados vínculos que ultrapassam qualquer dimensão estritamente pessoal ou subjetiva para a formação de algum tipo de repertório comum que constitui uma espécie de substrato de ligação entre um eu que narra e um outro com quem essa narrativa é compartilhada (Martino, 2016, p. 46).

Essa dimensão coletiva da narrativa articula-se à compreensão de que a memória, enquanto processo social, é continuamente construída por meio de interações, reelaborações e disputas de sentidos. Trata-se de uma operação compartilhada que seleciona, organiza e preserva acontecimentos e interpretações do passado, conferindo-lhes novos significados à medida que são narrados e reapropriados. Nesse movimento, para além de conservar, a memória produz identidades coletivas, delimitando sentimentos de pertencimento e fronteiras simbólicas entre grupos sociais. Assim, recordar é também um ato relacional por meio do qual se definem quais experiências são reconhecidas, quais permanecem à margem e quais versões do passado orientam o presente. Como destaca Pollack (1989),

[...] essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimento de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc (Pollack, 1989, p. 9).

Considerando os fundamentos discutidos, que remetem à experiência vivida e à narrativa como forma de organização da experiência, esta pesquisa utilizou um instrumento metodológico capaz de orientar as entrevistas narrativas, interferindo o mínimo possível no conteúdo e na forma como as histórias foram contadas pelas participantes. Em cada encontro, após minha apresentação pessoal e a explicitação dos objetivos da investigação, e somente depois de obtido o consentimento livre e esclarecido das participantes para integrarem o estudo como sujeitas ativas, aplicou-se um bloco inicial de questões de identificação pessoal.

O primeiro bloco de questões, denominado "Apresentação e identidade", incluiu perguntas como: Como você se identifica em termos de gênero? Qual nome você gostaria que eu usasse durante nossa conversa? Seu nome é de batismo, social ou retificado? Qual sua idade, sua cidade de nascimento e de residência atual? Estas questões iniciais tinham como objetivo estabelecer um clima de confiança e respeito, permitindo que cada participante se apresentasse em seus próprios termos e definisse os parâmetros de sua participação na pesquisa.

Logo após essas primeiras perguntas contextualizadoras, a conversa passou a fluir de maneira espontânea e natural, abrindo possibilidades interpretativas de análise. No entanto, durante os primeiros encontros, percebi que uma entrevista excessivamente aberta poderia gerar narrativas que não necessariamente mantivessem o foco específico na educação formal, que constituía o objeto central desta investigação. Por essa razão metodológica, durante os primeiros encontros formulei algumas questões orientadoras que, posteriormente, sistematizei em blocos temáticos organizados.

O segundo bloco, denominado "Trajetória educacional e transição", incluía questões que visavam mobilizar a fala, tais como: Que importância você dá aos estudos? Você concluiu a educação formal? Durante a educação formal, em que momento você começou sua transição e/ou assumiu sua identidade de gênero? Como era sua relação com os colegas nesse período? E com os professores e as equipes diretivas? Como era a relação com os demais profissionais da escola (porteiros, merendeiras, serventes, ...)? E com os espaços físicos (banheiro, vestiário, pátio, sala de aula, ...)? Estas questões buscavam mapear as experiências educacionais em sua complexidade relacional e espacial.

À medida que as narrativas se desenrolaram organicamente, emergiram questões adicionais que evidenciaram a educação formal como um espaço de múltiplas vivências, marcadas também por experiências que evocavam boas lembranças de pessoas e momentos de relevância existencial. Ao me dar conta dessa complexidade experiencial, percebi também a importância metodológica das experiências que produzem boas memórias e despertam sentimentos de prazer, satisfação, valorização, aceitação e reconhecimento.

O terceiro bloco, denominado "Reflexões e experiências de prazer", incluía questões como: Na sua escola, haviam outras travestis ou transfemininas? Pensando em toda a sua trajetória na educação formal, você tem mais lembranças boas ou ruins? Poderia me contar algumas? O que a educação formal pode mudar ou mudou na sua vida? Para finalizar, gostaria de acrescentar algo? Estas questões finais permitiram reflexão mais ampla sobre o conjunto de experiências educacionais e suas repercussões na vida das participantes.

Um princípio ético inegociável desta pesquisa foi o respeito absoluto ao autorreconhecimento manifesto através da autodeterminação e da autodeclaração das participantes, refletindo-se na terminologia adotada e nas práticas metodológicas

implementadas. Nos movimentos sociais¹⁹ transfeministas e literatura acadêmica, o termo trans*, com asterisco²⁰, busca uma linguagem mais inclusiva e fluida, que não se prenda a categorias rígidas e binárias impostas externamente. Como destaca Bento (2008),

[...] a transexualidade é uma das múltiplas expressões identitárias que emergiram como uma resposta inevitável a um sistema que organiza a vida social fundamentada na produção de sujeitos 'normais/anormais' e que localiza a verdade das identidades em estruturas corporais (Bento, 2008, p. 23).

Mais substancial do que a terminologia acadêmica do pesquisador é a terminologia específica e particular das próprias participantes da pesquisa, suas formas autônomas de se nomear e de significar suas experiências. Durante as entrevistas e na transcrição dos dados, a forma como cada participante se autodeterminava e se autodeclarava ("travesti", "transexual", "mulher trans", "transfeminina", etc.²¹) foi respeitada e priorizada em todos os momentos da investigação. Respeitar o autorreconhecimento, expresso através da autodeterminação e da autodeclaração, é um ato epistemológico de descolonizar a pesquisa, devolvendo às entrevistadas a autoridade sobre suas próprias existências e formas de significação.

O autorreconhecimento também se manifesta na liberdade plena das participantes de escolher quais aspectos de suas trajetórias desejam compartilhar e quais preferem manter em privacidade, respeitando seus limites pessoais e suas estratégias de proteção. Durante as entrevistas, foi explicitamente comunicado que elas poderiam interromper a gravação a qualquer momento, pular perguntas que considerassem invasivas ou desconfortáveis, ou solicitar que determinados trechos não fossem utilizados na análise, garantindo assim seu controle sobre o processo investigativo.

A seleção das participantes desta pesquisa apresentou desafios metodológicos específicos relacionados à natureza particular do grupo investigado. Travestis e transfemininas constituem uma população que, devido ao estigma social persistente e às violências sistemáticas que enfrentam cotidianamente,

19 TRANSFEMINISMO. Trans* - Conceito Guarda-chuva. Disponível em: <<http://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/>>. Acessado em: 15 out. 2023.

20 A escolha está ligada ao transfeminismo e busca incluir diferentes formas de identificação que podem estar dentro ou fora do sistema de gênero binário. Embora reconheça-se as limitações do termo, adota-se para evitar categorias que restringem a experiência trans* apenas às binárias. O uso do asterisco também se aplica a grupos em que a identidade não é entendida como um fator político que determina práticas sociais e modos de vida.

21 Nesta Tese optei por usar travestis e transfemininas como termos guarda-chuva.

frequentemente mantém suas identidades em relativo sigilo ou circulam em redes sociais específicas e protegidas, desenvolvendo estratégias de sobrevivência que incluem a discrição e a seletividade nas relações sociais.

No campo das pesquisas qualitativas, diferentes estratégias metodológicas têm sido desenvolvidas e aprimoradas para viabilizar o acesso a determinados grupos sociais e contextos investigativos. Entre essas estratégias, algumas ganham destaque por sua aplicabilidade em situações nas quais os sujeitos da pesquisa não se encontram facilmente disponíveis ou identificáveis na população geral. Nesse cenário, uma técnica amplamente discutida e aplicada é descrita por Bockorni (2021):

A amostra em snowball, ou bola de neve, é uma técnica de amostragem que vem sendo utilizada em pesquisas qualitativas, nos últimos anos, principalmente, porque permite que se alcancem populações pouco conhecidas ou de difícil acesso (Bockorni, 2021, p. 106).

Esta técnica metodológica mostra-se especialmente pertinente em pesquisas de abordagem qualitativa que trabalham com amostras não probabilísticas, pois oferece uma via consistente para alcançar grupos que não se encontram prontamente disponíveis por intermédio de procedimentos convencionais de recrutamento. Ampliar as possibilidades de inclusão de participantes de difícil acesso, contribui para que experiências e trajetórias pouco visibilizadas possam integrar o *corpus* empírico da investigação, sem romper com os pressupostos próprios da pesquisa qualitativa. Nas palavras de Bockorni (2021),

Os grupos de difícil acesso podem ser definidos como membros de uma população que não são distinguíveis na população geral, ou cujo comportamento envolve um tema de cunho sensível que faz com que eles não desejem se revelar, sejam por questões de ilegalidade ou por que são reprovados socialmente ou simplesmente por que não desejam se expor (Bockorni, 2021, p. 107).

Aplica-se esta definição metodológica diretamente ao contexto das travestis e transfemininas, que frequentemente enfrentam discriminação, violência e marginalização social, desenvolvendo estratégias de proteção que incluem a invisibilidade relativa em certos contextos sociais. A amostragem em cadeia, conhecida como técnica da bola de neve, consiste em iniciar o recrutamento com um participante e, a partir dele, solicitar indicações de outras pessoas pertencentes à população de interesse. Cada novo contato gera a possibilidade de ampliar a rede de participantes, permitindo que a pesquisa avance gradualmente em círculos de

confiança dificilmente alcançáveis por métodos tradicionais de seleção. Nas palavras de Baldin e Munhoz (2011):

[...] a snowball sampling ou “Bola de Neve” prevê que o passo subsequente às indicações dos primeiros participantes no estudo é solicitar, a esses indicados, informações acerca de outros membros da população de interesse para a pesquisa (e agora indicados por eles), para, só então sair a campo para também recrutá-los (Baldin e Munhoz, 2011, p. 5).

Na pesquisa qualitativa, a amostragem se orienta pela representatividade teórica, elegendo casos que tragam informações consistentes e detalhadas sobre o fenômeno em análise. A estratégia iniciou-se no contato com uma participante que se dispôs a colaborar com a pesquisa após conhecer meus objetivos e metodologia. Essa primeira participante, contatada em janeiro de 2022, foi fundamental por facilitar o meu acesso a outras de sua rede de confiança, atuando como uma ponte entre eu e a comunidade investigada, o que se estendeu pelos meses seguintes.

É necessário ressaltar que, metodologicamente, a amostragem em bola de neve não é isenta de limitações, podendo resultar em uma amostra enviesada na qual determinados perfis ou experiências sejam sub-representados devido às características específicas da rede de contato. O processo de coleta foi interrompido quando se atingiu o ponto de saturação teórica, ou seja, quando as novas entrevistas começaram a repetir padrões e temas já identificados nas entrevistas anteriores, sem acrescentar informações substancialmente novas à apreensão do fenômeno investigado.

O grupo de participantes desta pesquisa é composto por 15 travestis e transfemininas que vivenciaram a educação formal em diferentes períodos, contextos socioculturais e modalidades de ensino. A diversidade do grupo foi uma preocupação metodológica durante o processo de seleção, buscando-se incluir experiências variadas que pudessem oferecer um panorama amplo das vivências destas sujeitas na educação formal, respeitando a heterogeneidade interna desta população.

As participantes têm idades que variam entre 23 a 59 anos e experienciaram a educação formal em diferentes décadas e contextos, recorte particularmente relevante considerando as transformações nas políticas educacionais e nas discussões sobre diversidade sexual e de gênero que ocorreram no Brasil nas últimas décadas. Participantes mais velhas vivenciaram a educação em períodos de maior invisibilidade e silenciamento das questões de gênero e sexualidade, enquanto

participantes mais jovens experimentaram contextos de maior visibilidade, com alguma intensificação dos debates e polarizações sociais.

Em termos de instrução (escolaridade), o grupo inclui participantes com diferentes níveis de formação educacional, desde aquelas que interromperam os estudos no ensino fundamental até aquelas que concluíram o ensino superior e pós-graduação *stricto sensu*, aspecto relevante para perceber como as experiências de travestis e transfemininas se articulam com as trajetórias educacionais e como o acesso a diferentes níveis da educação formal podem influenciar as estratégias de enfrentamento das violências e a construção de projetos de vida.

As participantes residem em diferentes regiões do Brasil, incluindo capitais e cidades do interior, constituindo diversidade geográfica importante para entender como as experiências destas sujeitas na educação formal influenciam e são influenciadas pelos contextos locais, pelas culturas regionais e pelas diferentes realidades socioeconômicas. Participantes de centros urbanos podem ter acesso a redes de apoio e recursos que não estão disponíveis em cidades menores, mas também podem enfrentar formas específicas de violência e discriminação.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade, foram utilizados pseudônimos inspirados em flores, conferindo uma camada de delicadeza e simbolismo à nomeação. O perfil detalhado de cada participante (idade, autorreconhecimento, instrução (escolaridade), localidade, etc.) foi sistematizado na tabela apresentada abaixo. Essa diversidade de perfis enriquece a análise ao trazer múltiplas perspectivas interseccionais sobre o fenômeno estudado.

Quadro 3 - Perfil sociológico das participantes

	Participante (P)	Autodeterminação Autodeclaração	Idade	Instrução (Escalarização)	Ocupação	Localidade de nascimento	Localidade de residência
P1	- Rosa - Retificado	- Travesti	28	- Universitária	- Acompanhante	- Capão do Leão (RS) - Região Sul	- França - Europa
P2	- Violeta - Retificado	- Mulher transexual	45	- Universitária	- Cabeleireira - Ativista	- Canguçu (RS) - Região Sul	- Pelotas (RS) - Região Sul
P3	- Jasmim - Retificado	- Mulher - Redesignada	42	- Ensino Médio completo	- Cabeleireira	- Pedro Osório (RS) - Região Sul	- Pedro Osório (RS) - Região Sul
P4	- Camélia - Retificado	- Transexual	42	- Ensino Fundamental completo	- Cabeleireira	- Rio Grande (RS) - Região Sul	- Rio Grande (RS) - Região Sul
P5	- Margarida - Retificado	- Trans - Redesignada	38	- Ensino Superior completo - Doutoranda	- Professora	- Sapucaia do Sul (RS) - Região Sul	- Sapucaia do Sul (RS) - Região Sul
P6	- Amarilis - Retificado	- Mulher	49	- Ensino Superior completo - Mestranda	- Professora	- Pedro Osório (RS) - Região Sul	- Pedro Osório (RS) - Região Sul
P7	- Tulipa - Batismo	- Travesti	59	- Universitária	- Costureira - Ativista	- Pelotas (RS) - Região Sul	- Pelotas (RS) - Região Sul
P8	- Hortênsia - Retificado	- Transexual	24	- Ensino Médio incompleto	- Acompanhante	- Pelotas (RS) - Região Sul	- Gaspar (SC) - Região Sul

P9	- Orquídea - Social	- Travesti (no passado) - Gay (hoje)	33	- Ensino Médio completo	- Acompanhante	- Pelotas (RS) - Região Sul	- Pelotas (SC) - Região Sul
P1 0	- Lavanda - Social	- Travesti	43	- Universitária	- Salgadeira	- Pelotas (RS) - Região Sul	- Pelotas (RS) - Região Sul
P1 1	- Gardênia - Social	- Travesti	37	- Universitária	- Cabeleireira	- Pelotas (RS) - Região Sul	- Pelotas (RS) - Região Sul
P1 2	- Dália - Retificado	- Mulher trans	28	- Ensino Médio completo	- Acompanhante	- Pelotas (RS) - Região Sul	- Inglaterra - Europa
P1 3	- Azaléia - Retificado	- Mulher trans	24	- Ensino Superior completo - Mestranda	- Professora	- Cedro (CE) - Região Nordeste	- Cedro (CE) - Região Nordeste
P1 4	- Magnólia - Retificado	- Mulher trans	24	- Universitária	- Comerciária - Freelancer de moda	- Salvador (BA) - Região Nordeste	- São Paulo (SP) - Região Sudeste
P1 5	- Acácia - Retificado	- Mulher	23	- Ensino Médio incompleto	- Modelo - Acompanhante	- São Luís (MA) - Região Nordeste	- França - Europa

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As trajetórias reunidas neste grupo sugerem a pluralidade e a complexidade das experiências de travestis e transfemininas na educação formal, atravessadas por violências, resistências e conquistas. São histórias que vão desde interrupções precoces dos estudos, motivadas por agressões físicas, psicológicas e exclusão institucional, até retornos marcados pela força da EJA e pelo ingresso no ensino superior. Entre professoras, mestrandas, doutorandas, trabalhadoras do comércio, da beleza, da moda, do setor alimentício e acompanhantes, emergem narrativas em que a educação formal aparece tanto como espaço de expulsão quanto de acolhimento, dependendo do contexto e da postura institucional. Algumas participantes transformaram a dor em militância e protagonismo acadêmico, enquanto outras encontraram na arte, no esporte ou na solidariedade comunitária caminhos para construir sentidos de pertencimento. A intersecção de marcadores como gênero, classe, raça e território atravessa essas vivências, sinalizando que a permanência e o sucesso educacional dependem de políticas inclusivas, e de práticas cotidianas de respeito, reconhecimento e apoio. Essas histórias, ao mesmo tempo singulares e coletivas, reafirmam a educação como campo da disputa e da possibilidade para a afirmação de identidades dissidentes. A seguir, apresento resumidamente a autobiografia das entrevistadas.

Rosa (25 anos, Capão do Leão/RS) – Acompanhante e estudante de Biomedicina, sua narrativa aborda as complexas dinâmicas familiares e o trauma do afastamento paterno após a transição. Sua experiência educacional foi marcada por um processo de autodescoberta e pela busca por redes de apoio femininas. Sua história ilustra a interconexão entre as violências vividas dentro e fora dos muros da educação formal, sinalizando que a construção da identidade é um percurso íntimo e, ao mesmo tempo, social.

Violeta (45 anos, Canguçu/RS) – Cabeleireira e ativista, realizou sua transição de gênero tardiamente, aos 43 anos, constituindo um exemplo de reinvenção radical. Ativista de gênero e estudante de Gestão Pública, sua trajetória é marcada por rápido e intenso engajamento político, que inclui desde a atuação como síndica até a participação em conferências nacionais. Sua fala é precisa e articulada com o arcabouço legal e as lutas institucionais, personificando a transformação da vivência pessoal em uma potente plataforma de luta por direitos coletivos.

Jasmim (42 anos, Pedro Osório/RS) – Cabeleireira, mãe, resignada e com documento de identidade retificado, teve sua experiência educacional na EJA marcada por um forte senso de comunidade e respeito, especialmente por sua habilidade no futsal, que lhe garantiu admiração e inclusão. Embora tenha enfrentado a transfobia de um professor, sua história é majoritariamente positiva, destacando como paixões e talentos podem se tornar ferramentas de pertencimento e construção de laços.

Camélia (42 anos, Rio Grande/RS) – Cabeleireira, vivenciou uma transição marcada por violência física e incompreensão institucional. A tentativa de transferi-la para a EJA, apresentada como “solução”, apenas intensificou as agressões, levando-a a abandonar os estudos. Sua narrativa expõe a falha do sistema educacional em proteger estudantes vulneráveis, mostrando como um ambiente não acolhedor pode ser determinante para a evasão e deixar marcas ao longo da vida.

Margarida (38 anos, Sapucaia do Sul/RS) – Professora e doutoranda, redesignada, sua trajetória demonstra a educação como via de ascensão e saída da marginalidade. Enfrentou e superou a resistência de professores universitários para ter seu nome social respeitado. Com identidade retificada e sólida carreira acadêmica, sua história é exemplo de como a determinação e a busca pelo conhecimento podem redefinir destinos, transformando a dor da exclusão em protagonismo intelectual e profissional.

Amarílis (42 anos, Pedro Osório/RS) – Professora e mestrandona, iniciou a transição nos anos 1990, período de intenso desafio na educação formal. Relata ter sido alvo constante de agressões físicas e psicológicas, encontrando na mãe sua principal inspiração para perseverar. Sua trajetória é marcada pela resiliência: retornou aos estudos, cursa o mestrado e atua como mentora para jovens estudantes em transição ou assunção de identidade de gênero, personificando a luta pela permanência e pela transformação através da educação.

Tulipa (59 anos, Pelotas/RS) – Costureira e ativista, retornou aos estudos na EJA após os 30 anos, e logo ingressando no ensino superior em Hotelaria. Sua passagem pela EJA foi marcada por acolhimento, onde sua liderança e carisma a tornaram uma figura e respeitada. Por meio de uma ONG, atua como ponte para incentivar outras travestis e transfemininas a voltarem à educação formal, personificando a sabedoria da experiência e a luta incansável por direitos e visibilidade.

Hortêncio (24 anos, Pelotas/RS) - Acompanhante, teve sua trajetória marcada pela descoberta da identidade e pela passagem pela EJA, onde encontrou um ambiente de respeito, especialmente no uso do banheiro feminino. Embora ainda não tenha concluído o ensino médio, destaca a importância de espaços educacionais acolhedores para a permanência e a construção da autoestima, inspirando-se em figuras públicas como Leo Áquila e Erika Hilton para seguir sonhando.

Orquídea (33 anos, Pelotas/RS) - Acompanhante, viveu sua transição na educação formal em um contexto de agressões reativas, mas também de acolhimento por professores e equipe diretiva. Sua história sugere a complexidade da vivência educacional, na qual violência e suporte coexistem. A arte emergiu como sua principal forma de expressão, mostrando como talentos cultivados na educação formal podem se tornar caminho de afirmação pessoal e profissional.

Lavanda (43 anos, Pelotas/RS) – Salgadeira, foi forçada a abandonar a educação formal por 27 anos devido ao bullying incessante. Retornou por meio da EJA com força de vontade notável. Hoje é estudante universitária em Tecnologia de Alimentos, conciliando a vida acadêmica com o trabalho culinário.

Gardênia (37 anos, Pelotas/RS) - Cabeleireira e estudante de Letras, ingressou na universidade após 18 anos afastada dos estudos, o que representa uma grande conquista. Sua narrativa explora as nuances da identidade e a importância do respeito para além das nomenclaturas. Mostra como a universidade pode ser um espaço de redescoberta e afirmação, unindo experiência de vida e conhecimento acadêmico em uma trajetória de empoderamento.

Dália (28 anos, Pelotas/RS) - Acompanhante, vivenciou o impacto positivo de uma gestão educacional acolhedora, que aceitou seu nome social e facilitou sua permanência. Embora tenha interrompido os estudos por questões pessoais, sua passagem inicial pela educação formal durante a transição foi marcada pelo respeito.

Sua narrativa evidencia como o acolhimento institucional é importante para mitigar traumas e fortalecer a identidade estudantil.

Azaléia (24 anos, Cedro/CE) – Professora e mestrandona, negra, sua narrativa é um tratado sobre interseccionalidade, resiliência e excelência acadêmica. Enfrentou racismo e transfobia desde a educação básica, mas usou os estudos como arma de superação, destacando-se em todos os níveis. Sua fala, eloquente e politicamente engajada, mostra como a presença de corpos dissidentes na academia desafia e enriquece o ambiente educacional.

Magnólia (24 anos, Salvador/BA) – Comerciária, freelancer e estudante de Moda, vivenciou a transição androgina durante o ensino médio e um processo gradual de autoaceitação. Na universidade, encontrou um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Sua narrativa evidencia a importância da mudança de contexto e da maturidade institucional para uma vivência educacional positiva, contrastando a rigidez educacional com a diversidade e flexibilidade do ensino superior.

Acácia (23 anos, São Luís/MA) – Modelo e acompanhante, teve seus estudos interrompidos aos 13 anos, quando foi expulsa de casa e forçada a migrar para São Paulo (SP). Sua história sugere a intersecção entre transfobia familiar e exclusão educacional, na qual a luta pela sobrevivência se sobrepõe ao direito de estudar. Apesar da interrupção, mantém forte desejo de retomar os estudos, reconhecendo o conhecimento como ferramenta de liberação.

A pesquisa com populações vulneráveis, como travestis e transfemininas, demanda cuidados éticos que vão além do cumprimento formal das normativas de pesquisa. O compromisso ético desta investigação fundamenta-se no reconhecimento de que as participantes enfrentam cotidianamente violências sistemáticas e que a pesquisa não pode, em hipótese alguma, contribuir para amplificar essas violências ou expor as participantes a novos riscos.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, seguindo as diretrizes da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. O protocolo ético incluiu a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para esta pesquisa, redigido em linguagem acessível e que explicita os objetivos, métodos, riscos e benefícios da participação.

O TCLE foi apresentado às participantes antes do início de cada entrevista, sendo lido em voz alta e discutido para esclarecer eventuais dúvidas. Foi enfatizado

que a participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo. Também foi esclarecido que elas poderiam solicitar a exclusão de trechos específicos de suas entrevistas ou mesmo a retirada completa de sua participação da pesquisa, mesmo após a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas exclusivamente em ambiente virtual, utilizando plataformas de videoconferência com criptografia de ponta a ponta, como medida de proteção adicional à privacidade das participantes. Essa escolha metodológica, inicialmente motivada pelas restrições sanitárias da pandemia de COVID-19, mostrou-se particularmente adequada para esta população, oferecendo às participantes maior controle sobre o ambiente da entrevista e reduzindo potenciais constrangimentos relacionados à exposição física.

Seguindo protocolos de segurança digital, armazenei as gravações das entrevistas em dispositivos criptografados e com acesso restrito. Realizei pessoalmente as transcrições, evitando o envolvimento de terceiros no processo e garantindo confidencialidade. Todos os arquivos relacionados à pesquisa serão descartados conforme orientação do Comitê de Ética.

O compromisso com o autorreconhecimento e o cumprimento dos preceitos éticos, desde a aprovação pelo CEP até a garantia de anonimato e segurança no ambiente virtual, permearam toda a investigação. A metodologia aqui descrita foi uma postura ética de reconhecimento da dignidade e dos direitos das participantes.

A análise dos dados coletados através das entrevistas narrativas seguiu uma abordagem interpretativa fundamentada nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 5 e nas especificidades metodológicas da pesquisa. O processo analítico buscou apreender significados das experiências narradas e suas articulações com os contextos sociais e educacionais.

O processo de análise teve início concomitantemente à produção dos dados, a partir da escuta atenta das participantes e da elaboração de notas reflexivas sobre os temas emergentes e sobre minhas impressões. Essa etapa preliminar de interpretação possibilitou o refinamento das perguntas orientadoras nas entrevistas subsequentes e a identificação de aspectos que demandavam maior aprofundamento.

Concluída a transcrição das entrevistas, realizei a leitura do material, com o objetivo de identificar os eixos temáticos centrais e fazer articulações entre diferentes

as experiências narradas. A imersão sistemática nos dados permitiu reconhecer tanto padrões recorrentes quanto singularidades que enriqueceram a compreensão do fenômeno investigado. Nesse movimento, tornou-se evidente que a análise qualitativa requer atenção às diferenças e especificidades, uma vez que a diversidade de experiências constitui traço inerente aos fenômenos sociais. Essa orientação metodológica foi fundamental para evitar generalizações simplificadoras e para preservar a complexidade das experiências de travestis e transfemininas na educação formal.

A organização do material analítico estruturou-se em torno de eixos temáticos que emergiram das narrativas, sempre em diálogo com o referencial teórico-metodológico que fundamentou a investigação. Cada eixo temático foi explorado e articulado entre si, buscando interpretar como diferentes aspectos das experiências se intersectam na construção das trajetórias educacionais das participantes.

O processo analítico incluiu, ainda, uma atenção cuidadosa aos silêncios, hesitações e emoções presentes nas narrativas, reconhecendo que esses elementos são tão expressivos quanto as palavras explicitamente enunciadas. Destaco a importância de escutar também as pausas e os não ditos, pois eles veiculam informações relevantes para quem se coloca na posição de ouvinte. As narrativas são compostas tanto pelo que é dito quanto pelo que fica suspenso, e cabia a mim desenvolver sensibilidade para captar esses múltiplos níveis de significação.

Em síntese, o percurso analítico configurou-se como um processo gradual, reflexivo e relacional, no qual escuta, escrita e teoria se entrelaçaram na produção de sentidos sobre as narrativas de travestis e transfemininas na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero. A articulação entre leitura, identificação de eixos temáticos, atenção às singularidades e consideração dos silêncios e hesitações permitiu construir uma interpretação que busca respeitar a complexidade das experiências, afastando-se de generalizações apressadas. Ao tomar os dados como expressão de trajetórias singulares e, ao mesmo tempo, de dinâmicas coletivas de in/exclusão, a análise assumiu compromisso ético com o reconhecimento dessas existências, entendendo que cada gesto interpretativo incide sobre a forma como essas vidas podem ser vistas, nomeadas e legitimadas no campo educacional.

CAPÍTULO 5 – RESSONÂNCIAS PERFORMÁTICAS: O AR CABOUÇO TEÓRICO

A performance, mais do que um ato estético, é um modo de conhecimento que desloca o corpo do campo da representação para o da experiência, instaurando nele uma dimensão política, ética e poética de presença

Taylor (2013)

Para adentrar o universo das experiências de travestis e transfemininas na educação formal, notadamente durante os processos de transição e assunção identitária, proponho a articulação de uma cartografia conceitual que transborde as fronteiras disciplinares convencionais. Entendo que essa empreitada teórica requisita o tecimento de um diálogo profícuo entre perspectivas que, embora de origens distintas, convergem para a compreensão das dinâmicas que interligam corpo, identidades, poder e resistência. Dedico este capítulo, portanto, à elaboração dessa bússola teórica, estabelecendo as possibilidades conceituais que orientarão a análise das trajetórias educacionais dessas sujeitas.

Opto pela nomenclatura “Ressonâncias performáticas” para intitular este capítulo, movido pela convicção de que as identidades de gênero e as experiências educacionais se constroem em um campo de reverberações contínuas, onde práticas, discursos e existências se entrelaçam e se transformam mutuamente. As tessituras que aqui apresento indicam tramas complexas, tecidas com múltiplos fios conceituais, colaborando para a composição de um tecido teórico apto a apreender a riqueza das experiências vividas. Tal trama sublinha a dimensão processual e dinâmica do saber, reiterando que os conceitos constituem construções históricas e socialmente circunscritas.

Retomo a discussão iniciada no capítulo 1 desta Tese para reafirmar que a jornada da escrita acadêmica ganha novo fôlego quando orientada pela experiência, distanciando-se de uma verdade preestabelecida. Recordo que a escrita opera como transformação do saber, perspectiva que orienta a construção teórica aqui empreendida, pois assumo o conhecimento como um processo dinâmico, originado do encontro entre teoria e experiência, como nos lembram Larrosa e Kohan (2002, p. 1): “a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”.

Neste capítulo, busco tecer conexões entre diferentes correntes de pensamento, articulando um campo conceitual capaz de apreender a complexidade

das experiências educacionais de travestis e transfemininas. Reconheço que tais trajetórias demandam uma abordagem atenta às dimensões de gênero, sexualidade, classe, raça, geração e outras marcas identitárias que se intersectam na constituição das subjetividades. Com fundamento na revisão de literatura apresentada no capítulo 2 desta Tese, mobilizo um conjunto diversificado de referenciais teóricos sob influência da perspectiva não metafísica, da teoria feminista e da teoria queer, voltados à desconstrução da hegemonia dos binarismos e das cisheteronormatividades, valorizando as subjetividades historicamente marginalizadas e dando continuidade a essa direção analítica e conceitual.

5.1 Contribuição da perspectiva não metafísica

O itinerário argumentativo epistemologicamente na perspectiva não metafísica, panorama reflexivo que encontra na desconstrução um de seus principais movimentos analíticos. Compreendo que este domínio do saber se afasta de dogmas enrijecidos ou de receituários metodológicos, constituindo-se como uma corrente de pensamento que acolhe uma pluralidade de intervenções, admite especificidades contextuais e floresce no terreno interdisciplinar. Tal postura fomenta uma interlocução porosa e incessante entre distintas áreas, seus instrumentais, suas problemáticas e seus códigos, permitindo a renovação do pensamento educacional.

A desconstrução como uma atitude crítica e um procedimento teórico-metodológico associado ao pensamento não metafísico, guardando relevância para a leitura da obra de Jacques Derrida. Observo que sua expertise reside na investigação dos processos sociais e históricos que edificam e normalizam identidades, analisando as relações de poder que as sustentam e legitimam. A desconstrução opera pelo esvaziamento contínuo de respostas filosóficas com pretensões totalizantes, gesto que configuro como um imperativo indissociável do próprio exercício reflexivo. Essa operação intelectual coloca sob suspeita as verdades, adotando uma postura de abertura radical em oposição ao fechamento dogmático, conforme orienta Derrida (1994):

[...] não gosto algum pelo vazio ou pela destruição de parte daquele que faz jus à necessidade de 'esvaziar' sempre mais e de desconstruir respostas filosóficas que consistem em totalizar, em preencher o espaço da questão ou em denegar a sua possibilidade, em fugir exatamente a isto que ela terá permitido entrever. Trata-se aí, pelo contrário, de um imperativo ético ou político, de um chamado tão incondicional quanto o do pensamento, de que não se separa. Trata-se da injunção mesma – caso exista uma (Derrida, 1994, p. 49-50).

A arquitetura de oposições binárias, como homem/mulher ou natureza/cultura, evidencia uma peculiaridade na qual a afirmação de uma categoria se sustenta pela negação de sua contraparte, que habita o seu núcleo de significação como um suplemento necessário. Justamente nesse ponto de tensão, localizo a potência analítica do diálogo entre a teoria feminista, a teoria *queer* e a perspectiva não metafísica, mobilizando a desconstrução como um método investigativo das sutis fraturas nos discursos hegemônicos. Esse procedimento permite cartografar os processos de solidificação do pensamento, historicamente erigido sobre silenciamentos estratégicos e exclusões fundantes, paisagem que recebe contornos de Derrida (1991):

[...] seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de um certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo de que essa história foi capaz - ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada - de dissimular ou interditar (Derrida, 1991, p. 13).

A discussão precedente reverbera tanto na cartografia da ausência, delineada no capítulo 1, quanto na violência epistêmica que ao longo do tempo silenciou e interditou a própria existência de travestis e transfemininas. Noto que, para Louro (2001), no domínio da teoria *queer*, a terminologia considerada mais precisa para tal procedimento teórico não é estritamente a desconstrução, antes a desnaturalização das identidades, ainda que ambas as abordagens busquem visibilizar a dinâmica instável entre presença e ausência. Uma elucidação sobre essa nuance terminológica é proposta por Louro (2001):

[...] o chamado para a 'desconstrução' é um procedimento teórico e metodológico que tem por finalidade pensar os processos sociais e históricos que criam e naturalizam as identidades e as relações de poder que as constituem. Dessa maneira, como aponta Jagose, o termo mais adequado para o procedimento teórico *queer* não é desconstrução, antes 'desnaturalização' das identidades (Louro, 2001, p. 548).

O pensamento da perspectiva não metafísica inaugura um campo de suspeição sobre as fundações do sujeito, da razão e de quaisquer aspirações à universalidade abstrata. Nesse horizonte, a desconstrução apresenta-se como um método de leitura cujo gesto analítico, ao incidir sobre as oposições binárias, expõe a precariedade e a contingência de tais arranjos. É nessa fissura conceitual que a potência da desconstrução se manifesta, possibilitando aberturas e críticas àquela coesão sistêmica que impede o advento do inédito, do diferente e do porvir. Essa

perspectiva encontra eco na elaboração segundo a qual a homogeneidade e a coerência absolutas tornam a alteridade impossível, como sustenta Derrida (1994):

A traduzibilidade assegurada, a homogeneidade dada, a coerência sistemática absolutas, eis o que torna seguramente (certamente, a priori e não provavelmente) a injunção, a herança e o porvir, numa palavra, o outro, impossíveis. É preciso a disjunção, a interrupção, o heterogêneo se, ao menos, é preciso, se é preciso dar oportunidade a qualquer ‘é preciso’ que seja, ainda que seja para além do dever. Uma vez mais, aqui como em outra parte, em todo lugar onde se trata da desconstrução, vai-se cuidar de relacionar uma afirmação (especialmente política), caso exista uma, à experiência do impossível, que não pode ser senão uma experiência radical do talvez (Derrida, 1994, p. 55).

Esse investimento em um horizonte de possibilidades inaugura caminhos para subjetividades que colocam em xeque a lógica binária e desestabilizam a naturalização de identidades como um ponto de chegada inevitável ou biológico. Nesse movimento, emerge um vigor afirmativo que se posiciona como uma resposta direta à violência sistêmica e à exclusão normativa. Nessa mesma esteira, a procura por prazer e satisfação pessoal transforma-se em um gesto de insurgência, visto que a própria tenacidade da existência confere um novo sentido à experiência no mundo, convertendo a autodeterminação em uma fonte de satisfação e prazer.

O exercício da desconstrução abre frestas nas certezas que sustentam as oposições binárias, evidenciando sua fragilidade constitutiva. Nesse cenário, uma orientação de pensamento feminista apresenta-se como um caminho potente, pois sua metodologia consiste justamente em navegar por distintos campos, léxicos e regimes de inteligibilidade, fomentando um diálogo profícuo entre saberes e práticas. Longe de uma neutralidade asséptica, entendo esta como uma transação dinâmica e inventiva, uma articulação que encontra ressonância na contribuição de Costa (2003):

Dado seu caráter interdisciplinar, teorizar no feminismo implica desde já engajar-se em tradução - traduzir conceitos e terminologias de um campo disciplinar para as categorias analíticas de outro(s) em um processo que Gayatri Spivak caracteriza como ‘transação dinâmica de leituras’, ou seja, o ato de colocar uma forma de teorizar em contato ou transação com outra na leitura de qualquer tipo de texto, literário ou social. Nos resvalos resultantes desse encontro de linguagens, textos e significados, e a partir de traduções necessariamente infieis, faz-se possível a construção de outros ‘mapas relacionais do conhecimento’ (Costa, 2003, p. 1).

Nessa arquitetura de pensamento, a própria sugestão de conectar saberes manifesta-se qual um exercício de tradução e de intercâmbio dinâmico entre diferentes perspectivas de leitura e de mundo. A interpretação opera como ferramenta que, ao navegar pelas mediações, encontra nos próprios deslizamentos

um impulso para a geração de significado, originado da confluência entre distintas linguagens e posições de sujeito, que emergem com força estratégica para o delineamento de inéditas cartografias para as relações de saberes e poderes.

O pensamento feminista inaugurou um deslocamento intelectual ao desestabilizar a fronteira entre as esferas pública e privada, contestando a compreensão de que subjetividades e trajetórias singulares existem à parte dos arranjos sociais e institucionais, porquanto reconhece que as dinâmicas de poder, os códigos de conduta e os costumes culturais atravessam e constituem aquilo que se nomeia como íntimo. A dissolução dessa dicotomia representou um avanço do feminismo, reconfigurando as arenas sociais e politizando o cotidiano, ponto que ressoa nas articulações teóricas de Hall (2006):

[...] o slogan do feminismo era ‘o pessoal é político’. O feminismo abriu para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças. O feminismo enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. O feminismo politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (Hall, 2006, p. 45).

Nessa dimensão que transcende a transmissão de conhecimentos conteudistas, compreendo a educação formal como um campo de negociação identitária, articulando vivências singulares com as estruturas e as dinâmicas institucionais na configuração das subjetividades. Em uma conjuntura na qual a diversidade de sujeitos se torna inegável, a educação formal apresenta-se como uma arena complexa, dedicada tanto à produção quanto à regulação de identidades, uma das instâncias privilegiadas de formação descritas por Louro (1999):

A escola, ao longo da história, ao mesmo tempo em que negou seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação de identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislações capazes de separar, ordenar e normalizar cada um e a todos. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa dimensão da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente, com a vigilância da sexualidade de seus meninos e meninas. Não restam dúvidas de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua sendo, hoje, um espaço importante de produção dessas identidades (Louro, 1999, p. 40).

Trata-se de um ambiente importante de produção de identidades que instaura um cotidiano de permanente vigilância. Nesse panorama de normatividade, analiso que o prazer e a satisfação nas trajetórias de vida de travestis e transfemininas emergem como um afeto negociado, concebido justamente nas brechas de uma

estrutura que, ao mesmo tempo que fabrica identidades reguladas por normativas e códigos, se vê interpelada pela potência da autodeterminação dessas mesmas sujeitas.

O entendimento sobre o que constitui uma identidade atravessou notáveis reconfigurações epistemológicas nas últimas décadas, impulsionado pelo diálogo entre os estudos culturais e a teoria feminista. Tais vertentes teóricas superaram a premissa de um sujeito dotado de uma essência fixa ou metafísica, postulando que a identidade é social e historicamente articulada, ou seja, não metafísica. O pensamento feminista, em particular, demonstrou uma potência singular ao politizar esferas da existência antes relegadas ao domínio privado ou íntimo, evidenciando as dinâmicas de poder que operam na constituição das subjetividades e na organização da experiência cotidiana.

A trajetória conceitual da identidade encontra um ponto de convergência com a politização da subjetividade fomentada pelo pensamento feminista, notadamente naquilo que tensiona sua estabilidade como uma categoria inalterável. A percepção das identidades como múltiplas, paradoxais e historicamente situadas expande o horizonte analítico sobre os mecanismos pelos quais os sujeitos são constituídos em meio a discursos, práticas sociais e dinâmicas de poder. Nesse percurso, a compreensão de identidade desloca-se de uma suposta essência interna para se firmar como um processo contínuo de elaboração e reelaboração. A própria subjetividade emerge como um terreno de forças em constante fluxo, jamais integralmente coeso, uma formulação que encontra ressonância na contribuição de Hall (2006):

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p. 13).

Longe de ser uma essência imutável ou um núcleo isolado, a identidade emerge e se reconfigura no interior de complexas teias de poder e contendas simbólicas que permeiam tanto as estruturas institucionais quanto as interações cotidianas. Nesse cenário, o pensamento feminista, ao politizar a esfera da subjetividade, problematiza os mecanismos pelos quais cada subjetividade é afetada e validada em seu contexto social. A própria compreensão de identidade apresenta-se, então, como fragmentada, fluida e perpetuamente em elaboração,

desestabilizando a premissa de um sujeito unificado e indivisível, fomentando uma apreciação mais plural e dinâmica sobre o que a existência pode significar.

As trajetórias de vida de travestis e transfemininas ilustram percursos marcados por deslocamentos, reinvenções e uma contínua resistência às tentativas de normatização. Cada uma dessas experiências singulares porta especificidades que tensionam classificações, convidando a uma percepção da identidade como um ato contínuo de criação e recriação de si. Para o campo da educação formal, a aproximação a essas vivências demanda a mobilização de referenciais teóricos sensíveis a tamanha complexidade, aptos a acolher os processos de ser e de vir a ser que se encontram em movimento e rearticulação.

A proposição da interseccionalidade emerge como uma dimensão analítica de grande valia para os estudos feministas, particularmente na elucidação das trajetórias de travestis e transfemininas no âmbito da educação formal, percursos estes frequentemente atravessados por opressões sobrepostas e simultâneas. Este arcabouço conceitual direciona o olhar analítico para as vivências de quem lida com a convergência de racismo, classismo, sexismo e outras formas de violência, possibilitando o reconhecimento de coletividades historicamente subalternizadas. Mulheres racializadas e outros sujeitos situados nesses cruzamentos são compelidos a uma contínua negociação de sua própria existência, uma manobra que desvela as complexas dinâmicas de poder que alicerçam suas vidas. Tal processo apresenta-se como uma empreitada arriscada, materializando uma realidade palpável, como podemos apreender nos termos propostos por Crenshaw (2002):

As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem, as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desemponderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Os percursos existenciais configuram-se a partir de contínuos encontros e tensionamentos identitários, visibilizando as estruturas de opressão e inaugurando, simultaneamente, possibilidades de resistência. No universo de vivências de travestis e transfemininas, a jornada pela educação formal adquire delineamentos específicos, pois uma única experiência jamais se origina de um marcador isolado, mas sim da

confluência entre gênero, sexualidade, pertencimento de classe, raça, horizonte geracional e outras dimensões que, ao se articularem, podem edificar percursos singulares em temporalidades e geografias distintas. A análise dos indicadores de violência direcionada à população LGBTQIA+ corrobora essa complexidade, explicitando que a letalidade se intensifica em marcadores raciais e de classe, o que reitera a necessidade de uma dimensão analítica com abordagem interseccional. Essa conjuntura é quantificada no levantamento da Seppir (Brasil, 2013):

[...] travestis negras com até 35 anos [são] as maiores vítimas da violência letal por arma de fogo e com requinte de crueldade e que entre as travestis vitimadas há predominância de negras e pardas, indicativo de seu pertencimento aos estratos mais pobres da sociedade brasileira (Brasil/Seppir, 2013, p. 10).

No cenário dos debates acadêmicos, a interseccionalidade emerge como um instrumento analítico para a compreensão de identidades em constante travessia, onde a teoria *queer* e a teoria feminista se articulam com pertencimentos de classe, expressões religiosas e filiações étnicas, resultando em configurações existenciais. Tais articulações, materializadas em redes de escuta e solidariedade mútua, alimentadas pelas experiências de cada subjetividade, permitem cartografar de que maneira as opressões sistêmicas se sobrepõem e potencializam vulnerabilidades.

O percurso intelectual do pensamento feminista questiona a aspiração à universalidade da categoria gênero, apontando suas limitações analíticas quando desvinculada de outros marcadores sociais. A própria trajetória histórica do termo indica que qualquer conhecimento produzido sobre as mulheres reverbera, inevitavelmente, nos homens e nas masculinidades. Nessa lógica relacional, a investigação de um grupo pressupõe a do outro em distintos momentos e cenários sociais, argumentando que o universo feminino compõe o universo masculino, sendo por este e neste configurado, rejeitando a ideia de domínios autônomos e expondo as fragilidades dessa separação.

O pensamento feminista oferece arcabouço para a despatologização das existências de travestis e transfemininas, outrora compreendidas sob o viés reducionista da enfermidade ou do desvio. As próprias categorias diagnósticas tornam-se, nesse cenário, arenas para contestações, nas quais a permanência do diagnóstico atua como mecanismo de governança e controle dos corpos, dinâmica que encontra ressonância na análise de Butler (2009):

[...] o diagnóstico pode, ainda assim, (a) incutir, naqueles que recebem o diagnóstico, um sentimento de ter um transtorno mental; (b) acirrar o poder

do diagnóstico na conceitualização da transsexualidade enquanto patologia e (c) ser usado como argumento para manter a transsexualidade no âmbito das doenças mentais por aqueles que participam de institutos de pesquisa com amplo suporte econômico (Butler, 2009, p.104).

A argumentação da autora evidencia como a classificação da transexualidade, como transtorno, constitui um elaborado aparelho de saber e autoridade clínica, que opera ao inscrever a diferença no campo da anomalia, encontrando sua validação nos manuais diagnósticos oficiais. Consequentemente, essa categorização hierarquiza as vozes e os poderes decisórios, modulando o acesso aos percursos de cuidado e à cidadania. A chancela da patologia instrumentaliza processos seletivos, nos quais corporalidades são aferidas por parâmetros que equiparam o padecimento social à condição de desvio biológico ou psíquico. Quadros de especialistas em suas instituições articulam propostas de intervenção corretiva, protocolos inflexíveis e critérios que operam como discretos mecanismos de exclusão. Consequentemente, as elaborações clínicas acabam por comprimir a multiplicidade de percursos existenciais em categorias estanques, e a autoridade do diagnóstico subordina a prática da escuta, colaborando para a normalização de assimetrias sociais. Por fim, o próprio léxico da patologização funciona como o selo que legitima e põe em movimento tais validações institucionais excludentes.

Somada à teoria feminista, a teoria *queer* oferece um instrumental analítico de importante acuidade para a compreensão das trajetórias de travestis e transfemininas, pois sua crítica às normatividades de gênero e sexualidade permite investigar os alicerces que organizam e regem as coletividades humanas. O termo “*queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (Louro, 2001, p. 546), promovendo um deslocamento nos saberes e nas concepções de ser que historicamente legitimaram as categorias de gênero e sexualidade em diversas formações culturais.

Uma instigante contribuição da teoria *queer* emerge da sua capacidade de colocar em análise o modo pelo qual categorias, tidas como naturais ou biológicas, organizam o cotidiano dentro das instituições de ensino. Com frequência, estes são espaços estruturados por fundamentos cisheteronormativos, que partem do pressuposto de um alinhamento compulsório entre o sexo atribuído ao nascer, a identidade de gênero e a orientação sexual, engendrando e perpetuando

mecanismos de normalização que colocam à margem trajetórias de vida e experiências singulares.

A própria compreensão de *queer* apresenta-se como um convite ao exame das potências de ressignificação e subversão que delineiam essa corrente teórica. A alquimia de converter insultos em instrumentos de resistência e afirmação constitui um ponto para a análise das trajetórias de travestis e transfemininas, cujas histórias são densamente marcadas por processos de patologização e estigmatização. Esse reposicionamento conceitual reverbera nas percepções sobre a educação formal, descortinando como os espaços de aprendizagem podem funcionar, paradoxalmente, tanto quanto arenas de opressão quanto de insurgência, de alijamento e de edificação de novas formas de sociabilidade e pertencimento. Por essa via, existências historicamente silenciadas encontram fissuras para o reconhecimento e a agência participativa, catalisando reconfigurações nas práticas e nos significados que circulam nos mais variados contextos pedagógicos.

A reconfiguração do sensível operada por corpos dissidentes nos territórios que habitam constitui um ponto central nos debates sobre gênero e sexualidade, afastando-se de identidades estáticas e privilegiando deslocamentos que atravessam as práticas, os afetos e as materialidades. Nesse movimento, coletividades *queer* ao intervirem no espaço comum engendram outras cartografias, formas de existência e pedagogias plurais que reverberam na contribuição de Preciado (2011):

[...] corpo da multidão *queer* aparece no centro do que poderíamos chamar, para retomar uma expressão de Deleuze/Guattari, de um trabalho de 'desterritorialização' da heterossexualidade. Uma desterritorialização que afeta tanto o espaço urbano (portanto, se haveria de falar de desterritorialização do espaço majoritário, e não de gueto) como o espaço corporal. Este processo de 'desterritorialização' do corpo supõe uma resistência aos processos de chegar a ser 'normal'. O fato de que haja tecnologias precisas de produção de corpos 'normais' ou de normalização dos gêneros não acarreta um determinismo nem uma impossibilidade de ação política. Pelo contrário. Dado que a multidão *queer* traz consigo mesma, como fracasso ou resíduo, a história das tecnologias de normalização dos corpos, ela tem também a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção de subjetividade sexual (Preciado, 2011, p. 14).

O processo de desterritorialização promove um deslocamento de fronteiras estabelecidas e, com isso, uma reinvenção das lógicas de pertencimento e de ocupação do espaço. No contexto dos ambientes de aprendizagem, tal movimento ganha corpo a partir de microintervenções que incidem sobre os currículos, os códigos de vestimenta, os dispositivos de vigilância e as apropriações dos espaços

físicos, fomentando aberturas para a emergência de modos plurais de subjetivação. Distante de um programa normativo e estático, o que se observa é um campo de práticas em contínua negociação, no qual as ações institucionais, os saberes circulantes e as alianças com coletivos diversos se articulam para assegurar as próprias condições da participação e da permanência.

A performatividade de gênero emerge como uma dimensão analítica para a apreensão das dinâmicas que atravessam as trajetórias de travestis e transfemininas na educação formal, diante de um sistema normativo que opera pela regulação, divisão e hierarquização coercitiva dos gêneros. No âmago de sua operação, encontra-se o que compreendo por um exercício contínuo de repetição e referência, por meio do qual a linguagem institui os fenômenos que ela mesma designa. O alcance de tal formulação esclarece os processos de materialização da norma nos corpos, uma proposição que encontra ressonância na explanação de Butler (2001):

O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do 'sexo' trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (Butler, 2001, p. 154).

Uma aproximação teórica à performatividade, compreendida enquanto processo reiterativo e citacional, abre um campo para a investigação das experiências de travestis e transfemininas na educação formal. Nesse horizonte, as identidades de gênero emergem de práticas diárias que, em um movimento duplo e complexo, tanto replicam quanto subvertem as normatividades. Configura-se, portanto, como uma reiteração impositiva dos preceitos que estruturam o sujeito, ainda conforme Butler (2002):

[...] a performatividade de gênero sexual não consiste em eleger de que gênero seremos hoje. Performatividade é reiterar ou repetir as normas mediante as quais nos constituímos: não se trata de uma fabricação radical de um sujeito sexuado genericamente. É uma repetição obrigatória de normas anteriores que constituem o sujeito, normas que não se pode descartar por vontade própria (Butler, 2002, p. 64).

Para o avanço do debate e para evitar equívocos interpretativos, faço uma distinção conceitual necessária: enquanto a performance é concebida como um ato isolado, consciente e delimitado no tempo, a performatividade manifesta-se como uma prática citacional e reiterativa que, para além de preceder e limitar o sujeito, também o transcende, mantendo ocultas as dimensões do inconsciente e do que não pode ser performado. Qualquer indistinção entre os conceitos representa uma

simplificação teórica que ofusca as intrincadas dinâmicas de poder, que nas palavras de Butler (1993):

[...] a performance como 'ato' delimitado se distingue da performatividade na medida em que esta última consiste na reiteração de normas que precedem, constrangem e excedem o performador e, nesse sentido, não podem ser tomadas como a fabricação da 'vontade' ou 'escolha' do performador; além disso, o que é 'performado' funciona para ocultar, se não denegar, o que permanece opaco, inconsciente, imperformável. A redução da performatividade à performance seria um erro (Butler, 1993, p. 1781).

A percepção sobre a corporalidade humana transita de uma condição aparentemente inata para se manifestar enquanto um complexo acontecimento performativo, capaz de reconfigurar a gramática hegemônica que orienta o gênero e suas inteligibilidades. Tal transição encontra uma potente materialização na vivência das travestis, como aponta Sá-Silva (2024, p. 107): “ser uma travesti é o reconhecimento de um outro corpo possível, legítimo [...] é a constituição de uma identidade real, social e política”. Isso possibilita, por conseguinte, a efetiva superação dos signos binários rigidamente estabelecidos e a afirmação de uma existência viável.

Nenhuma reiteração normativa se concretiza de modo absoluto ou sem falhas, pois nos hiatos dessa repetição compulsória, corporalidades dissidentes recebem novas interpretações e produzem novos sentidos, o que cultiva caminhos para outras expressões de gênero. Diante disso, a performatividade sinaliza para a abertura de reconhecimento e de ação em uma potência subversiva que possibilita um território de dignidade e contentamento, ressignificando em conjunto rebeldia, prazer e satisfação, conforme argumentado por Butler (2014):

A teoria da performatividade de gênero, como eu a entendia, nunca prescreveu quais performances de gênero eram corretas, ou mais subversivas, e quais eram incorretas e reacionárias. A questão era precisamente relaxar a pressão coercitiva das normas de gênero sobre a vida – que não é o mesmo que transcender todas as normas – com a finalidade de viver uma vida mais vivível (Butler, 2014, p. 7).

A ambição subjacente a esta discussão reside no fomento de contextos existenciais com menor grau de precariedade, permitindo que prazer e satisfação despontem como consequências palpáveis do afrouxamento de normatividades coercitivas. O próprio gesto da fala reitera idêntica ambivalência, uma vez que a agência é reivindicada por meio de estruturas simbólicas que nos preexistem e nos constituem, conforme Butler (2014):

E assim, quando começa a agir pela linguagem, ela também se desvia de si mesma. Seu ato nunca é completamente seu; embora ela use a linguagem

para reivindicar seu feito, para afirmar sua autonomia ‘masculina’ e rebelde, ela só pode realizar esse ato incorporando as normas do poder aos quais ela se opõe. De fato, o que confere a esses atos verbais o seu poder é a operação normativa de poder que eles encarnam, mesmo sem se realizar inteiramente (Butler, 2014, p. 29).

A partir dessa compreensão de que a agência não é absoluta, mas construída em tensão com as normas vigentes, as experiências individuais emergem como processos de subjetivação, tecidos na trama das interações cotidianas. Tais vivências, ao atravessarem múltiplos espaços e temporalidades, produzem efeitos específicos sobre a constituição dos sujeitos, em um movimento contínuo de vir a ser que desafia a estagnação. Ao atentar para as complexas dinâmicas que interligam subjetividade e norma, percebe-se que a fissura no tecido da normatividade emerge na própria arena da repetição imposta. Como aponta a autora: “[...] ainda que as normas de gênero nos precedem e atuam sobre nós - esse é um sentido de sua colocação em cena –, estamos obrigados a reproduzi-las - e esse é o segundo sentido de sua colocação em cena” (Butler, 2014, p. 7).

É justamente na impossibilidade de uma reprodução total e perfeita que reside a potência para desestabilizar essas estruturas. Nesse descompasso, a eclosão do prazer e da satisfação torna-se possível, dado que o desvio do modelo estabelecido constitui a gênese de outras formas de ser e experienciar o gênero. Sob esta ótica, o exame da performatividade converte-se em um recurso analítico capaz de mapear as brechas por onde a agência das travestis e pessoas transfemininas se manifesta na procura por prazer e satisfação. O horizonte de uma vida que se qualifica como digna está atrelado ao reconhecimento emanado das estruturas normativas e sociais. Nessa perspectiva, o prazer e a satisfação configuram-se como desdobramentos de uma reivindicação na qual a restrição imposta a um modo de ser pode representar ameaça. No entendimento de Butler (2018):

[...] uma vida possível de ser vivida pode resultar de uma reivindicação por viver o sentido corpóreo de gênero, escapando assim de uma restrição que não permite que esse modo de ser viva livremente no mundo. Ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir (Butler, 2018, p. 31).

A articulação entre prazer e satisfação configura um campo que atua no preenchimento do vazio simbólico gerado pela privação de reconhecimento, o que pode transformar a demanda de existência significada em efetiva conquista. Desse modo, interpretações que circunscrevam a experiência de travestis e transfemininas exclusivamente ao espectro da vitimização demonstram-se incompletas. Portanto, a

desconstrução das matrizes que governam quem pode sentir, aprender e se posicionar como sujeito na educação formal é um terreno fértil, uma vez que “essa sensibilidade é amalgamada por inúmeras sensações: envolve a violação [...] mas também orgulho, alegria, prazer e bem-estar” (Sá-Silva, 2024, p. 108).

Aprofundando essa crítica através do conceito de performatividade, abre-se um horizonte para a apreensão das normas que tensionam as fronteiras demarcadoras do humano e do inteligível. Nesse cenário, a figura de Antígona personifica dramaticamente essa zona limítrofe, representando aquela situada aquém do humano, cuja voz, ao se erguer, desestabiliza a própria estrutura da ordem simbólica, conforme enfatizado por Butler (2014, p. 114):

Antígona é a ocasião para um novo campo do humano, conquistado através da catacrese política, que ocorre quando o menos que humano fala como humano, quando o gênero é deslocado e o parentesco afunda em suas próprias leis fundadoras (Butler, 2014, p. 114).

É a partir do interior dessas fraturas performativas que emergem discursos capazes de tensionar a ordem vigente e, ao mesmo tempo, rearticular os domínios do enunciável e do vivível. Esse movimento pavimenta caminhos para desmontar polaridades que sustentam vínculos ancestrais e a própria inteligibilidade do humano, transfigurando afiliações e fronteiras. Quando atravesso esse debate com as experiências de travestis e transfemininas na educação formal, comprehendo que suas narrativas, ao insistirem em prazer, satisfação e reconhecimento, expandem o campo do humano, convocando instituições a reorganizar práticas, currículos e relações.

Dito isto, a perspectiva da justiça social emerge como deslocamento analítico que ultrapassa a mera catalogação de violências, interpelando a educação formal a operarativamente no reconhecimento, na redistribuição e na participação de travestis e transfemininas, sem que isso implique renúncia de suas identidades singulares. Nessa conjuntura, a agenda da justiça social suscita perguntas sobre quais existências são legitimadas como educáveis, quais corporalidades recebem investimento de valor e quais percursos de vida permanecem marginalizados em currículos e práticas institucionais. A articulação entre os operadores analíticos performatividade de gênero e justiça social sinaliza as incumbências institucionais necessárias para a emergência de prazer e satisfação, explicitando compromissos que precisam ser assumidos para que vidas historicamente precarizadas possam experimentar o prazer e a satisfação como horizonte concreto de dignidade.

5.2 Justiça Social: reconhecimento, redistribuição e participação (representação)

Diante das complexidades que atravessam o debate sobre justiça social na era globalizada, tomo a contribuição de Nancy Fraser como um referencial teórico que desloca a antiga separação entre esferas socioeconômicas e culturais. Entendo que seu pensamento se organiza pela interconexão entre reconhecimento e redistribuição, articulando esse duplo eixo ao horizonte da participação (representação) como princípio orientador. Ao assumir essa perspectiva, passo a pensar a justiça como exigência de configurações sociais nas quais a interação entre pares não seja um privilégio, mas uma possibilidade concreta de vida compartilhada, inclusive para travestis e transfemininas.

Nesse quadro, percebo que não basta enunciar a paridade de reconhecimento em termos abstratos; importa interrogar as condições estruturais que autorizam determinadas vozes e desautorizam outras. A atenção prioritária à escuta das vivências torna-se, então, inadiável, de modo a impedir que a narrativa da experiência seja capturada por interpretações alheias. A centralidade da experiência no debate é sublinhada por Sá-Silva (2024), quando afirma que “[...] a fala de quem é deve ser priorizada, ouvida, analisada, respeitada e, principalmente, valorizada, ou seja, o discurso da experiência travesti deve ser dito por quem produz essa forma de ser” (Sá-Silva, 2024, p. 109). Leio esse posicionamento como um deslocamento do gesto paternalista de “dar voz” para o compromisso com a criação de infraestruturas de escuta e de coautoria epistêmica; na ausência desse investimento, a representação corre o risco de reconsolidar o olhar hegemônico que se propõe a intervir no debate.

Na emergência de subjetividades dissidentes, percebo a necessidade de reavaliar os parâmetros institucionais de inteligibilidade, uma vez que as diferentes esferas de reconhecimento participam diretamente da delimitação do que conta ou não como humano na vida social. Desse modo, o próprio dilema do reconhecimento passa a tensionar a distribuição da humanidade e a hierarquização de existências, questão que encontro problematizada na análise de Judith Butler (2018):

A questão do reconhecimento é importante porque se dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Mas e se o campo altamente regulado da aparência não admite todo mundo, demarcando

zonas onde se espera que muitos não apareçam ou sejam legalmente proibidos de fazê-lo? [...] Quais humanos contam como humanos? Quais humanos são dignos de reconhecimento na esfera do aparecimento, e quais não são? (Butler, 2018, p. 28, 29).

A restrição do reconhecimento, quando naturalizada, subtrai de uma subjetividade a própria possibilidade de ser incluída na humanidade socialmente valorizada. A partir dessa premissa, a busca por prazer e satisfação adquire contorno de pleito legítimo por inserção no espectro de existências consideradas dignas de atenção, o que interpela a educação formal com uma incumbência permanente e intransferível. No horizonte de um ideal de reconhecimento que baliza quem se qualifica como interlocutor na vida coletiva, emerge a interrogação sobre os mecanismos que conferem audibilidade e legitimidade à fala. A posse da voz, tomada isoladamente, não garante escuta; seu reconhecimento depende da existência de uma comunidade receptiva, disposta a acolher e sancionar a enunciação, tal como propõe Spivak (2012):

Eu apresentei 'Pode o Subalterno Falar?' como um artigo vinte anos atrás. Nesse artigo eu sugeria que o subalterno não poderia 'falar' porque, na ausência da agência validada institucionalmente, não haveria o sujeito da escuta. Minha escuta, separada pelo tempo e pelo espaço, era talvez um impulso ético. Tem de haver presumidamente um coletivo de pessoas que escutam e sujeitos que contra-assinam e agentes na esfera pública para que o subalterno possa 'falar' (Spivak, 2012, p. 326).

A efetivação do reconhecimento convoca, portanto, a criação de estruturas consistentes de escuta, capazes de sustentar um processo de participação no qual a palavra de travestis e transfemininas não seja filtrada, corrigida ou substituída por mediações que a neutralizam. Tal exigência evidencia a necessidade de um operador teórico que desconfie das interpretações alheias à própria voz e que recolha a escuta como ponto de partida na construção da justiça. As dinâmicas que envolvem reconhecimento incitam, assim, um exame da promessa de vocalização das sujeitas, levantando questões sobre quem fala em nome de quem, a partir de quais contextos e por meio de quais estruturas institucionais. A capacidade da academia de garantir a audibilidade do subalterno torna-se uma provocação central ao debate, questão que Spivak (2010) condensa na formulação:

Devemos agora confrontar a seguinte questão: no outro lado da divisão internacional do trabalho do capital socializado, dentro e fora do circuito da violência epistêmica da lei e educação imperialistas, complementando um texto econômico anterior, pode o subalterno falar? (Spivak, 2010, p. 54).

A inserção da temática no debate educacional requer o reconhecimento de que a simples concessão de espaço para a fala, em ambientes institucionalizados,

não é suficiente para dissolver as assimetrias de classe, raça e gênero, tampouco elimina o risco de leituras que reafirmam a perspectiva cisheteronormativa sob a aparência de neutralidade. Nessa direção, a interface entre reconhecimento e redistribuição opera sem romantizar o poder da voz; ao contrário, valoriza exercícios sistemáticos de escuta, mediações deliberadas e processos de coautoria capazes de tensionar a violência epistêmica, mantendo-a em vista como elemento permanente no horizonte de análise. Ao interligar essas dimensões, encontro pistas para pensar contextos em que travestis e transfemininas possam produzir e partilhar saberes em pé de igualdade.

No campo do reconhecimento, emergem injustiças de ordem cultural e de sentido social, manifestas no apagamento, na desqualificação e na subjugação de identidades, embate que consolidou-se como coordenada das tensões sociais, atravessando tanto as estruturas institucionais quanto as interações cotidianas. Essa demanda por legitimidade funciona como catalisador de múltiplos campos de tensionamento, dinâmica cuja amplitude é cartografada por Fraser (2002):

[...] a reivindicação de reconhecimento é a força impulsionadora de muitos conflitos sociais, desde batalhas sobre o multiculturalismo a lutas sobre as relações sociais de sexo e a sexualidade, desde campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional a esforços para construir organizações políticas transnacionais (Fraser, 2002, p. 8).

No campo da teoria da justiça, entendo que a pauta do reconhecimento assume protagonismo à medida que alarga o campo da contestação social para além de uma única clivagem, deslocando o foco para uma tessitura mais ampla de desigualdades. Esse deslocamento se torna visível pois, “já não restrita ao eixo da classe, a contestação abarca agora outros eixos de subordinação, incluindo a diferença sexual, a ‘raça’, a etnicidade, a sexualidade, a religião e a nacionalidade” (Fraser, 2002, p. 9). Em continuidade, essa ampliação do horizonte do reconhecimento supõe a valorização da diversidade e a reconfiguração das matrizes de sentido que sustentam práticas de desqualificação e apagamento. O gesto de articular o reconhecimento das identidades à reordenação das referências culturais passa, assim, a ocupar o núcleo da discussão, tal como explicita Fraser (2002):

[...] o reconhecimento, igualmente em sentido lato, de forma a abarcar não só as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados, mas também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade, por um lado, e, por outro, os esforços de transformação da ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações de estatuto existentes, de forma a mudar a identidade social de todos (Fraser, 2002, p. 12).

Em uma cena mundial marcada por interconexões intensificadas, observo que os embates identitários se avolumam justamente porque as trocas e comunicações transculturais ampliam o alcance de deslocamentos e mestiçagens. Essas tensões emergem quando o dinamismo das migrações e dos circuitos midiáticos, em escala planetária, produz fissuras em expressões culturais anteriormente percebidas como coesas. Nessa análise, percebo que as próprias fronteiras do conceito de reconhecimento passam por rearticulação: a agenda, antes bastante centrada em pleitos de validação de identidades coletivas, desloca-se para o exame da legitimidade da presença de cada sujeito no tecido social. Esse deslocamento sugere uma reformulação do campo semântico do reconhecimento, pois “o que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interação social” (Fraser, 2002, p. 15).

O percurso para a escolarização de travestis e transfemininas no âmbito da educação formal transita pelo reconhecimento de sua condição como interlocutoras plenas, em detrimento de uma posição de sujeitas toleradas ou assimiladas. A ausência dessa paridade constitui um quadro de injustiça e ocorre “quando as instituições estruturam o reconhecimento de forma a negar a alguns participantes a condição de parceiros plenos na interação social” (Fraser, 2002, p. 13). Nesse contexto de obstrução institucionalizada, o prazer e a satisfação emergem como potentes respostas para converter a invisibilidade em presença e o desrespeito e dignidade.

Quando o debate se adensa na dimensão da redistribuição, o olhar analítico desloca-se para as desigualdades socioeconômicas que emergem da própria organização da produção e da partilha das tarefas sociais. O enfrentamento de fenômenos como exploração, marginalização e carência material requer um horizonte de atuação que ultrapassa a mecânica da transferência pontual de recursos, abrindo espaço para uma compreensão expandida de redistribuição. Tais quadros pedem uma intervenção estrutural cuidadosa, traduzida em transformações institucionais que incidam diretamente na base econômica, como destacado por Fraser (2002):

[...] o remédio está na redistribuição, também entendida em sentido lato, abrangendo não só a transferência de rendimentos, mas também a reorganização da divisão do trabalho, a transformação da estrutura da posse

da propriedade e a democratização dos processos através dos quais se tomam decisões relativas ao investimento (Fraser, 2002, p. 11).

A perspectiva da redistribuição ultrapassa a circulação de rendimentos, pois envolve reconfigurar a divisão do trabalho, revisar os regimes de propriedade e ampliar a democratização dos espaços em que decisões são tomadas, especialmente quando esses arranjos afetam quem pode permanecer ou não em determinados lugares sociais. Compreendo essas intervenções como estratégias que, em diferentes frentes, rearticulam os alicerces materiais que sustentam assimetrias sociais persistentes e modulam quem pode participar em condições de igualdade nas tramas da vida coletiva. Para travestis e transfemininas, esse horizonte abrange desde o acesso a políticas de permanência na educação formal até a criação de condições concretas para que percursos de estudo, trabalho e vida sejam sustentados com prazer e satisfação.

No horizonte normativo delineado por Fraser (2002), a justiça social ganha densidade ao ser formulada como princípio de paridade participativa, o que questiona tanto perspectivas centradas apenas no reconhecimento cultural quanto leituras estritamente distributivistas. A autora sintetiza esse eixo articulador ao propor “o princípio de paridade de participação, segundo o qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (Fraser, 2002, p. 13). O questionamento desloca-se, assim, da simples presença formal de sujeitos em determinados espaços para as condições materiais, institucionais e de sentido que possibilitam ou bloqueiam seu reconhecimento como parceiras e parceiros em relações de reciprocidade. Ao expandir esse argumento, a autora acrescenta:

Assim, a justiça requer paridade de participação numa multiplicidade de contextos de interação, que incluem os mercados de trabalho, as relações sexuais, a vida familiar, a esfera pública e as associações voluntárias da sociedade civil (Fraser, 2002, p. 18-19).

Nessa ótica, posso interrogar em que medida a participação de travestis e transfemininas é equivalente à de outras pessoas na educação formal. A paridade participativa implica que essas sujeitas apareçam para além objeto de estatísticas, diagnósticos ou políticas focalizadas, contudo, principalmente como interlocutoras na definição de normas, currículos, práticas avaliativas e formas de convivência. Tal inserção tensiona parâmetros cisheteronormativos e desloca a educação formal de

um lugar em que se administra a presença dessas sujeitas para um espaço em que suas experiências passam a constituir referência para a reinvenção institucional.

Na articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação, o referencial de Fraser (2002, 2022) permitiu conectar violências simbólicas, precariedades materiais e assimetrias de participação que atravessam as experiências de travestis e transfemininas. A exclusão destas sujeitas de posições de interlocução requer atenção às deliberações institucionais que administram acessos, afetos e horizontes de possibilidades. A busca por justiça social nesse campo demanda um olhar que conecte as reestruturações simbólicas do reconhecimento às reordenações da economia que culminem na paridade de participação. É nesse entrecruzamento que se ancora o arcabouço para compreender como prazer e satisfação podem emergir em meio às tensões, preparando o terreno para os debates sobre experiência, identidade e os regimes de in/exclusão da seção seguinte.

5.3 Experiência, Identidade e In/exclusão

Nesta seção assumo a experiência, a identidade e os processos de in/exclusão como um campo entrelaçado de forças, no qual procuro deslocar leituras naturalizadas sobre travestis e transfemininas na educação formal. A reflexão que desenvolvo se ancora em uma atenção às brechas abertas nos espaços cisheteronormativos, nas quais prazer e satisfação emergem como força organizadora de modos de existir, pertencer e aprender que escapam às expectativas estabilizadoras.

Para Mizoguchi (2015), a experiência não é neutra e pode ser tomada como artefato metodológico. Isso implica o reconhecimento de tensões, disputas e relações de poder afetadas por linhas de força que possibilitam outros modos de existência e outros mundos possíveis, sempre provisórios e em constante reinvenção. Na experiência, cruzam-se posições, memórias e expectativas que produzem deslocamentos e reorientam subjetividades, permitindo que os sujeitos se deixem afetar por acontecimentos cotidianos, por gestos e narrativas que escapam às classificações previsíveis na produção de saberes situados e em constante rearranjo.

Nesse horizonte, Bárcena (2000) acrescenta outra compreensão à experiência, entendida também como acontecimento ético, em que experienciar algo é ser colocado diante de um outro que não sou eu. Experienciar é, portanto, um

aprendizado ético que implica acompanhar a trama da relação com o outro nos modos de pensar, sentir e agir. Experienciar é um processo subjetivo porque atravessa e reconfigura o sujeito em sua singularidade, e um processo ético porque envolve sempre a forma como cada um responde à presença e à vulnerabilidade do outro.

Nesta Tese assumo a experiência, conforme entendimento de Larrosa (2004), como um acontecimento que atravessa o sujeito e se inscreve em suas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saberes e vontades. O lugar da experiência é, assim, o próprio sujeito, afetado pelo que lhe acontece e convocado a reelaborar continuamente sua maneira de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, o autor estabelece uma distinção entre experiência e informação. Enquanto a informação é o dado ou o conhecimento externo que apenas preenche o sujeito, a experiência é o que o atravessa, o que o afeta e o transforma. Nas palavras do autor:

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (Larrosa, 2004, p. 6).

A experiência, nessa perspectiva, solicita um tempo de exposição e de escuta, um intervalo em que o acontecimento possa ser assimilado como saber, ou seja, para além de receber informações, trata-se de acolher aquilo que, ao acontecer, convoca a reorganizar formas de viver. Para travestis e transfemininas na educação formal a experiência torna-se, assim, um processo de subjetivação que exige revisão contínua dos modos de estar no mundo e de negociar as fronteiras do pertencimento.

As experiências de travestis e transfemininas na educação formal incidem diretamente sobre o modo como as próprias bases pedagógicas são concebidas. Ao tensionarem normatividades de gênero, essas presenças deslocam o binarismo, convocando uma compreensão de identidade de gênero como processo relacional, instável e atravessado por disputas. Tais trajetórias não se resumem a histórias de exclusão, mas operam como intervenções que reorganizam a gramática do reconhecimento e colocam em questão as formas dominantes de ensinar, aprender e conviver. Nesse cenário, os aportes de Hall (2006) ajudam a situar as transformações em curso:

A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 7).

Quando observo as dinâmicas que atravessam o tempo presente, percebo que antigas certezas sobre quem se pode ser, de que maneira se pode amar e quais corpos podem circular com legitimidade encontram-se abaladas. O vocabulário da "crise de identidade" perde o caráter exclusivamente negativo e passa a indicar, nas vivências de travestis e transfemininas, um campo fértil de reinvenções. Nomear-se, nesse contexto, torna-se gesto potente que orienta decisões, redesenha pertenças e afirma trajetórias em meio a forças que tentam enquadrar os corpos em categorias rígidas. Em lugar de um colapso de si, essas experiências frequentemente apontam para a emergência de novas formas de prazer, satisfação e circulação na educação formal.

Uma aproximação atenta às vivências de gênero de travestis e transfemininas solicita abertura para agenciamentos identitários que tensionam fronteiras normativas. Suas trajetórias se desenham em meio a deslocamentos, interrupções, reentradas e recomeços, compondo uma tessitura identitária menos linear e mais marcada por ensaios. Essa composição encontra ressonância na leitura de Castells (1999), para quem as identidades se produzem como construções sociais em permanente processo de reconstrução, atravessadas por relações de poder e por fluxos culturais que reorganizam o sujeito e o tempo histórico. O próprio autor afirma:

[...] entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social (Castells, 1999, p. 22).

A coexistência de identidades múltiplas atravessa tanto as biografias singulares quanto as dinâmicas coletivas, introduzindo fissuras e dissonâncias nas formas de perceber a si e de participar do tecido social. Na educação formal, essa pluralidade aparece quando travestis e transfemininas articulam códigos diversos - ora reivindicando o reconhecimento de seu nome social, ora negociando modos de apresentar-se diante de colegas, docentes e demais profissionais. As identidades deixam de ser entendidas como categorias estáveis para se apresentarem como processos em curso, sustentados por marcadores culturais que ganham centralidade

em determinados contextos e se reconfiguram em outros. Ao tomar essas movimentações como foco, percebo que a identidade se constrói em um campo de interações atravessado por reconhecimento, desconhecimento e disputas por legitimidade.

A própria concepção de identidade, tal como Bauman (2005) sugere, se constitui em meio a tensões permanentes. O autor lembra que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (Bauman, 2005, p. 18). Essa formulação torna-se especialmente instigante quando articulada às identidades de gênero de travestis e transfemininas, pois evidencia o conflito entre autorreconhecimento e identidades imputadas. Nesse ponto, um deslocamento é apresentado por Jesus (2012), ao recusar a categorização patologizante da transexualidade:

[...] a transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho (Jesus, 2012, p. 14).

A trajetória histórica das estruturas sociais, quando confrontada com percursos que tensionam a matriz cisheteronormativa, evidencia a atuação de dispositivos de enquadramento que buscam controlar, classificar e silenciar identidades de gênero dissidentes. Ao mesmo tempo, as narrativas de travestis e transfemininas mostram que tais estratégias de contenção não conseguem encerrar a potência de invenção presente em seus modos de existir. A validação dessas presenças não se restringe a um reconhecimento formal, mas se concretiza na construção de contextos em que a dignidade humana se atualiza em experiências de pertencimento, de apoio e de reciprocidade. Em lugar de histórias que terminam na marginalização, encontro percursos que reposicionam estas sujeitas na educação formal como força que reabre perguntas sobre o que significa aprender e ensinar.

Em oposição a compreensões rígidas de gênero, a circulação entre distintas expressões de feminilidade aparece, nas pesquisas de Duque (2009), como recurso tanto de sobrevivência quanto de afirmação de si, ou seja, a centralidade está na composição de estratégias de resistência. Nas palavras do autor:

A estratégia de saber, ou procurar saber, onde se pode ir montada ou desmontada, sem ‘perder a identidade travesti’, mas ganhando outras, como a de gay e a de drag, mostra o potencial de resistência (assim como, às vezes, de controle) que o desejo aciona nestes sujeitos, transformando-os de acordo com as circunstâncias (Duque, 2009, p. 148).

Uma forma singular de prazer e satisfação se explicita nesse trânsito entre feminilidades, na medida em que travestis e transfemininas reconfiguram o corpo e as formas de expressão à medida que suas experiências se adensam. A cada escolha de vestimenta, maquiagem, nomeação ou gesto, percebo que se trata de uma elaboração minuciosa de si, orientada por expectativas de reconhecimento e por desejos de visibilidade. A reelaboração das marcas corporais e identitárias opera simultaneamente como afirmação e como intervenção que abala as fronteiras binárias, deslocando os limites do que é considerado aceitável.

A multiplicidade e a intensidade dos mecanismos de controle acionados diante de quem desafia o sistema de gênero não encerram a criatividade cotidiana dessas sujeitas. Ao contrário, a existência de normas que insistem na passabilidade faz emergir estratégias, alianças e ensaios de presença que reivindicam o direito à circulação e à participação social em seus próprios termos. Lanz (2014) ajuda a explicitar as inquietações produzidas por essa exigência de “passar” sem ser nomeada como travesti ou transfeminina:

[...] todas essas questões relacionadas à ‘passabilidade’ tiram o sono de qualquer pessoa transgênera. Imaginar que, se ela for ‘descoberta’ – e isso significa ‘não estar passando de maneira adequada’ – ela, e por extensão sua família, poderão ser excluídos do convívio com pessoas ‘normais’, que vivem em conformidade com as ‘normas’ da sociedade (Lanz, 2014, p. 136).

Frente a um contexto social marcado por dispositivos de vigilância e de controle, prazer e satisfação ganham relevo como realizações construídas em meio a negociações diárias. Em vez de se restringirem a experiências privadas, esses afetos operam como gestos de contestação da arquitetura excludente que organiza os marcadores da diferença. Nesse sentido, Bento (2008) enfatiza que “a transexualidade e outras experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas” (Bento, 2008, p. 38). A afirmação dessa não predestinação abre caminho para que o corpo se torne superfície de inscrição de projetos, desejos e alianças que escapam às expectativas hegemônicas.

Os processos de transição de gênero atravessam os percursos formativos e introduzem questões específicas em relação à permanência e ao acesso qualificado ao conhecimento. Em contextos orientados por concepções rígidas de gênero, travestis e transfemininas vivenciam cotidianos que convocam cuidado, acolhimento e apoio, muitas vezes ainda em disputa. A reivindicação de autoridade sobre os

próprios percursos identitários tensiona dispositivos que impõem o alinhamento compulsório entre corpo, gênero e expressão, e solicita ações que assegurem o nome social, o reconhecimento das formas de apresentação de gênero e a revisão de propostas pedagógicas que naturalizam a cisheteronormatividade como horizonte incontestável (Bento, 2008).

Em um campo de forças no qual a educação formal tende a organizar trajetórias de maneira linear e sequencial, as experiências de travestis e transfemininas se realizam em temporalidades cíclicas, marcadas por interrupções, retornos e reconfigurações. Esse descompasso entre a racionalidade institucional e as expressões múltiplas de gênero produz tensões que atravessam avaliações, regras de convivência, expectativas de desempenho e concepções de sucesso escolar. Ao olhar para essas fricções, entendo que a rearticulação de práticas pedagógicas envolve a construção de escutas mais apuradas para as singularidades, bem como a revisão dos próprios conceitos de permanência e avanço, de modo a favorecer itinerários formativos que acolham as complexidades destas sujeitas.

Sob a aparência de imparcialidade, a educação formal opera por dispositivos de regulação que definem quais identidades se tornam inteligíveis e quais são empurradas para zonas de invisibilidade. Códigos de conduta, regulamentos internos, práticas avaliativas e arranjos espaciais compõem uma rede de interpelação que direciona corpos para referências hegemônicas, distribuindo reconhecimento de maneira desigual. Foucault (1998) contribui para descrever esse funcionamento capilar do poder:

[...] as instituições educacionais, assim como outras instituições disciplinares, tornam-se espaços nos quais se exerce o poder de maneira sutil, transformando os corpos e as subjetividades através de um controle constante e invisível, impondo normas e comportamentos. O poder não age de forma direta, mas forma sujeitos, docilizando-os conforme as normas sociais dominantes (Foucault, 1998, p. 136).

No interior da educação formal, essa trama de poder se expressa na separação de ambientes por gênero, na imposição de uniformes binários, na vigilância sobre corpos que escapam às expectativas normativas e na ausência de referências a trajetórias travestis e transfemininas nos currículos. Tais práticas constituem um conjunto de tecnologias de regulação que consolidam ideais de normalidade e dificultam que estas sujeitas se percebam como parte legítima do espaço de aprendizagem. Ao reconhecer esses mecanismos, procuro acompanhar, ao mesmo tempo, as brechas que se abrem nessa mesma estrutura, nas quais

alianças, amizades, gestos de solidariedade e políticas institucionais criam condições para presenças que escapam às tentativas de docilização.

A concepção de currículo, nesse contexto, desloca-se de um entendimento restrito a um repertório de conteúdos, para ser pensada como dispositivo potente de produção de subjetividades. O aprender na educação formal, para além da aquisição de um conjunto de saberes curriculares, incorpora modos de olhar, de sentir e de se movimentar que regulam o que é aceitável e o que merece ser silenciado. Louro (1997) chama atenção para esse processo formativo amplo:

[...] se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras [...] (Louro, 1997, p. 61).

No horizonte desse treino cotidiano de sentidos e afetos, faz-se necessário narrativas que desestabilizem o que se pretende universal. Ao acompanhar travestis e transfemininas, percebo que o currículo, agora implícito, da educação formal abrange a totalidade das experiências vividas nos corredores, pátios, salas, banheiros, documentos, avaliações e encontros. Goodson (2005) reforça que o currículo atua na produção de modos de ser:

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz (Goodson, 2005, p. 10).

A lacuna curricular referente às experiências de travestis e transfemininas funciona como pedagogia do silenciamento, ao reforçar a ideia de que essas vidas se situam fora do campo do que merece ser estudado e discutido. Tal ausência interfere nos percursos de aprendizagem e enfraquece vínculos de identificação e pertença, uma vez que essas sujeitas continuam sendo tratadas como exceções diante de uma normatividade que, embora não explicitada, permanece reforçada no cotidiano. Ao mesmo tempo, prazer e satisfação se articulam à constituição de subjetividades que insistem em existir nos interstícios do que se pretende normativo. Ao localizar prazer e satisfação nas experiências destas sujeitas, reconheço a potência de deslocar o currículo para além do que se encontra oficialmente prescrito.

No espectro das construções identitárias, o desejo sexual ocupa lugar relevante para a compreensão das relações entre prazer, satisfação e poder.

Frequentemente, esse desejo é associado a dinâmicas tomadas como inatas ou estritamente biológicas, o que tende a apagar sua dimensão histórica e cultural. Ao discutir esse tema, Trevisan (1986) enfatiza a instabilidade dos objetos de desejo:

[...] quer dizer que não existem objetos sexuais absolutos nem compartimentos estanques do desejo: este se inclina num movimento de polivalência pendular e mutabilidade básica para além de ideologias; na verdade, são as ideologias que procuram estabelecer padrões e normas (Trevisan, 1986, p. 19).

Nos contextos em que se estabelece o que pode ou não pode ser desejado, o que é passível de amor ou de reconhecimento afetivo, operam arranjos que se infiltram nos gestos cotidianos e orientam a constituição das identidades. Ao mesmo tempo, emergem forças que se recusam à sujeição e que confrontam o apagamento produzido por esses sistemas de controle. Nas margens do instituído, travestis e transfemininas produzem modos de viver que desestabilizam os padrões estabelecidos, reorganizando as relações entre corpo, desejo e visibilidade. Nesse movimento, a rua se mostra como território privilegiado de experimentação. Pereira (2014) analisa essa dimensão da experiência:

[...] a rua que, para muitos se revela o lugar mais miserável que um ser humano pode chegar, essas subvertem e fazem, muitas vezes da rua, da prostituição, algo prazeroso e erótico [...] e como são invisibilizadas pela normas, tornam-se mais livres para inventarem novas formas de resistir a toda essa heteronormatividade (Pereira, 2014, p. 91).

Na própria arquitetura da transgressão, na qual significados são deslocados e novas rotas são ensaiadas, prazer e satisfação aparecem articulados à experiência de contestar as normas. Quando a autonomia é reivindicada como impulso que orienta as escolhas, recusam-se categorias que pretendem reduzir as trajetórias a destinos pré-fixados. As biografias de travestis e transfemininas, nesse contexto, desenham itinerários em territórios antes marcados por interdições, nos quais gestos de reciprocidade, alianças e pronunciamentos produzem rupturas nas narrativas de silenciamento. A educação formal, ao ser atravessada por essas práticas, vê suas estruturas questionadas por corpos que se recusam a obedecer às expectativas cisheteronormativas, introduzindo fissuras que ampliam as possibilidades de presença e de aprendizagem. A validação da identidade de travestis e transfemininas pressupõe uma escuta atenta aos elementos que se manifestam nos gestos, nas ausências, nos deslocamentos e nas presenças pouco nomeadas. Silêncios, nesse cenário, também comunicam distanciamentos, ao mesmo tempo em que certas

práticas produzem emudecimento, mesmo quando o discurso público da inclusão é reiterado.

No campo dos debates sobre inclusão educacional, a fluidez com que termos como diversidade e diferença são mobilizados frequentemente encobre a falta de rigor conceitual e analítico. Em vários contextos, esses conceitos são apropriados de forma fetichizada, favorecendo a celebração de presenças apenas simbólicas, sem interrogar as engrenagens que autorizam certas vozes e mantêm outras em silêncio. Fabris e Lopes (2016) tensionam essa celebração vazia ao assinalar que “quanto mais festejamos a diferença no Brasil - tomada como sinônimo de diversidade e de identidade - mais trilhamos o caminho inverso àquilo que seria estar simplesmente disponível e aberto ao outro” (Fabris; Lopes, 2016, p. 10). A partir dessa crítica, torna-se possível deslocar o olhar para as políticas de inclusão que se ancoram nessa gramática da diversidade, examinando em que medida tais políticas reorganizam fronteiras sem enfrentar as hierarquias que sustentam exclusões antigas. Nessa direção, Veiga-Neto e Lopes (2007) alertam que:

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excluente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949).

A pluralidade, quando convertida em ornamento, exalta a diversidade sem intervir sobre as estruturas que sustentam a exclusão, preservando, sob um vocabulário renovado, a mesma ordem vigente. Para que ações inclusivas alcancem potência transformadora, torna-se necessário deslocá-las do plano da celebração para o plano da interpelação dos dispositivos que produzem vulnerabilidades, invalidam existências e prescrevem o silêncio. Nesse embate com as bases materiais e discursivas da desigualdade, abrem-se possibilidades de presença, voz e pertencimento que deixam de depender de concessões circunstanciais, passando a ser garantidas e institucionalizadas por políticas de Estado. Ao olhar para as trajetórias de travestis e transfemininas na educação formal, compreendo que o reconhecimento de suas presenças exige tanto a revisão de práticas pedagógicas quanto o fortalecimento de políticas que sustentem, de maneira duradoura, o direito de existir com prazer e satisfação nos espaços de aprendizagem.

O interstício entre a permanência e a expulsão de travestis e transfemininas na educação formal configura um território em que a presença pode ser condicionada

a padrões normativos de conduta que fragilizam vínculos de pertença. Nesse cenário, o conceito de in/exclusão torna-se uma dimensão analítica relevante para compreender como trajetórias subjetivas são atravessadas por violências que regulam performances corporais e sociais, corroem laços afetivos, fragilizam vínculos comunitários e silenciam identidades. As dinâmicas de negação da presença convidam a atenção para relatos biográficos, gestualidades e regulações cotidianas, em sintonia com a formulação de Fabris e Lopes (2016):

In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos (Fabris; Lopes, 2016, p. 03).

Ao introduzirem o conceito de in/exclusão, as autoras desestabilizam oposições binárias entre dentro e fora, pertencimento e rejeição, evidenciando um campo de tensões em movimento, no qual as fronteiras se deslocam ao sabor de práticas, afetos e olhares. O argumento sugere que ninguém se mantém totalmente imune a essa lógica, já que todas as pessoas são, em alguma medida, atravessadas por processos de inclusão condicionada e exclusão sutil. Viver nessa zona ambígua torna-se experiência amplamente compartilhada, ainda que cada corpo a sinta de modo singular. A formulação conceitual proposta indica que pertencimento e exclusão não se situam em polos opostos, mas se entrelaçam nas formas de estar no mundo. O convite analítico é explícito quando afirmam que “faz-se necessário ir além de entendimentos binários que opõem a inclusão da exclusão” (Fabris; Lopes, 2016, p. 03) e recordam que “todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição” (Fabris; Lopes, 2016, p. 03).

Sob essa lente analítica, a in/exclusão deixa de ser tomada como fenômeno estritamente subjetivo e esclarece a complexidade de um tempo em que estar presente não garante reconhecimento nem participação. Não por acaso, a “in/exclusão parece ser uma das expressões criadas entre aqueles que analisam as práticas de Estado voltadas ao social, que mais se aproxima de uma caracterização do quadro político-econômico e social atual” (Fabris; Lopes, 2016, p. 42). Trata-se, muitas vezes, de uma presença apenas estatística, sem efeitos concretos de pertencimento. Nessa direção, sinalizam as autoras que:

[...] embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (Fabris; Lopes, 2016, p. 52).

Nos marcos de uma gestão educacional orientada por metas, a ênfase recai com frequência sobre o aumento de matrículas, as taxas de permanência e os índices de desempenho, como se a expansão quantitativa da inclusão bastasse para enfrentar desigualdades históricas. Nesse sentido, isto é, “modificar os números da inclusão no País não é o mesmo que mudar o êthos ou a cultura de discriminação que constitui os sujeitos” (Fabris; Lopes, 2016, p. 85). A crítica das autoras desloca o foco do cumprimento de indicadores para as formas pelas quais exclusões, hierarquias e violências continuam organizando o cotidiano das instituições, mesmo quando o léxico da inclusão se torna onipresente nos documentos e discursos oficiais.

As formulações de Fabris e Lopes enfatizam ainda o caráter relacional dos conceitos de inclusão e exclusão, uma vez que “os processos de in/exclusão são relacionais, dependem um do outro para acontecer” (Fabris; Lopes, 2016, p. 61), indicação que tomo, nesta Tese, como sinal de que a inclusão, longe de configurar um estado autônomo e estável, encontra-se permanentemente tensionada e reconfigurada por práticas excludentes que atravessam o cotidiano da educação formal. Nas palavras da autoras:

[...] a in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares. Se a legislação nos apresenta a inclusão como um imperativo de Estado, é na opção pelo processo de in/exclusão que podemos dividir o peso do imperativo (Fabris; Lopes, 2016, p. 79).

Ao trazer essa formulação para o campo da educação formal, entendo que as políticas de inclusão, embora garantidas em textos legais, convivem com formas persistentes e reatualizadas de exclusão. Adotar o conceito de in/exclusão implica recusar tanto a visão dicotômica que separa radicalmente inclusão e exclusão quanto a ideia de que a inclusão se configura como estado estável e alcançado. Na prática, os mesmos dispositivos que prometem incluir operam, simultaneamente, por meio de filtros, condições e regulações que restringem presença, desautorizam vozes e definem quem pode permanecer e em quais circunstâncias.

5.4 A construção de um operador analítico

Ao percorrer as cartografias deste estudo, percebo que o deslocamento de um campo investigativo habitualmente articulado em torno das narrativas de dor, exclusão e violência convoca a produção de outras ferramentas analíticas, capazes de ler as potências de vida. As paisagens discursivas tecidas a partir das entrevistas com as 15 participantes operam como uma fissura na lacuna cartografada na revisão de literatura do capítulo 2, inaugurando novas possibilidades de leitura. Em suas vozes, o prazer e a satisfação que emergem dos agenciamentos de acolhimento, empatia e solidariedade são transmutados em uma potente força motriz para os embates por direitos, reconhecimento, redistribuição e participação, reconfigurando os sentidos da existência.

Para a análise das entrevistas narrativas que compõem o capítulo 6, articulo a proposição do operador analítico PER, construído a partir de três eixos articulados: o reconhecimento interpessoal, o sentimento de competência e a valorização do conhecimento. A formulação deste operador analítico busca entrelaçar a perspectiva não metafísica, como aquelas oriundas da teoria feminista e da teoria *queer*, de modo a tensionar formas hegemônicas de inteligibilidade das identidades e de regulação dos corpos. Ao operar com o PER, assumo a educação formal como potente lócus para emergir prazer e satisfação vinculados à experiência do reconhecimento de identidades sistematicamente invisibilizadas e negligenciadas. Esses três eixos e seus desdobramentos serão mobilizados ao longo do capítulo 6, orientando a leitura das narrativas e a construção das análises sob um viés não metafísico.

Compreendo que o PER constitui uma lente privilegiada para compreender as trajetórias de prazer e satisfação que emergem quando travestis e transfemininas têm suas existências legitimadas nos espaços de educação formal, ainda que de modo precário ou provisório. Ao mobilizar esse operador analítico, procuro evidenciar como tais sujeitas produzem fissuras nos dispositivos institucionais de controle, desestabilizando as cisheteronormatividades, os currículos regulatórios e os regimes de verdade que tentam relegá-las à abjeção. O PER, assim, para além de descrever experiências de acolhimento, opera como instrumento analítico para tornar visíveis os gestos de insubmissão, as estratégias de reinvenção de si, as práticas de apoio mútuo e os microdeslocamentos institucionais que reconfiguram o que pode ser vivido e experienciado como "prazer da existência reconhecida" (PER).

Para a construção do operador analítico PER, articulo a perspectiva não metafísica, como a teoria feminista e a teoria *queer*, em diálogo com debates sobre reconhecimento, redistribuição e participação, num horizonte que passa a explicitar seus contornos, seus deslocamentos e as condições em que o prazer e a satisfação se tornam experiências possíveis para travestis e transfemininas na educação formal. Entre normatividade e práticas insurgentes, a crise identitária ganha relevo, tratando-se de um processo em que as referências estáveis de pertencimento se desestabilizam e os sujeitos passam a negociar quem são e a quais coletividades desejam se vincular. Isso resulta em identidades que deixam de ser concebidas como essências fixas para se configurarem como construções provisórias e tensionadas por relações de poder. Esse deslocamento, ao indicar que as identidades entram em colapso diante da fragmentação dos lugares de ancoragem cultural, ajuda a compreender a força das práticas de autorreconhecimento que emergem em resposta a esse cenário, segundo aponta Hall (2006, p. 7):

A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 7).

A partir dessa compreensão, entendo que a crise mencionada não encerra a subjetividade em um vazio, mas abre espaço para a reinvenção de si em meio às turbulências da contemporaneidade. O PER configura acontecimentos que se tornam possíveis quando a existência do sujeito, em sua singularidade de gênero, é reconhecida e atestada pelo outro e pela instituição, culminando no sentimento de competência e na valorização do conhecimento. Necessário aqui retomar que o PER emerge da validação da identidade de gênero de travestis e transfemininas em contextos normativos, especialmente no interior da educação formal, não se tratando de um prazer hedonista nem da ausência de sofrimento. O que está em jogo é a satisfação que advém do ato de poder ser e de ser reconhecida em sua autodeterminação, isto é, na capacidade de nomear-se, reivindicar-se e inscrever-se na educação formal como identidades legítimas. Portanto, o PER movimenta-se no sentido de potencializar as estratégias de resistência, de agência e de afirmação da vida que rompem com as expectativas de docilidade, assujeitamento e silêncio.

Ao enfatizar o caráter do operador analítico, afasto o PER de leituras patologizantes, deslocando o foco para o campo da luta por reconhecimento, em que

o que está em disputa é o direito à identidade e à diferença. Romper com lógicas que reduzem corpos e experiências a dados ou indicadores exige presença, ocupação de espaço e enunciação; ou seja, quando vozes silenciadas conquistam direitos, a própria ideia de humanidade passa a se inscrever na defesa e na preservação dos direitos humanos. A experiência do PER pode ser compreendida como fissura na arquitetura normativa da educação formal que vai na contramão do estigma, da transfobia institucional, da exclusão reiterada e das engrenagens simbólicas expressas nas relações de poder que procuram capturar, gerir e neutralizar os sentidos, as temporalidades e as formas de vida. O PER opera como deslocamento dos códigos que tentam silenciar existências dissidentes, possibilitando que travestis e transfemininas se tornem sujeitas de direito, na esteira do que propõe Martín-Baró (2005b, p. 224-225):

O resultado das relações sociais que ocorrem nos grupos primários é a satisfação das necessidades básicas da pessoa e a formação de sua identidade. Ambas estão intimamente ligadas, como enfatizam todas as teorias psicológicas, uma vez que a pessoa se desenvolve como indivíduo na medida em que satisfaz suas necessidades de vários tipos e de acordo com os padrões que tornam essa satisfação possível (Martín-Baró, 2005b, p. 224-225).

Essa correlação entre satisfação de necessidades e formação identitária permite visualizar como o ambiente educacional pode atuar na validação de subjetividades. O PER também pode ser compreendido como a apropriação dos signos e da linguagem pelas próprias travestis e transfemininas, que os reconfiguram para produzir uma realidade minimamente aceitável, deslocando sentidos hegemônicos, politizando o afeto e convertendo visibilidade em gesto de afirmação. Ao reinscreverem pronomes, nomes, categorias e narrativas, essas sujeitas desestabilizam o vocabulário que as patologiza e inauguram outras possibilidades de dizer-se e de serem lidas nos espaços, fazendo da linguagem um dispositivo de luta para além de um instrumento de comunicação.

Entendo que a linguagem não se apresenta como bem natural nem como propriedade originária de um sujeito soberano, uma vez que qualquer reivindicação de posse ou domínio de uma língua atravessa mediações históricas, dispositivos de governo e relações de poder marcadas pela colonialidade, pela racialização das diferenças e pela hierarquização de saberes. Falar a própria língua implica sempre habitar uma língua herdada e imposta, atravessada por leis, gramáticas e fronteiras

que antecedem o sujeito, excedem sua experiência e regulam quem pode dizer o quê, sobre quem e em que condições. Nesse sentido, Derrida (2016, p. 50):

Porque não pode acreditar e dizer esta apropriação senão no decurso de um processo não natural de construções político-fantasmáticas; porque a língua não é o seu bem natural, ele pode por isso mesmo historicamente, através da violação de uma usurpação cultural, quer dizer, sempre de essência colonial, fingir apropriar-se dela para impor como 'sua' (Derrida, 2016, p. 50).

Sob essa ótica, a apropriação da língua é um ato de subversão contínua. Desse modo, o PER inscreve-se em um código que não se apresenta como originariamente próprio, mas que é atravessado por cisheteronormatividades que, ao operar nele, reescreve-o, tensiona-o e desloca seus significados. Nessa direção, o PER converte a linguagem em gesto de ressignificação performativa, por meio do qual travestis e transfemininas tomam a gramática que as exclui como arena de disputa discursiva e de poder. Ao redesenhar os limites do dizível, essas sujeitas rompem regimes de verdade, inventam possibilidades de reconhecimento, redistribuição e paridade de participação nos espaços de produção de saber, afirmando-se como produtoras de conhecimento.

O PER encontra seu fundamento na capacidade de construir, sustentar e insistir na vida como ato contínuo de resistência diante das adversidades produzidas por regimes cisheteronormativos e por abjeção, evidenciando potência em existir onde a norma decretou impossibilidade. A própria transgeneridade pode ser lida como afirmação da vida em contextos que investem reiteradamente na negação, o que permite compreender o PER como um campo em que existir, nomear-se e permanecer se constituem, simultaneamente, em gesto de sobrevivência, em prática de desobediência de gênero e em afirmação de mundo compartilhável, como observa Bagagli (2017, p. 30):

A vida de pessoas trans é também potência de vida a partir da resistência. Transgeneridade é também afirmação da vida. A transgeneridade não é produto nem reproduutora de dor e sofrimento a partir de um funcionamento tautológico de uma relação de poder fechada sobre si mesma. As relações de poder são abertas às contradições que as constituem (Bagagli, 2017, p. 30).

No horizonte do PER, o prazer e a satisfação aparecem como potência de vida que persiste, desloca e insiste, apontando que a transgeneridade não se reduz à dor, ao sofrimento ou à precariedade, ainda que essas dimensões atravessem muitos percursos. A transgeneridade surge, em contraste com o regime que administra a sua negação, como força que afronta o projeto de eliminação e

silenciamento dessas existências. Nesse cenário, o PER se desenha como exercício de invenção, em que o prazer e a satisfação se condensam na criação de modos de existência que escapam aos roteiros prévios e às cisheteronormatividades, abrindo frestas para outros vínculos, outros desejos e outras formas de estar no mundo.

No horizonte do PER, a possibilidade de compor a própria trajetória e experienciar identidades, vínculos e narrativas em dissonância com expectativas hegemônicas configura um exercício de deslocamento, onde cada gesto de autorreconhecimento, cada nome reivindicado e cada ação negociada com as instituições não se limita a registrar diferenças; produz, outrossim, modos de existir e subjetivações subversivas que questionam hierarquias e desestabilizam regimes de inteligibilidade. Na leitura de Deleuze (2010), inventar modos de existência implica construir linhas de fuga capazes de resistir às relações de força e de escapar aos dispositivos de saber. A invenção de modos de existência, então, aparece menos como prerrogativa restrita e mais como tática de sobrevivência que produz prazer e satisfação, pois cada forma de ser que escapa à captura dos regimes normalizadores representa uma vitória na luta que sustenta o PER.

Na perspectiva da redistribuição econômica proposta por Fraser (2022), a resposta ao estigma e às barreiras de inserção social articula-se a uma disputa que, para além do reconhecimento social, assume caráter material, pois envolve acesso ao trabalho formal, à geração de renda, à moradia e à saúde. Nesse cenário, travestis e transfemininas atravessam fronteiras de escolarização e empregabilidade mesmo quando produzem estratégias de afirmação e presença, compondo táticas coletivas que insistem na participação e tensionam as margens do pertencimento, como destaca Jesus (2012, p. 9):

A nossa sociedade tem estigmatizado fortemente as travestis, que sofrem com a dificuldade de serem empregadas, mesmo que tenham qualificação, e acabam, em sua maioria, sendo forçadas a trabalharem como profissionais do sexo. Nem toda travesti é profissional do sexo (Jesus, 2012, p. 9).

A conquista de um espaço de estudo e trabalho, capaz de romper com o estigma da prostituição tomada como destino quase inevitável para travestis e transfemininas, constitui uma expressão concreta do prazer e da satisfação no horizonte do PER. Trata-se de inscrever-se em circuitos institucionais a partir de posições subalternizadas, desafiando a premissa da prostituição compulsória. Quando uma vaga de emprego formal é obtida, quando a permanência na educação formal é garantida, quando a universidade deixa de ser uma imagem distante e

passa a compor o cotidiano, o PER adquire densidade material, traduzindo-se em sentimento de dignidade, pertencimento, prazer e satisfação. Nessa direção, Butler (2015, p. 38) nos adverte sobre a abertura necessária ao outro:

Quando pedimos para conhecer o outro, ou pedimos para que o outro diga, final ou definitivamente, que é, é importante não esperar nunca uma resposta satisfatória. Quando não buscamos a satisfação e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver, pois a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar (Butler, 2015, p. 38).

Dessa maneira, o reconhecimento não é um ponto final, mas um processo contínuo de deixar ser. Nesse sentido, o PER evidencia-se quando travestis e transfemininas produzem atos coletivos que tensionam, ampliam e reconfiguram o que se entende por espaço público. O prazer e a satisfação advém desse compartilhamento que interroga normas de gênero e fronteiras de pertencimento, produzindo uma trama na qual seus corpos, nomes e enunciados passam a ocupar e significar de outras maneiras. Esse movimento amplia o espectro de quem pode aparecer, como pode aparecer e com quais direitos pode reivindicar lugar. Nessa perspectiva, o PER configura-se como um campo de força coletivo em que a luta por reconhecimento se converte em reivindicação de outro desenho de mundo, orientado pela legitimidade de existências invisibilizadas.

O PER, nesse cenário, inscreve-se como efeito de ações coletivas que tensionam as cisheteronormatividades, buscando reconfigurar as condições de reconhecimento, redistribuição e participação. A partir desse horizonte, o PER é desenhado por meio de três eixos articulados, mobilizados para aproximar a perspectiva não metafísica - como a teoria feminista e a teoria *queer* - dos conceitos de Fraser (2002; 2022) sobre reconhecimento, redistribuição e participação (representação). Esses eixos configuram deslocamentos na afirmação de si frente à lógica da in/exclusão que, ao mesmo tempo em que administra pertenças, tende a produzir precariedade.

Por fim, busquei entre debates e deslocamentos compor uma cartografia teórica que fosse capaz de contribuir neste percurso investigativo. A seleção dos referenciais teóricos implicou, dessa forma, assumir um compromisso analítico alinhado com a perspectiva não metafísica e desconstrucionista. Esse terreno conceitual não encerra o debate; contudo, prepara o caminho para o capítulo seguinte, intitulado “O eco das vozes”, que se dedicará à análise e discussão das

narrativas das participantes entrevistadas, conferindo materialidade empírica às discussões aqui entabuladas.

CAPÍTULO 6 – O ECO DAS VOZES: "PRAZER DA EXISTÊNCIA RECONHECIDA" (PER)

Pequenas narrativas que podemos ouvir - ajustando o ouvido na tensão que Derrida atribui - tanto no silêncio da escrita quanto na voz trêmula do testemunho que relata uma memória traumática, compartilhada; na história de vida que é apresentada ao pesquisador[a] como um traço emblemático do social; [...] frequentemente sem voz - da catástrofe e do sofrimento, que os meios de comunicação transformaram em um dos registros paradigmáticos da época.

Arfuch, (2008)

Neste capítulo, concentro-me na análise das narrativas produzidas com as 15 participantes da pesquisa, compreendendo como elas elaboram experiências na educação formal nas quais dor, in/exclusão e normatividade se enredam com gestos de criação de si, de reconhecimento, de prazer e de satisfação. A articulação com os marcos normativos internacionais e nacionais apresentados no capítulo 3 e com a metodologia discutida no capítulo 4 sustenta a construção do operador analítico "prazer da existência reconhecida" (PER), aprofundado teoricamente no capítulo 5 a partir de autores não metafísicos.

A leitura proposta segue as perguntas orientadoras da tese: como as normativas oficiais e os conceitos da perspectiva não metafísica que se intersectam com as experiências de travestis e transfemininas na educação formal; que relações essas participantes constituíram nesse percurso que tensionam narrativas hegemônicas; e que prazeres emergem durante suas transições e assunções de identidade de gênero. O objetivo é explicitar de que modo a educação formal, ainda atravessada por práticas de normalização e exclusão, também se torna cenário para o que venho nomeando como PER, recolocado aqui como operador analítico.

A perspectiva metodológica adotada no capítulo 4, inspirada em Goodson (2013), Arfuch (2008) e Larrosa (2002), dentre outros, permitiu que as participantes organizassem suas memórias e projetos em tramas temporais que não se reduzem a uma sequência linear de fatos. Essas narrativas foram compreendidas como produções de sentido e de identidade em um campo atravessado por relações de poder, e não como simples relatos biográficos "fiéis" a acontecimentos externos. Ao escutar essas histórias, assumi o compromisso epistemológico, discutido no capítulo 4, de não falar pelas travestis e transfemininas, mas de pensar com elas, em diálogo

com o alerta de Spivak (2010) sobre as condições para que o subalterno possa, de fato, ser escutado.

Os marcos internacionais trabalhados no capítulo 3 – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), os Princípios de Yogyakarta (2007 e 2017), a Convenção Interamericana contra o Racismo e a OC-24/17 da Corte Interamericana (CIDH, 2017), afirmam o direito à educação sem discriminação por identidade ou expressão de gênero, convocando os Estados a enfrentar práticas de violência e exclusão que ainda marcam a trajetória de pessoas travestis e transfemininas em contextos educativos. Esses compromissos são desdobrados, no plano interno, em marcos como a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e normativas específicas sobre uso de nome social e respeito à identidade de gênero, como o Decreto nº 8.727/2016 (Brasil, 2016) e a Resolução CNE/CP nº 1/2018 (Brasil, 2018).

No entanto, as narrativas que analiso a seguir mostram que o reconhecimento jurídico-formal não se traduz automaticamente em reconhecimento interpessoal, em sentimento de competência ou em valorização do conhecimento. Seguindo Fraser (2022), entendo que justiça implica tanto redistribuição material quanto reconhecimento de *status*, e que a ausência de uma dessas dimensões reconfigura a outra. A partir do capítulo 5, retomo essa discussão ao articular Fraser (2022) com Butler (1993, 2009, 2015), Crenshaw (2002), Hall (2006), Spivak (2010) e Bagagli (2017) na construção do PER como operador analítico que permite olhar para brechas e fissuras nas normas de gênero e no regime cisheteronormativo.

O PER foi definido, teoricamente, como um campo em que existir, nomear-se e permanecer se constituem, simultaneamente, em gesto de sobrevivência, em prática de desobediência de gênero e em afirmação de um mundo partilhável (Bagagli, 2017; Butler, 1993, 2015). Essa compreensão orienta os três eixos que organizam a análise deste capítulo: reconhecimento interpessoal, sentimento de competência e valorização do conhecimento. Em cada eixo, procuro articular, em proporções distintas, as normativas do capítulo 3, as escolhas metodológicas do capítulo 4 e os conceitos do capítulo 5 com as narrativas das participantes.

6.1 Reconhecimento interpessoal

O primeiro eixo do PER, aqui denominado reconhecimento interpessoal, refere-se às experiências em que travestis e transfemininas são tratadas pelo nome, pelo pronome e pela expressão de gênero com que se reconhecem, produzindo efeitos na maneira como se percebem e são percebidas na educação formal. A partir de Butler (1993, 2009), entendo o reconhecimento como processo performativo em que uma pessoa se torna inteligível a partir de atos reiterados de nomeação e de endereçamento, sempre atravessados por normas que delimitam quais vidas podem ser consideradas vivíveis. Quando o nome social é ignorado ou ridicularizado, aquilo que as normativas do capítulo 3 inscrevem como direito se converte, no cotidiano, em desautorização de existência.

Na trajetória de Rosa, por exemplo, o pedido de reconhecimento do nome social encontra resistência logo na interface com a gestão escolar, mesmo após a apresentação do documento específico previsto pelas normativas federais e estaduais:

Levei a carteira social até a escola, exigindo que na chamada da escola não usassem mais o meu nome de menino. Primeira negligência que eu tive da escola. ‘Ah, nós não conhecemos esse documento, esse documento não é válido pra gente, não é de nosso conhecimento, a gente não pode fazer isso, o nome da chamada tem que ser o mesmo, nós temos que ver como que é feito’. Eu não respondia quando chamavam o nome antigo; fiquei quieta e chamei minha mãe de novo (Participante Rosa, 2022).

O documento apresentado por Rosa dialoga diretamente com o Decreto nº 8.727/2016 (BRASIL, 2016) e com a Resolução CNE/CP nº 1/2018 (BRASIL, 2018), que orientam o uso de nome social em registros, listas de chamada e demais documentos oficiais da educação formal. Ainda assim, a negativa se sustenta na alegação de desconhecimento, deslocando para a aluna e sua família a tarefa de ensinar à instituição aquilo que já está previsto pelos marcos legais. Em termos de Fraser (2022), trata-se de uma forma de desrespeito de status que impede Rosa de ser tratada como par em condições de igualdade, produzindo um tipo de injustiça que não é apenas material, mas também relacional.

Ao narrar o momento em que o acolhimento familiar se conjuga à afirmação de si, Rosa mostra que o reconhecimento interpessoal dentro de casa fortalece a disposição para recusar violências no ambiente educacional e buscar recursos jurídicos para o nome social:

Quando a minha mãe me acolheu a minha fortaleza se abriu, mas começaram os problemas na escola. O banheiro feminino sempre foi a pauta; eu nunca usei mictório. Quando me aceitaram em casa, comecei a recusar qualquer ofensa. Fui fazer minha identidade; uma moça me explicou

o nome social, que eu poderia ter uma carteirinha com o nome pelo qual eu me sinto à vontade de ser chamada, para fins de nomeação (Participante Rosa, 2022).

Essa passagem exemplifica o que Crenshaw (2002) denomina interseccionalidade, tendo em vista que a experiência de Rosa não pode ser compreendida apenas a partir da categoria gênero, pois articula relações de classe, raça, território, vínculos familiares e presença ou ausência de informação sobre direitos. O reconhecimento familiar embora não elimina as tensões na educação formal, sustenta estratégias de enfrentamento que produzem um tipo de PER em relação à vida cotidiana em que assumir o nome e recusar ofensas passa a ser forma de desobedecer às normas que tentam caracterizar travestis e transfemininas como abjeção (Butler, 1993, 2009).

A experiência de Violeta, por sua vez, desloca a discussão do interior da instituição para o transporte escolar universitário, mostrando que o reconhecimento interpessoal envolve também outros espaços que compõem o percurso educativo:

No ônibus para o campus do Capão do Leão, o motorista por duas, três vezes me chamou de 'meu amigão'. Eu disse: meu amigão não, porque meu nome é Violeta; eu sou uma estudante e eu sou ela, eu não sou 'meu amigão'. Fiquei muito constrangida, abri a questão com o Núcleo de Gênero e solicitei formação para os motoristas, não sanção. Depois fizeram a formação e isso gerou reflexão sobre respeitar nossa identidade (Participante Violeta, 2023).

A intervenção de Violeta transforma uma experiência de constrangimento em demanda por formação, aproximando a narrativa das obrigações assumidas pelo Estado brasileiro ao ratificar instrumentos como os Princípios de Yogyakarta (2007) e a OC-24/17 (CIDH, 2017), que indicam a necessidade de capacitação contínua de agentes públicos para prevenir discriminações. Há, aqui, uma passagem que Spivak (2010) problematiza como deslocamento da posição de objeto de discurso para a posição de sujeito que interpela a instituição e o próprio Estado, pois Violeta formula uma proposta de transformação institucional. Essa passagem configura o PER como prática de intervenção no mundo, para além de vivência privada de satisfação.

As narrativas de Jasmim aprofundam a relação entre reconhecimento interpessoal, nome social e uso de banheiros, temas discutidos no capítulo 3 como pontos sensíveis da garantia do direito à educação em contextos de diversidade de gênero. Em um primeiro momento, Jasmim descreve uma situação em que o não cumprimento do nome social resulta em exposição pública:

Eu sempre me dei muito bem com os meninos e com as meninas por causa do respeito. Quando entrei com o processo de troca de nome, levei o papel à secretaria para usarem meu nome social. A moça não colocou e um professor acabou falando meu nome antigo. Fiquei sem reação, até uma colega me alertar. Fui à secretaria explicar: enquanto não saísse a decisão [judicial], eles tinham que acatar o documento (Participante Jasmim, 2023).

Na sequência, Jasmim relata estratégias para reduzir riscos de violência ligados ao uso do banheiro, em um contexto interiorano que ela mesma descreve como pouco disposto a compreender a experiência de travestis e transfemininas:

Nos espaços da escola eu não tive problema. Antes da cirurgia [redesignação], por morarmos no interior e haver gente que não entende nosso sofrimento, eu me organizava: sempre ia ao banheiro feminino acompanhada de uma colega, que ficava cuidando a porta. Eu sempre usei o banheiro feminino, na escola, em bailes, em boates. Eu preferia conversar com as pessoas, com educação, para conquistar o respeito e garantir meu lugar (Participante Jasmim, 2023).

Essas passagens tensionam o que o capítulo 3 discutiu como distância entre o texto das normativas, que asseguram acesso a banheiros compatíveis com a identidade de gênero, e as condições concretas de exercício desse direito (Brasil, 2016; Brasil, 2018). A presença da colega que cuidava da porta e a opção por conversar com as pessoas mostram que, para além da letra das leis, é preciso construir alianças e micropráticas de proteção que minimizam riscos, ao mesmo tempo em que insistem na ocupação de espaços que historicamente lhes foram negados.

Margarida, por sua vez, explicita a dimensão performativa do chamado pela chamada e a exposição diante da turma, quando o nome civil insiste em aparecer como marca de deslegitimização:

Eu disse, eu quero que vocês me chamem de Margarida. E ela [professora] disse assim, eu não vou te chamar se não estiver na tua chamada. Aí eu acionei, na época, o DCE. [...] Eu disse assim: olha eu não quero que eles me chamem pelo nome civil lá na frente. Porque como é que eu vou ir lá se eu sou Margarida? Eles vão ver uma moça indo lá. E eu tenho que explicar toda vez pra todo professor (Participante Margarida, 2025).

Ao acionar o Diretório Central de Estudantes (DCE), Margarida acopla sua experiência singular a formas coletivas de organização estudantil, em sintonia com a leitura de Fraser (2022) sobre injustiças de reconhecimento que exigem respostas institucionais para além de soluções individuais. O incômodo de ter que se explicar evidencia o que Butler (2015) discutiu como violência das normas que regulam as vidas que importam, pois a cada chamada que insiste no nome civil reafirma-se, simbolicamente, a leitura de uma inadequação entre corpo, nome, sexo e gênero.

As narrativas de Tulipa e Lavanda deslocam a análise para espaços educativos em que políticas de inclusão e ações afirmativas aparecem na experiência cotidiana, produzindo contextos relativamente mais acolhedores:

Quando voltei a estudar, a política deles [gestores escolares] de inclusão era muito boa: falavam do assunto e lidavam com ele, então a aceitação foi mais fácil. As pessoas já sabiam o quanto eu era diferente e, ao mesmo tempo, igual. Entrar num lugar onde eu já estava em patamar igualitário deixou tudo mais tranquilo; com colegas meninos e meninas, a relação foi boa e não houve problemas em relação à minha identidade de gênero (Participante Tulipa, 2023).

Durante todo o tempo que estive dentro do colégio, a gente sempre hasteava a bandeira no dia do orgulho [LGBTQIA+], fazia solenidade com todos os alunos, sem obrigar ninguém a participar. Fizemos mesas debatendo tópicos LGBTs, e eu sempre fazia um show [drag]. Também fizemos ações durante a pandemia de arrecadação de alimentos para a comunidade LGBT e em geral. Tenho só a agradecer ao colégio, eles me chamam até hoje para fazer palestra (Participante Lavanda, 2023).

Esses relatos dialogam com o que o capítulo 3 descreveu como experiências locais de regulamentação e acolhimento, em estados e redes que implementam normativas sobre diversidade de gênero e de sexualidade (Brasil, 2018). A presença de bandeiras, mesas de debate e ações solidárias não resolve as assimetrias estruturais, mas cria condições para que o PER se manifeste como orgulho, alegria e pertencimento a coletivos que afirmam a vida de travestis e transfemininas em território historicamente marcado pela cisheteronorma.

Sob a perspectiva do reconhecimento interpessoal, a narrativa de Amarilis desloca o foco para o apoio materno e para a importância de um vínculo familiar que insiste no estudo como horizonte de futuro:

Porque a minha mãe era faxineira de uma das escolas que eu estudei, da congregação lá no Fundamental, né? E não só a mim, que ela motivou, meus irmãos também, né? E ela disse o seguinte: que sem a gente estudar, a gente não consegue nada. Então ela me incentivou todo o tempo, ela não deixou me faltar nada, absolutamente nada. Então eu acredito que ela foi o grande trampolim pro meu sucesso, pra eu ser hoje o que eu sou, essa professora, essa mulher, foi ela (Participante, Amarilis, 2023).

A fala de Amarilis aproxima o PER de uma gramática afetiva que, ocupando uma posição social atravessada pela desigualdade de classe, incentiva filhas e filhos a permanecerem na educação formal. A centralidade da mãe, aqui, articula gênero, classe, trabalho e escolarização, desestabilizando imagens estigmatizadas de famílias populares. Em termos de Hall (2006), trata-se de uma identidade produzida na tensão entre pertenças múltiplas e deslocamentos sucessivos, na qual ser professora e mulher travesti se vincula à memória dessa maternidade insistente.

Na última entrevista analisada, a narrativa de Hortênsia evidencia um movimento de reconhecimento interpessoal que se expande para as instituições, quando ela afirma sentir-se encontrada e capaz de se apresentar publicamente como transexual.

Hoje estou totalmente encontrada, sabe? Eu sei quem eu sou. Eu consigo claramente falar pra uma pessoa em público que eu sou transexual. Inclusive quando eu fui fazer minha retificação, eu fui com uma irmã minha e ela ficou bem orgulhosa. Eu cheguei e falei: 'eu sou transexual, eu queria fazer minha retificação de documento'. Então no começo foi bem complicado, mas hoje eu afirmo quem eu sou e me posicione nas instituições (Participante Hortênsia, 2024).

O reconhecimento interpessoal, nesse caso, se articula com processos jurídico-administrativos de retificação, tema discutido no capítulo 3 a partir de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2018). É a partir dessa vivência de legitimação institucional que Hortênsia enuncia sua própria existência, dizendo que “sabe que é” - afirmação que condensa o que Butler (2015) denomina de luta por uma vida vivível. Mesmo diante de normas que tentam desautorizar sua presença, ela insiste em apresentar-se e em nomear-se diante das instituições, afirmando-se na linguagem e no gesto. Nesse ponto, o PER adquire um tom de serenidade e firmeza, em que o prazer de ser coincide com a possibilidade de dizer quem se é nos espaços que ocupa.

Neste primeiro eixo, as narrativas permitem ver que o reconhecimento interpessoal não se esgota na aplicação mecânica de normas, embora encontre nelas um suporte indispensável. O PER ganha forma quando travestis e transfemininas conseguem tramar, em um mesmo gesto, documentos, políticas, vínculos familiares, amizades e presenças docentes que as chamam pelo nome que escolheram e reconhecem seus corpos e histórias como legítimos. Nesses momentos, a educação formal deixa de aparecer apenas como cenário de humilhação, expulsão simbólica e medo, e passa a insinuar-se como espaço em que é possível permanecer, aprender e projetar um futuro. Ao deslocar a educação formal desse lugar exclusivo de ferida para um campo em que também se experimenta cuidado, escuta e pertencimento, essas experiências preparam o terreno analítico para o segundo eixo, em que o sentimento de competência, a possibilidade de sentir-se capaz e autorizada a saber, torna-se dimensão central do reconhecimento.

6.2 Sentimento de competência

O segundo eixo do PER refere-se ao modo como as participantes elaboram um sentimento de competência em meio a relações marcadas por discriminação e por disputas em torno da legitimidade de suas existências. Retomo aqui a discussão do capítulo 5, em que Butler (1993, 2009) e Foucault (1995, 2010) contribuíram para compreender a formação dos sujeitos como processo de sujeição e resistência, e Fraser (2022) quando permite pensar a competência como dimensão de participação nas esferas de interação e decisão. No diálogo com Crenshaw (2002), o sentimento de competência torna-se inseparável de marcadores de raça, gênero, classe e geração, que modulam as oportunidades de reconhecimento de saberes e capacidades.

Na narrativa de Rosa, esse sentimento aparece em tensão constante com práticas discriminatórias que produzem o afastamento da educação formal:

Eu gravo as coisas rápido, tenho um modo de falar correto, sempre tive facilidade de aprender. Só que as coisas que eu comecei a viver na escola começaram a me atrapalhar; eu achava que lá não era lugar pra mim. Hoje vejo que era por ser uma criança num lugar muito pacato e conservador, onde te olham torto por você ser como é (Participante Rosa, 2022).

A passagem explicita a contradição entre o reconhecimento de si como capaz de aprender e a percepção de que o ambiente educacional não a queria ali. Em termos de Fraser (2022), trata-se de um cenário em que a competência é continuamente desautorizada por um olhar que a posiciona como inadequada. Ao mesmo tempo, o relato reitera a importância das condições materiais e culturais (cidade pequena, conservadorismo, ausência de discussões sobre gênero) que limitam o exercício de direitos, embora, garantidos na LDB (Brasil, 1996) e o ECA (Brasil, 1990).

Violeta, ao narrar sua entrada na universidade, associa o sentimento de competência a um movimento de ruptura com a prostituição, em diálogo com políticas de permanência (auxílio transporte e alimentação) e com a aprendizagem de linguagens específicas do ensino superior:

Ingressar em 2021 na universidade foi um choque social tremendo, mas também um salto: larguei a noite [prostituição], me tornei síndica do condomínio e segui estudando Gestão Pública. Dentro da universidade, aprendi a usar a linguagem adequada, participei de projetos e, mesmo com dificuldades de informática e formatação, fui avançando semestre a semestre. Sigo lutando por políticas de permanência para que nós, mulheres trans, possamos mostrar nossa competência e concluir a formação (Participante Violeta, 2023).

Aqui, o sentimento de competência se constrói no cruzamento entre trajetória de trabalho, organização estudantil e políticas de permanência, tema discutido no capítulo 3 a partir do PNE (2014-2024) e de programas de assistência estudantil (Brasil, 2014). O choque social indica a distância entre mundos, e a aprendizagem de uma linguagem “adequada” evidencia a dimensão performativa das práticas acadêmicas, assim, quem domina certas formas de escrever, falar e se apresentar torna-se mais facilmente reconhecido como sujeito competente (Goodson, 2013). O PER aparece na conjunção entre esse esforço e a possibilidade de se ver, simultaneamente, como estudante, síndica e mulher trans que reivindica ações afirmativas.

O conjunto de experiências narradas por Jasmim mostra como o sentimento de competência é continuamente refeito. Ao relatar sua participação no futsal, ela associa desempenho esportivo, reconhecimento de colegas e ausência de xingamentos a um modo particular de ocupar o espaço escolar e esportivo:

Eu jogo futsal e isso sempre me ajudou nas relações. Nos campeonatos, nunca ouvi gritos ofensivos; pelo contrário, via as pessoas me aplaudindo na arquibancada. Com os meninos e com as meninas foi super tranquilo, até hoje tenho contato com colegas. Eu me relaciono bem, as pessoas têm carinho por mim. Essa vivência mostrou que eu podia ocupar espaços esportivos e escolares sendo quem eu sou, com desempenho e respeito (Participante Jasmim, 2023).

A experiência no esporte dialoga com marcos normativos que asseguram acesso a atividades físicas sem discriminação, ainda que muitos contextos mantenham práticas segregadoras (ONU, 1948; CIDH, 2017). Em termos de PER, Jasmim mostra que competência não se restringe ao desempenho acadêmico, mas inclui formas de circulação e presença em espaços coletivos. O futsal aparece como um campo em que gênero e performance corporal são ressignificados, abrindo brechas na cisheteronorma e permitindo a ela experimentar reconhecimento, prazer e satisfação.

Quando narra o retorno à educação de jovens e adultos, já em processo de transição, Jasmim destaca o papel de um professor que se desloca até sua casa para buscá-la, contrariando uma lógica em que estudantes ausentes são rapidamente classificados como fracasso escolar:

Voltei a estudar na educação de jovens e adultos (EJA) já no meio da minha transição. Tive dificuldade em Matemática, faltéi uma semana, e o professor veio na minha casa de moto me buscar. Na escola ele sentava comigo, me acompanhava, e eu conseguia aprender. Isso me deu confiança para seguir no fundamental e no médio. Hoje planejo fazer faculdade e prestar concurso;

quero mostrar que posso avançar e concluir minha formação (Participante Jasmim, 2023).

A cena do professor que busca a estudante em casa remete, metodologicamente, ao que discuti no capítulo 4 sobre a importância de reconhecer as narrativas como co-produções situadas. Aqui, o sentimento de competência emerge de uma relação pedagógica que leva a sério a presença de Jasmim, investe tempo e deslocamentos para garantir seu retorno. A EJA, nesse contexto, encarna o que o capítulo 3 apresentou como responsabilidade estatal de assegurar trajetórias contínuas de educação ao longo da vida (Brasil, 2014). O PER aparece quando essa responsabilidade se traduz em práticas concretas de acompanhamento, que permitem a ela imaginar faculdade e concurso como horizontes possíveis.

Margarida, ao falar sobre seu percurso, explicita de modo contundente a necessidade, por vezes internalizada, de ser melhor que os outros estudantes para ter sua competência reconhecida:

Eu sempre pensei, eu vou ter que ser melhor que os outros. Porque eu já tô na desvantagem por eu nem saber nem o que eu sou. [...] Então, se um trabalho valia dez, eu fazia pra tirar vinte, pra tirar cem. Eu sempre tentava fazer o melhor. [...] Então, quando as pessoas diziam, nossa, como tu é inteligente, tu tem as melhores notas, tu saiu muito bem, eu me destacava por alguma coisa boa (Participante Margarida, 2025).

Essa fala evidencia o que Crenshaw (2002) discute como sobrecarga imposta a sujeitos em posição interseccional, pois para que sua presença seja minimamente admitida, é preciso exceder expectativas e comprovar excelência de modo contínuo. Ao mesmo tempo, a narrativa torna visível a dimensão afetiva do reconhecimento - a alegria ao ouvir que era inteligente - e o modo como o PER se vincula à possibilidade de ser reconhecida por algo bom, em contraste com leituras patologizantes ou estigmatizantes da transgeneridade.

As narrativas de Amarilis aprofundam a relação entre competência, trajetórias formativas e escolhas profissionais. Ao comentar a importância do estudo, ela estabelece uma espécie de escala de valor que aproxima educação de necessidades vitais:

Olha, eu acho que o estudo tem uma importância muito grande. Se eu for de uma escala de 0 a 10, eu posso dizer que o estudo é 10. Porque sem estudo, hoje em dia, não só mulheres transexuais, como todas as pessoas, elas não têm ascensão. Então, eu acho que o estudo é tão importante na vida de uma pessoa quanto respirar, quanto se alimentar; ele é fundamental - pena que não está acessível a todos (Amarilis, 2023).

Em outro momento, Amarílis descreve sua trajetória no magistério municipal, evidenciando deslocamentos entre diferentes níveis de formação:

Em seguida, eu prestei concurso público e entrei no magistério municipal, somente com curso Normal. Como a LDB exige nível superior, eu resolvi cursar licenciatura em Matemática, e aí foi tranquilo. Eram mais mulheres, as pessoas já estavam mais maduras. Depois eu resolvi fazer Pedagogia, que foi muito, muito tranquilo. Tinha encontros presenciais, trabalhos pra discutir com colegas, e foi bem legal - a relação foi outra (Amarílis, 2023).

Essas passagens dialogam com o capítulo 3, que destacou a LDB (Brasil, 1996) e o PNE (Brasil, 2014) como marcos que ampliaram o acesso ao ensino superior e impulsionaram a formação docente. A narrativa de Amarílis mostra que tais momentos ganham vida quando se conectam com oportunidades concretas - concursos, licenciaturas, cursos de Pedagogia e com ambientes universitários que acolhem, ainda que com limitações, travestis e transfemininas em processo de afirmação de si. O PER se articula, aqui, com o sentimento de ter ascendido por meio do estudo e de ocupar o lugar de professora, em uma zona de tensão entre reconhecimento institucional e barreiras ainda presentes.

Em síntese, o eixo do sentimento de competência evidencia que travestis e transfemininas não se limitam a sobreviver em contextos adversos, elas produzem maneiras de se perceberem capazes, criam estratégias para permanecer na educação formal, negociam com políticas de permanência e inventam formas de participação. O PER, nesse eixo, se manifesta quando a competência é reconhecida por si e por outrem, abrindo espaço para imaginar futuros nos quais a educação formal seja lugar de realização. A partir dessa compreensão, passo ao terceiro eixo, em que a valorização do conhecimento aparece como marca recorrente das narrativas.

6.3 Valorização do conhecimento

O terceiro eixo do PER refere-se à maneira como as participantes atribuem sentido ao conhecimento e ao estudo em suas vidas, transformando a educação formal em horizonte de desejo, projeto e intervenção no mundo. Retomo aqui a discussão do capítulo 5, em que Bagagli (2017) interpretou a transgeneridade como afirmação da vida e não como produto exclusivo de dor e sofrimento, e em que Butler (2015) problematizou as condições que permitem a algumas vidas serem consideradas vivíveis. Nas narrativas a seguir, estudar e partilhar saberes aparecem

como modos de afirmar a própria existência, construir redes e deslocar a posição de subalternidade discutida por Spivak (2010).

Rosa, ao aceitar participar da pesquisa, conecta sua decisão à percepção de que o projeto toca em necessidades urgentes e a um sentimento de atraso escolar que ela procura reconfigurar:

Eu topei conversar com você porque esse projeto é muito importante; é disso que nós precisamos. Quando você é adulto, você olha pra trás, se reinventa e vai. Talvez, se eu tivesse tido a orientação de alguém, eu já seria formada também, já estaria atuando na área que eu venho buscar agora [Biomedicina]. Terminei os meus estudos de ensino médio recentemente; coisas que eu poderia ter feito há muito tempo. Nunca é tarde pra estudar, mas era pra isso estar pronto há muito tempo (Rosa, 2022).

A fala de Rosa articula temporalidades distintas ao combinar um talvez que projeta uma formação já concluída, um nunca é tarde que reabre possibilidades e o reconhecimento de que isso já deveria estar pronto há muito tempo. Em diálogo com a perspectiva de Hall (2006) sobre identidades em permanente construção, entendo que esse movimento não se reduza um atraso individual, mas sugere efeitos de um sistema educacional que, mesmo com normativas, ainda expulsa e desmotiva travestis e transfemininas. O PER aparece quando, mesmo assim, Rosa se reinscreve no projeto de estudar Biomedicina e identifica que sua entrevista para esta Tese é uma oportunidade de reinventar-se coletivamente.

Em outra passagem, ela reforça a centralidade do conhecimento como forma de tornar visível a existência trans e de disputar sentidos sobre humanidade e normalidade:

Eu me abro para as pessoas, porque essa é uma forma de adquirirem um pouco de conhecimento, saberem que nós existimos e que precisamos de espaço e voz. Precisamos entrar nos lugares e nos sentirmos bem, porque somos pessoas normais. Eu acredito que o conhecimento e o amor ao próximo é o que mais falta nas escolas (Rosa, 2022).

Aqui, o conhecimento deixa de ser apenas acúmulo de conteúdos disciplinares e passa a ser linguagem de reconhecimento de existências e de produção de vínculos. Em diálogo com Fraser (2002; 2022), pode-se dizer que Rosa reivindica um tipo de justiça que combina reconhecimento e participação, ao sustentar que é preciso entrar em lugares, ter voz e sentir-se bem neles. Ao mesmo tempo, a menção às escolas evidencia o quanto a educação formal ainda carece de debates sobre gênero e sexualidade, tema discutido no capítulo 3 em relação às disputas em torno de ideologia de gênero.

Violeta, por sua vez, amplia a discussão para o campo das ações afirmativas e da distribuição de oportunidades ao longo da trajetória escolar, com destaque para o início da vida educativa:

Eu não gosto de políticas de cima para baixo; a política começa na base, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio. Como algumas universidades dão cota na pós-graduação e não dão na graduação? Precisamos comunicar às pessoas, mostrar o outro lado, construir políticas de acesso e permanência. Tenho esperança de que vamos avançar com ações afirmativas, porque só assim mudaremos a educação e poderemos intervir no mundo com o conhecimento que conquistamos (Violeta, 2023).

Essa fala dialoga diretamente com o capítulo 3, que abordou a expansão de políticas de cotas e ações afirmativas no ensino superior e suas lacunas (Brasil, 2014). Ao enfatizar a base, Violeta indica que o PER para além da entrada em cursos de pós-graduação, exige revisão de trajetórias na educação básica. Em termos teóricos, há ressonância com a crítica de Fraser (2022) à segmentação de políticas que tratam do reconhecimento e redistribuição de forma separada. O conhecimento, aqui, é visto como ferramenta de intervenção no mundo, e estudar torna-se estratégia de deslocar estruturas, não apenas de ascender individualmente.

Nas narrativas de Jasmim, o conhecimento aparece como eixo de reorganização da vida adulta e como aposta na possibilidade de transformação por meio da educação formal:

Sem estudo tu não é ninguém; sem estudo tu não aprende. Eu sempre digo que o professor é pouco valorizado, mas ele encaminha e pode transformar o caráter. Como mãe, debato com meus clientes [estética] que acham que educar é papel exclusivo da escola. A educação vem de casa e a escola potencializa. Agora os filhos estão maiores, vai sobrar tempo para eu estudar e mudar minha vida (Jasmim, 2023).

Eu sinto muita saudade da escola e aconselho todo mundo a voltar a estudar. Lembro dos churrascos com professores e colegas, das conversas, das terças e sextas no futsal com meu ex-professor de história, hoje meu treinador. Ver minhas conquistas me inspira a seguir: penso até em ser candidata a vereadora, mas meu foco agora é estudar. Com a educação à distância, dá para conciliar e usar o conhecimento para abrir caminhos e intervir no meu município (Jasmim, 2023).

Os dois trechos articulam memórias afetivas de convivência, churrascos, conversas e futsal com projetos de futuro como faculdade, concurso público e eventual candidatura. A valorização do professor, mesmo reconhecendo precarizações, aproxima-se do que o capítulo 3 discutiu sobre responsabilidade compartilhada entre família, Estado e comunidade na garantia do direito à educação (Brasil, 1988; Brasil, 1990). O PER se manifesta nas pequenas alegrias de lembrar

momentos vividos e na projeção de estudar como forma de intervir no mundo, deslocando a narrativa de marginalidade para aquela de protagonismo.

A fala de Camélia reforça a centralidade do estudo na construção de autoestima e na reorganização do trabalho, inclusive no campo da beleza e da cosmetologia:

Por mais que eu pense nisso, mesmo tendo pouca escolaridade, eu sempre corro atrás, procuro aprender, me informar, leio e tento escrever do meu jeito, porque entendo que quem lê muito acaba escrevendo melhor. Então eu gosto de estudar, porque precisa saber ler, saber escrever e se expressar; só assim as pessoas vão te enxergar e te aceitar de verdade, entende? A educação, pra mim, é muito essencial. Aprender é importante, é gostoso ter conhecimento de leitura e escrita e de tantas coisas que a gente descobre lá [escola]. No fim, quase todas as memórias que tenho da escola são boas. Aquilo tudo de que eu vivia reclamando, horário, tarefa, prova, trabalho pra entregar, hoje, quando eu lembro, vejo que foi um tempo muito bom. A saudade aperta (Camélia, 2023).

Se eu retomar os estudos, posso aprimorar minha profissão. Tenho vontade de seguir na área de cosmetologia - cabelo, unha e pele. Hoje minha vida está mais tranquila, consigo tempo e cabeça para estudar. Eu sei que os tempos são outros e que esses espaços públicos são nossos por direito. Quero avançar, concluir a formação e transformar minha trajetória (Camélia, 2023).

Nesse conjunto, o conhecimento aparece como recurso para ser vista e para reivindicar espaços públicos por direito, em sintonia com o que o capítulo 3 discutiu sobre o dever estatal de garantir acesso e permanência com equidade (Brasil, 2018). A saudade da vida escolar, antes marcada por reclamações, mostra como a experiência é reinterpretada à luz de novas expectativas. Em termos de PER, há um prazer em recordar, em ler e escrever do próprio jeito, deslocando a escrita de um lugar de correção normativa para um processo de expressão e autorreconhecimento (Larrosa, 2002; Arfuch, 2008).

Margarida, ao relatar o encontro com histórias de superação pela via dos estudos, reforça a dimensão inspiradora de vidas que conseguiram deslocar-se por meio da educação:

Eu encontrei algumas histórias de superação, que eram pessoas que tinham vencido na vida através dos estudos. Então, eu disse, bom, eu vou estudar. Eu vou tentar fazer o que eu puder. E aí, por isso, a educação pra mim foi bastante importante; foi onde eu me agarrei pra poder seguir em frente. Então, quando as pessoas diziam, nossa, como tu é inteligente, tu tem as melhores notas, eu me sentia pertencente a um grupo (Margarida, 2025).

A narrativa ressoa as reflexões de Goodson (2013) sobre vidas que contam histórias e histórias que sustentam vidas, onde ao identificar trajetórias que venceram pela educação, Margarida reconfigura expectativas sobre o próprio

percurso. O PER, aqui, se articula com pertencimento e com a recusa a ocupar apenas lugares de abjeção, como discutido no capítulo 5 a partir de Butler (1993) e Bagagli (2017).

As narrativas de Amarílis, já mencionadas no eixo anterior, retornam neste terceiro eixo em núcleo de projeto coletivo. Ao falar de seu mestrado e de uma proposta de alfabetização articulada à preservação do bioma Pampa, ela mostra que a valorização do conhecimento se estende a preocupações socioambientais e a intervenções junto a adolescentes em transição:

Eu tô fazendo mestrado agora e tô com uma proposta de uma nova alfabetização, baseada na preservação do bioma Pampa. A gente tem tanta preocupação com o meio ambiente, então vamos alfabetizar ensinando as crianças a preservar o que é nosso [...] Além disso, eu converso muito com adolescentes em transição e faço intervenções quando vejo atos de violência, especialmente de gênero, procurando mostrar possibilidades de acolhimento, amparo e auxílio (Amarílis, 2023).

Sou a primeira mulher trans do Instituto Federal, do campus que faço parte, a fazer um mestrado. Que pena uma instituição com 100 anos ter a primeira só agora. Quantas outras queriam e não conseguiram? Eu desejo que apareçam outras - e que a grande maioria também seja negra. Eu quero marcar a história como um primeiro degrau que acenda a luz e mostrar a possibilidade de estudar, ocupar espaços e transformar a nossa realidade (Amarílis, 2023).

Essas falas explicitam o caráter histórico e racial das disputas por acesso e permanência na educação, em consonância com a análise de Crenshaw (2002) sobre representatividade de mulheres negras em espaços de prestígio. O PER, aqui, se vincula à alegria e à responsabilidade de ser primeira no mestrado de seu campus de estudo, sabendo que esse lugar foi negado a muitas outras. Ao propor uma alfabetização que articula linguagem, território e preservação do bioma, Amarílis produz uma síntese entre formação acadêmica, compromisso com o meio ambiente e ações de acolhimento a adolescentes em transição.

As narrativas de Tulipa ampliam o foco para iniciativas em organizações não governamentais voltadas à volta aos estudos de outras travestis e transfemininas:

Por ser travesti e colocada à margem, sempre vi o estudo como parte fundamental, porque dá embasamento de vida melhor: permite entender certas coisas e ignorar mazelas do dia a dia. Depois de décadas fora, conclui o médio, entrei na universidade para Hotelaria e sigo mostrando que é possível. Uso meu próprio exemplo para dizer: 'olha, fiquei trinta e tantos anos sem estudar e estou aqui'. O conhecimento abre caminho para a gente intervir no mundo (Tulipa, 2023).

Na ONG, mantenho desde 2019 uma campanha de volta aos estudos: vou atrás das meninas, convenço, busco vagas em colégios, procuro editais de faculdades. Antes de indicar a escola, eu estudo o ambiente, vejo grupos de gênero, para que sejam melhor acolhidas. Assim, elas vão mais confiantes.

A falta de qualificação nos remete de volta à escola; eu debato, levo opções novas e puxo outras comigo, porque uma puxa a outra e isso transforma realidades (Tulipa, 2023).

Tulipa converte sua trajetória em plataforma de ação coletiva, em sintonia com o que o capítulo 5 apresentou como deslocamento do sofrimento individual para práticas de desobediência de gênero e afirmação de vida (Bagagli, 2017). Ao puxar outras estudantes para voltar a estudar, ela encarna a ideia de que o conhecimento abre caminhos para intervir no mundo, em sintonia com marcos como a DUDH (ONU, 1948) e o PNE (Brasil, 2014), que associam educação à participação ativa na sociedade. O PER, nesse caso, se amplia para além da experiência individual, alcançando um campo de militância cotidiana.

Nesse conjunto de vozes Gardênia postula a percepção que Hortênsia, Orquídea, Lavanda, Dália, Azaléia, Magnólia e Acácia reiteram em diferentes formulações: que o conhecimento ninguém nos tira, e é justamente ele que oferece base, fundamento e perspectivas de futuro. Gardênia condensa esse entendimento de modo particularmente expressivo ao afirmar:

Educação, ensino, conhecimento: isso é a base primordial da vida. Podem tentar tirar tudo, menos o que está no meu cérebro. Quando tu tens conhecimento, ninguém te manipula. Voltei à universidade porque sempre sonhei com uma graduação e quero lecionar inglês, fazer mestrado, doutorado, viajar, ocupar espaços [...] A bolsa de alimentação e o auxílio-transporte me ajudam a permanecer. Estudar me projeta para intervir no mundo como professora e mulher travesti, abrindo caminhos para mim e para outras (Gardênia, 2023).

A referência a auxílios de permanência dialoga com o capítulo 3, que discutiu programas de assistência estudantil e sua importância para estudantes em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2014). Em termos teóricos, há ressonância com Fraser (2022) ao articular redistribuição material (bolsa, transporte) e reconhecimento (professora e mulher travesti). O PER aparece quando Gardênia afirma que o conhecimento ninguém nos tira, reconfigurando o conhecimento como patrimônio inapropriável e condição de não ser manipulada.

De modo geral, as narrativas deste terceiro eixo explicitam que a valorização do conhecimento não se reduz à ideia de meritocracia individual. Estudar significa, para essas travestis e transfemininas, recompor trajetórias interrompidas, resistir à marginalização, construir redes de apoio, intervir em políticas educacionais e abrir possibilidades para outras. O PER, aqui, torna-se operador analítico que permite

compreender esses movimentos como práticas de prazer e de existência reconhecida em meio a contextos normativos e institucionais ainda excludentes.

A análise desenvolvida nos três eixos - reconhecimento interpessoal, sentimento de competência e valorização do conhecimento - permite retomar a tese que orienta esta pesquisa: para as travestis e transfemininas, a educação formal, além de ser marcada pela in/exclusão, normatividade e normalidade, também se constitui em ambiente de prazer pelas existências reconhecidas.

As normativas internacionais e nacionais abordadas no capítulo 3 formam um horizonte de direitos que, ao mesmo tempo em que apontam para uma educação sem discriminação, evidenciam a distância entre a letra da lei e a experiência concreta. As narrativas mostram que essa distância se encurta quando documentos, resoluções e decretos se articulam a práticas de reconhecimento interpessoal, políticas de permanência e ações coletivas em escolas, universidades, organizações não governamentais e comunidades locais (ONU, 1948; Yogyakarta, 2007, 2017; Brasil, 1988, 1990, 1996, 2014, 2016, 2018).

A metodologia discutida no capítulo 4 foi decisiva para que as vozes das participantes ocupassem o centro da pesquisa. Ao tomar as entrevistas como co-produções e ao reconhecer as narrativas como práticas de subjetivação, a investigação buscou acompanhar modos plurais de contar e recontar experiências. Nesse movimento, o PER tornou-se operador analítico capaz de aproximar teoria e empiria, ao mobilizar conceitos de Butler (1993, 2009, 2015), Fraser (2022), Crenshaw (2002), Hall (2006), Spivak (2010), Bagagli (2017), Foucault (1995, 2010), Goodson (2013), Arfuch (2008) e Larrosa (2002), entre outros, sem reduzir as histórias a exemplos de teorias previamente fechadas.

A partir das perguntas orientadoras, compreendi que as intersecções entre normativas oficiais e perspectivas não metafísicas se fazem, sobretudo, em pequenos gestos: a insistência em usar o nome social, o pedido de formação para motoristas, a presença da colega que guarda a porta do banheiro, o professor que vai de moto buscar a aluna em casa, a travesti que puxa outras para voltar a estudar, a professora trans que elabora uma proposta de alfabetização ligada ao bioma Pampa, a mulher travesti que ingressa em um mestrado em um instituto centenário. Esses gestos evidenciam subjetivações subversivas que desestabilizam narrativas dominantes sobre fracasso escolar, marginalidade e desvio.

As relações que travestis e transfemininas constituíram na educação formal, ao mesmo tempo em que expõem práticas de violência, subvertem expectativas de ausência, passividade ou desistência. As participantes mostram-se capazes de acionar diretórios estudantis, núcleos de gênero, secretarias, legislações, programas de permanência e redes comunitárias, traduzindo o que o capítulo 5, inspirado em Bagagli (2017), nomeou como afirmação da vida em contextos de negação. O PER, nesse sentido, para além de um conceito abstrato, é uma ferramenta para ler experiências em que luta, reconhecimento, prazer e satisfação se entrelaçam.

Por fim, os prazeres vivenciados na educação formal durante transições e assunções de identidade de gênero aparecem como fios que atravessam toda a tessitura das narrativas: o prazer de ser chamada pelo nome, de participar de um show no dia do orgulho LGBTQIA+, de tirar a nota máxima em um trabalho, de lembrar os churrascos com colegas, de planejar um mestrado, de voltar à universidade depois de décadas, de levar outras para estudar, de imaginar-se professora, pesquisadora, síndica, vereadora. Esses prazeres deslocam a educação formal de cenário exclusivamente traumático para campo de disputas em que novas formas de existir se tornam possíveis.

Assim, o capítulo 6 cumpre o objetivo de compreender as experiências que travestis e transfemininas vivenciaram na educação formal durante suas transições e assunções de identidade de gênero, articulando normativas, metodologia e perspectiva não metafísica como teoria feminista e teoria queer. A análise aqui apresentada prepara o caminho para as considerações finais da tese, em que retomo o PER como operador analítico e discuto seus desdobramentos para políticas educacionais, práticas docentes e pesquisas futuras em educação, sexualidade e relações de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura deste percurso investigativo sustenta a compreensão de que as narrativas de travestis e transfemininas desestabilizam interpretações que as restringiam a posições de vulnerabilidade e sofrimento. A pergunta central - sobre as experiências vividas na educação formal durante as transições e assunções de identidade de gênero - conduziu-me a um diálogo constante entre normativas oficiais, práticas institucionais e invenções de si.

Ao escutar cuidadosamente as participantes, percebi que suas histórias movimentam a cena educacional ao deslocar o lugar de vítima para o de sujeitas que, mesmo em contextos marcados por in/exclusão, produzem estratégias de permanência, alianças improváveis e formas de prazer e satisfação. Nessa trama, as subjetivações subversivas aparecem quando as participantes insistem em permanecer, estudar, ensinar, pesquisar e afirmar sua identidade gênero em espaços historicamente regulados pela cisgenderonormatividade.

O conjunto de objetivos específicos contribuiu para a construção de um quadro analítico em que as experiências de gênero e sexualidade não se organizam em um eixo linear que opõe exclusão e acolhimento. As normativas internacionais e federais discutidas ao longo da Tese convivem com práticas que, ao mesmo tempo em que anunciam direitos, produzem filtros de acesso, controles e silenciamentos. Ao articular tais normativas com a perspectiva não metafísica, com a teoria feminista, com a teoria *queer* e com os estudos culturais, compreendi que a educação formal funciona como um campo de força no qual se cruzam regulamentos, gestos de violência, brechas de acolhida e invenções micropolíticas.

As relações que travestis e transfemininas constroem com colegas, docentes, gestores e equipes técnico-pedagógicas evidenciam deslocamentos que reescrevem pertencimentos, acionando subjetivações subversivas que recusam o lugar previamente destinado à abjeção.

O operador analítico PER constituiu, neste percurso, uma das contribuições centrais para ler essas movimentações. Ao trazer o prazer e a satisfação para o centro da análise, afastei-me de paradigmas que restringiam as experiências de travestis e transfemininas à dor, à precarização e ao sofrimento, sem desconsiderar a presença desses elementos. O PER permitiu compreender situações em que ser chamada pelo nome desejado, transitar no banheiro escolhido, ser acolhida por

gestores, receber pedidos de desculpas, falar publicamente, retificar documentos, ter a competência intelectual reconhecida e circular em espaços antes proibidos produziu uma sensação de alinhamento entre quem se é e o modo como se é tratada. Entendo esses acontecimentos como cenas de subjetivação subversiva nas quais o reconhecimento interpessoal, o sentimento de competência e a valorização do conhecimento se entrelaçam, deslocando expectativas de docilidade e silêncio.

Os três eixos do PER mostraram que a educação formal, embora atravessada por práticas de in/exclusão, normatividade e normalidade, abriga acontecimentos que reconfiguram hierarquias e fronteiras. O reconhecimento interpessoal interrompe ciclos de apagamento e amplia a inteligibilidade social das identidades de travestis e transfemininas, produzindo pequenas torções na gramática de quem é considerado “gente” nesses espaços. O sentimento de competência reposiciona as participantes frente a discursos que insistem em vincular suas existências ao fracasso ou à inadequação, permitindo que se leiam como estudantes, trabalhadoras, pesquisadoras, professoras, artistas, atletas, gestoras. A valorização do conhecimento explicita a dimensão social e econômica do saber, entendido como um capital cultural de alto alcance social que produz alegria, sustenta projetos de futuro e favorece a inscrição em redes de solidariedade e de cuidado, gerando efeitos na inserção no trabalho, no acesso a direitos e na mobilidade social.

As narrativas analisadas ao longo do capítulo 6 mostram que o PER não se limita à descrição de episódios pontuais de acolhimento. Nas experiências de Rosa, Violeta, Amarílis, Azaléia, Magnólia, Acácia, Margarida e de tantas outras participantes, o PER opera como acontecimento que desloca formas hegemônicas de inteligibilidade de gênero. Quando Rosa revisita a própria trajetória e recusa atribuir a evasão a uma incapacidade pessoal, reinscreve a leitura de si como alguém que sempre foi competente em um ambiente que não a reconhecia. Quando Violeta deixa a noite (prostituição), ingressa na universidade, organiza o condomínio onde mora e luta por políticas de permanência, afirma a educação formal como território em que o estudo se converte em campo de disputa por existência digna. Quando Amarílis metaforiza o estudo como algo tão vital quanto respirar e ocupa o lugar de professora e mestrandona, inscreve-se em uma linha de subjetivação subversiva que desafia as imagens que condensavam travestis e transfemininas no lugar do impossível.

A partir dessas cenas, comprehendo o PER como operador analítico que se articula aos debates sobre reconhecimento, redistribuição e participação, sem reduzir as experiências à dimensão institucional. A crise identitária discutida ao longo da Tese não é interpretada como vazio, mas como ocasião para a reinvenção de si em um cenário em que referências de pertencimento se desestabilizam. A leitura das narrativas mostra que, ao apropriarem-se de signos, nomes, pronomes e categorias, travestis e transfemininas reconfiguram linguagens e produzem realidades minimamente vivíveis, politizando afetos e convertendo visibilidade em gesto de afirmação. Entendo essas operações como subjetivações subversivas que reinscrevem a própria vida em registros de potência, rompendo com engrenagens que as mantinham como figuras de déficit.

As análises realizadas sustentam a afirmação de que, para travestis e transfemininas, a educação formal foi simultaneamente alvo e palco de disputas em torno do reconhecimento, da redistribuição e da participação. A presença dessas sujeitas deslocou currículos, práticas avaliativas, rotinas institucionais e modos de habitar os ambientes, produzindo fissuras no regime cisheteronormativo que organizava o cotidiano. Ao mesmo tempo, a persistência de violências, omissões e práticas restritivas indica que a gramática da in/exclusão segue operando, tolerando presenças sem garantir justiça social.

A cartografia produzida buscou justamente evidenciar essa ambivalência, articulando as experiências narradas com formulações teóricas que pensam o reconhecimento para além de verdades estáveis. Ao tomar essas vidas como referência, pude acompanhar como as participantes inventam modos de permanecer, retornar, atravessar e ocupar, produzindo subjetivações subversivas que reescrevem o sentido de estar na educação formal.

As implicações pedagógicas deste estudo apontam para a urgência de trajetórias formativas que sustentem uma escuta comprometida com as narrativas de travestis e transfemininas. Currículos, metodologias e avaliação aparecem como dimensões que precisam ser reconstruídas a partir de perspectivas que desestabilizem a centralidade da cisheteronormatividade e reconheçam as experiências das participantes como saberes legítimos. A aposta na potência das narrativas convoca a pensar uma educação formal que funcione como espaço de acolhimento e reconhecimento, em que corpos e histórias sejam tratadas como presenças legítimas e não como exceções toleradas. A abertura para que travestis e

transfemininas estudem, ensinem, pesquisem e atuem em diferentes níveis educacionais altera o próprio sentido da educação, na medida em que desloca aquilo que se considera possível em termos de sujeitos, currículos e relações.

No campo da pesquisa, as reflexões produzidas indicam diversas possibilidades de continuidade. A exploração do PER em outros contextos - como a educação de jovens e adultos, instituições privadas, cursos técnicos, programas de pós-graduação e experiências de educação popular - pode ampliar a compreensão das condições de permanência e das estratégias de resistência. As intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência e geração complexificam ainda mais o cenário da educação formal e convidam à realização de estudos que articulem formação de educadores e de equipes técnicas, avaliação de políticas de permanência e análise de práticas curriculares. Entendo que investigações de intervenção, inspiradas na centralidade do PER e na força das subjetivações subversivas identificadas nesta Tese, podem aproximar debates teóricos de transformações concretas, fortalecendo a luta por reconhecimento, redistribuição e participação.

Esta Tese, intitulada *Prazer da Existência Reconhecida (PER): experiências de travestis e transfemininas na educação formal*, apresentou-se, enfim, como esforço coletivo e, ao mesmo tempo, singular para que experiências frequentemente silenciadas passem a ocupar o centro da cena analítica. Ao destacar o PER, reafirmei que o prazer e a satisfação constituem dimensão importante nas trajetórias de travestis e transfemininas na educação formal, sem apagar as marcas da violência. As verdades tecidas aqui sustentam a aposta de que ouvir, compreender e acolher tais experiências compõem um passo relevante na construção de um futuro em que essas existências sejam reconhecidas e valorizadas. Nesse horizonte, a educação formal se afirma como direito e como campo fértil para a emergência de novos prazeres, em que o “prazer da existência reconhecida” (PER) atua, simultaneamente, como operador analítico e horizonte político de vida. As subjetivações subversivas cartografadas ao longo do estudo indicam que, quando travestis e transfemininas têm suas existências legitimadas, a própria ideia de humanidade é deslocada, abrindo outras possibilidades de ser e de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F. de. Os desafios de transgêneros em sua trajetória escolar em um município do interior do estado de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, [s. l.], 2020.
- ANDRADE, L. N. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.
- ANTUNES, P. P. S. Travestis envelhecem? 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Notas sobre transgeneridade e subjetividade. In: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. Nós trans: escrevências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017.
- BAHIA, N. P. Narrativas de si em interface com o processo de confecção de uma “colcha de retalhos”: relato de experiência. Construção Psicopedagógica, v. 24, n. 25, p. 35-45, 2016.
- BAHIA (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/BA nº 120, de 11 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nos estabelecimentos de ensino do Sistema Estadual de Educação da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 12 dez. 2013. Disponível em: <http://www.ceebahia.org.br/resolucoes/resolucao-cee-no-120-2013>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1714932-Snowball-bola-de-neve-uma-tecnica-metodologica-para-pesquisa-em-educacao-ambiental-comunitaria.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- BÁRCENA, Fernando. El aprendizaje como acontecimiento ético. Enrahonar. Quaderns de Filosofia, Bellaterra, n. 31, p. 9-26, 2000. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2024. 125 p. ISBN 978-85-906774-9-9.

Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. Brasília, DF: Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA; Distrito Drag, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

BENTO, Berenice. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2008. 111 p. (Coleção Primeiros Passos).

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/receu.v22i1.8346>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de

novembro de 1969. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistêmica (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81441-res-cne-cp-001-19012018&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.275. Relator: Min. Marco Aurélio. Julgamento: 1 mar. 2018. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 13 mar. 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=268224>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26. Relator: Min. Celso de Mello. Julgamento: 13 jun. 2019. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 14 jun. 2019. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4792748>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (CIRDI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2022. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d10932.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 15 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Guia de implementação do Estatuto da Igualdade Racial: estados, Distrito Federal e municípios. Brasília, DF: SEPPIR, 2013.

CARVALHO, M. A. Trajetória escolar de travestis e mulheres trans: escolarização, trabalho e perspectiva de futuro profissional. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo nas Américas. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 36/15, rev. 1. Washington, D.C.: Organização dos Estados Americanos, 2017. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/docs/pdf/violenciapessoaslgbti.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Opinião Consultiva OC-24/17, de 24 de novembro de 2017. Identidade de gênero, e igualdade e não discriminação a casais do mesmo sexo. Solicitação de Opinião Consultiva apresentada pela República da Costa Rica. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_por.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

COSTA, C. As publicações feministas e a política transnacional da tradução: reflexões do campo. Revista Estudos Feministas, v. 11, n. 1, Florianópolis, jan./jun. 2003.

COSTA, Selly Maria Silva da. Cartografia da ausência: identidade indígena em contexto urbano. 2024. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais – Bacharelado) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, E. C. Educação e travestilidades, no foco: trajetórias escolares das travestis em situação de “pista” na cidade de Macapá. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, É. da. Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

DALL'AGNOL, Rosângela de Sant'Anna. A sexualidade no contexto contemporâneo: permitida ou reprimida? Psic: Revista da Vetor Editora, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 26-31, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 out. 2024.

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. Margens da filosofia. Trad. Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Rev. téc. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. Margens da filosofia. Trad. Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Revisão técnica: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. Espectros de Marx. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. O monolinguismo do outro ou a prótese de origem. Trad. Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DUQUE, Tiago. Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DUQUE, Tiago. Gêneros incríveis: um estudo sócio-antropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher. Campo Grande: UFMS, 2009.

FABRIS, Elí Teresinha Hennig; LOPES, Maura Corcini. In/Exclusão: a questão da desigualdade na contemporaneidade. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016.

FALCHI, Cinthia Alves. Crítica ao paradigma da diferença identitária dos corpos: transgressão de gênero como ruptura ética. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

FERNANDES, S. F. As trajetórias de “jovens trans” na fronteira Brasil/Bolívia: (in)visibilidade nas escolas públicas de Corumbá (MS). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Poder-corpo*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Raquel Ramalhete. São Paulo: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Uma entrevista: sexo, poder e política da identidade*. Verve, n. 5, p. 260-277. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, 2004.

FRASER, Nancy. *A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

FRASER, Nancy. *Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição pós-socialista*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. São Paulo: Boitempo, 2022.

GOODSON, Ivor F. *Curriculum: teoria e história*. Trad. Attílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane S. S.; ALMEIDA, Dóris B. *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

JESUS, Djamila de Macedo. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília: UnB, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília, DF: Autora, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra*. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-260, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 101-118, jul./dez. 2002.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p. 19-34.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 5-7.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Carmen. Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, 2012.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300008>. Acesso em: 4 abr. 2025.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a Professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 29, e0237, p. 229-240, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0237>. Acesso em: 9 jul. 2024.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 33-47.

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. 5. ed. San Salvador: UCA Ed., 2005.

MARINHO, Alexandre Ceconello. Histórias trans-criadas: cuidado de si nas formas de (re)existir. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

MARTINO, Luis Mauro Sá. De um eu ao outro: narrativa, identidade e comunicação com a alteridade. Parágrafo, v. 4, n. 1, jan./jun. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 3.423, de 17 de novembro de 2017. Dispõe sobre a inclusão e o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 18 nov. 2017. Disponível em:
<https://www.iof.mg.gov.br/index.php/component/content/article/39-atos-do-executivo/1410-resolucao-see-n-3423-de-17-de-novembro-de-2017?Itemid=101>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MOLINA, Luana Pagano Peres. “Vamos por más”: o bachillerato popular Mocha Celis na experiência educacional das travestis e transexuais em Buenos Aires/Argentina. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MONTREAZOL, Jeferson Renato. Sobre a educação aquendada: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NASCIMENTO, Letícia. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, M. H. S. A travesti negra na educação superior: entre o não lugar e o desejo de existir. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

PEREIRA, Marlyson Júnio Alvarenga. Quando eu pulei o muro: travestilidades em corpos-existências apesar dos silêncios na escola. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/4976>. Acesso em: 8 out. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. Estudos Feministas, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA (2006) e YOGYAKARTA +10 (2017). Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em:
https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2017/11/A4_portuguese.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

RAVAGNOLLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. The Especialist, v. 39,

n. 3, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>. Acesso em: 7 jun. 2025.

REIDEL, Marina. A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Izaque Machado. Cidadanias precárias: sujeitos trans e educação. 2019. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – [s. n.], 2019.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. “Tá pensando que travesti é bagunça?!”: decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 43.065, de 8 de julho de 2011. Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 8 jul. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 43.065, de 5 de julho de 2011. Dispõe sobre o uso do nome social por travestis e transexuais nos órgãos e entidades da administração pública estadual. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 6 jul. 2011. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/0/1327118742880183832578b80068853c?OpenDocument>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pedagogias da violência e o método necropolítico para as travestis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; ROSA, Cristiano Eduardo da (org.). Infâncias e temas sensíveis. 1. ed. Porto Alegre: Editora CirKula, 2024. p. 107-130.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 6 nov. 2001. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10948-05.11.2001.html>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 18 mar. 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Regulamenta a Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, que dispõe sobre penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 18 mar. 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, A. F. da. Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, J. V. da. Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Rosilaine Cristina. (Trans)formando no ensino superior: trajetórias de estudantes travestis e transexuais na Universidade Federal de Uberlândia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34985/7/TRANSformandoEnsinoSuperior.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBRINHO, P. R. dos S. Narrativas de travestis e transexuais: transbordar resistências. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOARES FILHO, M. M.; BUENO, P. M. M. G. Demografia, vulnerabilidades e direito à saúde da população prisional brasileira. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 7, p. 1999-2010, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015217.24102015>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SOUZA, M. A. C. de. Transgeneridades e heteronormatividade na escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Ethics and politics in Tagore, Coetzee, and certain scenes of teaching. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 2012. p. 316-334.

TRANSFEMINISMO. Trans* – conceito guarda-chuva. [S. I.], 2013-. Disponível em: <http://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1986.

TREVISAN, João Silvério. Perfis de Vênus: ensaios sobre cultura, corpo, desejo, sexualidade e identidade. São Paulo: Editora da Revista dos Tribunais, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VERGUEIRO, V. Travestis, gênero e epistemologia. Revista Gênero, v. 19, n. 2, p. 89-106, 2019.

VERLING, Cassiana; JUNGES, Fábio César; KONZEN, Léo Zeno. Educação e formação dos recém-chegados ao mundo a partir de uma perspectiva não-metafísica. Revista Missionária, Santo Ângelo, v. 19, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 2017.

VIEIRA, Marcelo Dyogo. Vozes em evasão: uma abordagem dialógica ao corpo transgênero. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2022.

YORK, S. W.; OLIVEIRA, M. R. G.; BENEVIDES, B. Manifestações textuais (insumissas) travesti. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020.

YORK, S. W. Tia, você é homem? Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os “sistemas” de pós-graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.