



Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Fernando Guimarães Oliveira da Silva  
 E-mail: [Fernando.ufms@hotmail.com](mailto:Fernando.ufms@hotmail.com)  
 Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
 Jardim, MS, Brasil.  
 CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/6660344520399076>

Submetido: 13 ago. 2020

Aceito: 09 jul. 2020

Publicado: 05 set. 2020

[doi> 10.20396/riesup.v7i0.8660491](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8660491)

e-location: e021031

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Gabrielly, Diferenças e as *Trans* na Educação do Oeste Paulista

<sup>1</sup>Fernando Guimarães Oliveira da Silva

<sup>2</sup>Eliane Rose Maio <https://orcid.org/0000-0002-9280-9864>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, <sup>2</sup>Universidade Estadual de Maringá

### RESUMO

Gabrielly poderia passar despercebida, mas inscreveu sua história na brasilidade dos estudos sobre o universo trans. Com a beleza peculiar de sua feminilidade, objetivamos trazer questões pertinentes à filosofia da educação. Propomos acessar suas memórias de escolarização cujo itinerário formativo ocorreu, segundo Gabrielly em dois momentos, em unidades públicas educacionais do Oeste Paulista. Ancoramos a abordagem metodológica nos estudos pós-críticos em educação por se tratar de uma temática cara aos estudos da diferença articulada com o uso da educação como um projeto de ampliação da capacidade de sobrevivência para mulheres trans, cujos dados, cruelmente, apontam que representam um grupo fadado às políticas de morte. Como instrumento de coleta das memórias, utilizamos a arqueologia foucaultiana para compreender a construção feminina de Gabrielly. Não se apontou conclusões, mas inquietações filosóficas promotoras de novas práticas educacionais mais preocupadas com a responsabilidade, preservação e comoção pelas vidas trans cujo reflexo disso, afeta o ambiente escolar como um lugar de preocupação ético-política. Portanto, propomos a possibilidade de ruptura com os quadros de precarização de vidas travestis, transexuais e transgêneros.

### PALAVRAS-CHAVE

Gênero e educação. Diferença de gênero. Direito à educação.

## Gabrielly, Differences and *Trans* in Education in Western São Paulo

### ABSTRACT

Gabrielly could go unnoticed, but she inscribed her story in the Brazilianness of studies on the trans universe. With the peculiar beauty of her femininity, we aim to bring issues pertinent to the philosophy of education. We propose to access their memories of schooling whose formative itinerary took place, according to Gabrielly in two moments, in public schools in the Western of São Paulo. We anchor the methodological approach in post-critical studies in education because it is an expensive topic to the studies of difference articulated with the use of education as a project to expand the survival capacity for trans women, whose data, cruelly, point out that they represent a group doomed to death policies. As an instrument for collecting memories, we used Foucault's archeology to understand Gabrielly's female construction. There were no conclusions, but philosophical concerns that promote new educational practices more concerned with responsibility, preservation and commotion for trans lives whose reflection affects the school environment as a place of ethical-political concern with trans lives. Therefore, we propose the possibility of rupture with the precarious conditions of transvestite, transsexual and transgender lives.

### KEYWORDS

Gender and education. Gender difference. Right to education.

## Gabrielly, Diferencias y *Trans* en la Educación en el Oeste de São Paulo

### RESUMEN

Gabrielly podría pasar desapercibida, pero inscribió su historia en la brasileñidad de los estudios sobre el universo trans. Con la belleza peculiar de su feminidad, nuestro objetivo es traer temas pertinentes a la filosofía de la educación. Proponemos acceder a sus recuerdos de escolaridad cuyo itinerario formativo tuvo lugar, según Gabrielly en dos momentos, en unidades educativas públicas en el oeste de São Paulo. Anclamos el enfoque metodológico en los estudios poscríticos en educación porque es un tema muy apreciado por los estudios de diferencia articulados con el uso de la educación como un proyecto para expandir la capacidad de supervivencia de las mujeres trans, cuyos datos, cruelmente, señalan que representan un grupo condenado a las políticas de muerte. Como instrumento para recolectar recuerdos, utilizamos la arqueología de Foucault para comprender la construcción femenina de Gabrielly. No hubo conclusiones, sino preocupaciones filosóficas que promueven nuevas prácticas educativas más relacionadas con la responsabilidad, la preservación y la conmoción para las vidas trans cuya reflexión afecta el ambiente escolar como un lugar de preocupación ético-política con las vidas trans. Por lo tanto, proponemos la posibilidad de rupturas con las condiciones precarias de las vidas de travestis, transexuales y transgénero.

### PALABRAS CLAVE

Género y educación. Diferencia de género. Derecho a la educación.

## 1 Itinerário Introdutório

Mais importante que engajar quem lê nos aspectos formais deste texto é inscrever a história de vida de Gabrielly na produção transfeminina brasileira. É significativo expressar esse engajamento uma vez que muitas pessoas trans ocupam mais manchetes de mortes que lugares formais. Ou, quando formais, relaciona-se à patologização das identidades transgêneras. Obviamente no Brasil, onde naturalizam-se muitas experiências existenciais da diferença passarem por todo o ciclo de vida despercebidas.

Para algumas pessoas é necessário ocupar o lugar de despercebido/a para não viver com o peso que ser diferente traz. Não se chocam com a condição ‘normal’ já existente de ser reconhecido/a. Mas, a produção existencial trans investe no despregamento com o universo de referência reconhecido pelas condições normais de apreensão do humano. Escancaram suas diferenças e, por conta disso, pessoas que são apreendidas pelas regras de reconhecimento consolidadas como ‘normais’, justificam o emprego massivo de práticas de apagamento – leiam-se mortes. Assim, vidas trans passam pelos noticiários como se fossem o peso de um ‘erro’. Muitas notícias, inclusive, divulgam tais existências a partir do nome de origem, negando a construção transgênero realizada.

O registro da vida trans é colocado no jogo dos sentidos normativos do reconhecimento humano de normalidade definida pelas redes de poder. Uma forma de responsabilizá-las pela própria morte. A experiência da diferença demarca assim, o ruído do peso que é construir-se longe dos universos restritos de referência acerca do gênero e da sexualidade. A força da apreensão normativa sobre o existir reflete sobre o ambiente escolar. O processo de escolarização, nesse caso, é entendido como um lugar social de fala que nos propõe visualizá-las de forma diferente do que estamos acostumados/as, nas vias precárias da prostituição.

Problematizar a escolarização de pessoas trans nos permite questionar as restrições que o universo normativo de referência faz e que sobretudo reflete no atendimento ofertado pelas instituições sociais. É o que trata, Judith Butler (2015a), acerca das marcas do reconhecimento de um corpo diferente em referência à capacidade epistemológica pré-formada pela norma. A autora questiona como as normas predefinidas afetam o corpo diferente:

Trata-se, contudo, de saber como essas normas operam para tornar certos sujeitos pessoas “reconhecíveis” e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer. O problema não é apenas saber como incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada. Que novas normas são possíveis e como são forjadas? O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? (BUTLER, 2015a, p. 20).

A história de vida de múltiplas expressões de mulheridades trans que não compõem as redes de visibilidade acontecem no Brasil. Ocupar o enredo do projeto de um texto acadêmico, então, pode ser uma forma de fazer com que a vida de algumas trans estejam desterritorializadas das manchetes de mortes e passam a ocupar a leitura de que essa produção existencial é possível, sim, mesmo em meio a um arsenal de armamentos de guerra que insistem em silenciá-las e impossibilitá-las como nos retrata Berenice Bento (2011) acerca de experiências trans que não se constroem no dispositivo de gênero e sexualidade dominantes.

A memória discursiva de Gabrielly abrilhantou os resultados da nossa pesquisa de Doutorado em educação, intitulada **Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis**, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Maringá (UEM), defendida, em março de 2019. Participou da pesquisa, um serviço de utilidade pública na área da saúde que atende às demandas apresentadas por pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais e trans e outras (LGBT+).

O Serviço de esperança e incentivo à vida agora (SEIVA) está localizado na região da alta noroeste paulista<sup>1</sup> que atende não apenas o município de sua circunscrição, mas a microrregião que ele se insere. Neste serviço, acessou-se três participantes: Angélica, Gabrielly e Luna (nomes fictícios); neste texto, pretende-se tratar epistemologicamente a arqueologia transeducacional de Gabrielly.

Considera-se relevante pontuar que não interessa conhecer ou destacar os serviços prestados pela unidade facilitadora do acesso à Gabrielly, mas caracterizá-las como um local que se sente responsável por vidas que se constroem nas diferenças de gênero e sexualidades. A força deste serviço justifica a permanência de pessoas LGBT+ em locais formatados à norma. Este serviço, por sua vez, será tratado como a figura do/a Outro/a que nas linhas de submersão, deste texto, serão compreendidos como aqueles/as que se responsabilizam pela preservação, apoio e comoção por vidas trans (BUTLER, 2015a).

Devido à instrumentalidade ética da pesquisa<sup>2</sup>, o SEIVA e a Gabrielly autorizaram a publicação de seus dados. Assim, o serviço pesquisado possui legislação de utilidade pública junto ao município de sua sede e se caracteriza por atuar na

[...] prevenção de DST/AIDS e apoio psicossocial aos PV-HIV/AIDS, adolescentes em risco social, em Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, adolescentes institucionalizados, população LGBT, mulheres, executa trabalhos de prevenção com adolescentes em escolas, projetos sociais e PSF (Programas Saúde da Família) com mulheres e população idosa (SEIVA *apud* SILVA, 2019, p.65).

<sup>1</sup> O SEIVA é um serviço de utilidade pública, conforme a Lei n. 386, de 1996 do município de Ilha Solteira/SP. Localiza-se na microrregião de Andradina/SP, que faz parte da mesorregião, da Alta Noroeste Paulista, no Oeste do Estado de São Paulo. A microrregião é composta por: Andradina, Castilho, Ilha Solteira, Itapura, Mirandópolis, Murutinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Sud Menucci e Suzanópolis.

<sup>2</sup> A pesquisa foi submetida para apreciação ética junto à Plataforma Brasil e obteve parecer favorável. Por meio de formulário específico, o serviço autorizou a divulgação dos dados.

Observa-se a amplitude do trabalho desenvolvido pelo serviço acima. Evidentemente porque o serviço não é voltado apenas para demandas de pessoas LGBTQ+, mas também para pessoas cisheteronormativas. O fato do mesmo propor atividades de intervenção em locais que têm adolescentes justifica o acesso que tiveram à Gabrielly que conheceu os serviços da instituição durante o seu processo de transformação feminina e teve o apoio necessário no que se refere à informação e a atuação deste espaço em sua vida. Um local de rupturas que pressiona vidas trans à precarização de suas existências.

## 2 Aspectos Metodológicos

Em 2018, Gabrielly contribuiu para a nossa pesquisa. Trouxe muitas informações que acreditou necessárias de serem pontuadas. De início, Gabrielly se apresentou:

Tenho 26 anos. Terminei tudo; concluí o Ensino Médio em escola pública, fiz Faculdade de Estética e Cosmética, que achei que era técnico, mas soube que tecnológico é considerado superior também, e hoje estudo um curso Técnico em Jurídico na ETEC. Sou católica, me considero transgênero e trabalho como cabeleireira e manicure (GABRIELLY *apud* SILVA, 2019, p. 85).

Em sua apresentação, notamos que Gabrielly realiza uma busca por colocar-se na mesma medida de normalidade que outra pessoa que está enquadrada nas molduras de inteligibilidade<sup>3</sup> previamente aceitos. Traz, para sua apresentação: escolarização, colocação no mercado de trabalho e o catolicismo; eventos que ao dizer-se enquadrada no que é humanamente reconhecido para o ciclo de uma vida ‘normal’, ela também vive. Isso significa que produz validade no seu lugar de fala, a partir de parâmetros de normalidade reconhecida.

Entendemos que assegurar o lugar de fala é um exercício de engajamento político que o/a pesquisador/a assume para dar validade às experiências de uma expressão de subjetividade. Propõe reconhecer que a existência construída sob a via da diferença também se produz possível, inventa epistemologias, apresenta reivindicações, cria sentido butleriano de inteligibilidade como uma experiência plural...

Merecem, por sua vez, ocupar a variabilidade de cenários moldados à uma moralidade padronizada para todas as existências. Djamila Ribeiro (2017), então, propõe os estudos de lugar de fala para dar poder de voz às pessoas negras em suas diferentes manifestações existenciais. Ela entende que lugar de fala “[...] não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 37).

Quando Ribeiro (2017) utiliza a palavra “nós” (grifos nosso), notamos que a mesma representa um grupo de pessoas que compõem seu universo de referência. Essa passagem da autora simboliza que por meio de sua voz outras ecoam. Com o mesmo sentido produzido

<sup>3</sup> Em, **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**, Butler (2015a, p. 21) diz que a inteligibilidade relaciona-se a “esquema (ou esquemas) histórico geral que estabelece os domínios do cognoscível”.

pela escrita de Ribeiro (2017) que queremos que nossa pesquisa poetiza a existência trans no contexto da diferença para que a passagem pelo ambiente educacional seja uma memória validada, pessoal e cientificamente, por Gabrielly, na história transfeminina do Oeste Paulista. Passando, com isso, a ser uma referência para disparar outras possibilidades políticas para a educação dessa região e de outras que acreditam ser possível propor rupturas.

Isso nos remete à necessidade de apresentar nossa proposta de abordagem. Os estudos pós-críticas em educação conforme Marlucy Paraíso (2014, p. 26) apresenta, possibilitam a criação, a invenção e a ressignificação como uma forma de produzir conhecimento, “afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações”. E acrescenta que no contato com o objeto de pesquisa é que se emprega esforços na construção dos procedimentos metodológicos, porque tudo depende do rumo que os questionamentos vão tomar a partir dos problemas formulados.

Paraíso (2014) aproveita para assinalar as contribuições de renomados/as pesquisadores/as que se debruçaram a desconstruir verdades historicamente fixadas sobre o corpo, a existência e o poder. É o caso dos estudos de Michel Foucault que se fundamentou em conceitos de Nietzsche, a arqueologia e a genealogia, para explicar a cartografia ou a esquizoanálise, posteriormente usadas por Deleuze e Guattari sobre o pensamento da diferença.

Além disso, o que eles desconstruíram do pensamento moderno e alguns dos conceitos que criaram ou com os quais operaram, passaram a constituir, também, alguns de nossos *pressupostos* ao desenvolvermos nossas pesquisas pós-críticas em educação. Sim, em nossas pesquisas, temos *premissas* e *pressupostos*. Alguns deles são fundamentais para o modo como conduzimos nossas investigações e imprescindíveis para construirmos nossa trajetória de pesquisa, porque nos mostram o que é preciso levar em consideração para construirmos os modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando (PARAÍSO, 2014, p. 28).

Nos dedicamos dessa maneira aos esforços para construir nossas metodologias a partir de questionamentos que nos foram peculiares no rumo que pretendíamos tomar. O rumo, nesse sentido, teve como objetivo partir da concepção de acontecimento<sup>4</sup> foucaultiano para entender como se dispersa a experiência de transfeminilidade escolar produzida no espaço-tempo. Observamos que a experiência de transfeminilidade pode ser vivida de forma diferente por uma variedade de atravessamentos e demarcadores sociais da diferença que convivem a pluralidade das mulheridades trans.

Como um acontecimento que permite múltiplas experiências, a transfeminilidade abarca diferentes formas de ser vivida. Especificamos junto ao objetivo geral as seguintes temáticas: transformação feminina; reconhecimento da diferença; vida precária e educação; e, por fim, a função dos movimentos sociais no apoio à construção da feminilidade e o rompimento com experiências existenciais fadadas à precariedade.

<sup>4</sup> [...] o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 1972, p. 72-73).

Ao transformar-se mulher no período de escolarização, Gabrielly se construiu em meio a diferentes discursos que normatizavam em seu corpo o erro, a transgressão da moralização da sexualidade<sup>5</sup>, e dos tão sutis papéis de gênero<sup>6</sup> que se instituía. É complexa a entrada no contexto da prática discursiva, segundo Foucault (1972), porque os discursos são abertos, opacos e dotados de incompletude.

Propormos acessar a memória de Gabrielly para entender a complexidade do discurso, fazer articular a produção de si que se acreditava inventada com a verdade que se produzia nas ações institucionais de que seu corpo não é ‘normal’. Desse modo, a arqueologia do saber sobre a produção que ela faz de si no ambiente educacional carece de investigação a partir dos discursos contidos em suas memórias.

No contexto do acesso às memórias, o arqueólogo cria as estratégias de sua análise, porque surgem discursos que ora apagam, inibem, silenciam, ora expressam os estatutos de verdade sobre o que se diz acerca do ser trans. Tais estatutos de verdade estiveram presentes no contexto de escolarização de Gabrielly. No ambiente escolar estiveram presentes uma pedagogia definidora do gênero, a partir dessas limitações fronteiriças que tornam as experiências existenciais moralizantes para a generificação do sexo. Por meio dos momentos em que os discursos delas ganham visibilidade, teremos acesso à regularidade discursiva sobre o assunto trans como um acontecimento também experienciado.

O modo como as experiências de Gabrielly apontam ou não dificuldades de experimentação no outro gênero que não lhe foi atribuído ao nascer, teremos acesso à regularidade discursiva sobre o que se acredita ser trans. Possibilita assim, confrontar regimes de verdade e compreender as condições de produção do discurso de assujeitamento, resistência e a formação identitária que a comunidade escolar criou sobre as trans que refletia na relação que tinham com Gabrielly.

O/A arqueólogo/a busca no discurso de Gabrielly, um conjunto de elementos que podem não ter conexão entre si, mas que configura uma dispersão e as regras que regem o discurso sobre o ser trans. Foucault (1972, p. 56) destaca que “gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”.

Gilles Deleuze (2005), parte de perspectiva foucaultiana para entender o método arqueológico. Para o autor, a arqueologia propõe a criação de um novo arquivista cujo anúncio principal da ocupação é o uso dos enunciados. Para Deleuze (2005, p. 20), “os enunciados de Foucault são como sonhos: cada um tem seu objeto próprio ou se cerca de um mundo”.

---

<sup>5</sup> Ler Wilhelm Reich (1988) para entender a origem da moral sexual.

<sup>6</sup> Para compreender a os usos e abusos do termo “papeis de gênero”, ler Adriana Piscitelli (2009).

É pontual para a obra de Foucault, segundo Deleuze (2005, p. 29), abordar o método arqueológico como algo rigoroso e estruturado que tem no enunciado seu ponto de partida para colher os efeitos de sentido lançados por Gabrielly, e completa que

[...] os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem.

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

A arqueologia, com isso, nos permite a busca pelo ato em que o enunciado de Gabrielly apresenta regularidade. Ao assegurar a vivacidade de seu lugar de fala, Gabrielly toma o poder de uso da liberdade de enunciar sobre sua existência, colocando-se como que na condição de ser legitimada. Não se trata simplesmente de dar espaço para que o lugar de fala de Gabrielly ocupe o poder de dizer sobre todas as dificuldades enfrentadas por mulheres trans, mas de eleger um domínio analítico, conforme pondera Foucault (1972), para que não se viva como, pesquisador e pesquisadora, a fuga do que o discurso propõe expressar.

Nesse sentido, a pesquisa tratou de questões pertinentes à vivência da transformação feminina durante a época de escolarização de Gabrielly, investigando como o peso do existir diferente é proposto ao ocupar a escola como um local criado fidelíssima à moral. Enfaticamente, a história de vida educacional de Gabrielly sinaliza a participação do/a outro/a na movimentação de processos educacionais possíveis ou impossíveis nas instituições que lidam com uma variedade de processos educativos. Gabrielly concluiu processos educacionais porque encontrou pessoas que tornaram tais itinerários possíveis.

O itinerário formativo de Gabrielly propôs que abordássemos os seguintes aspectos a seguir: a) o que ser diferente demarcou de experiência no campo do possível ou do impossível no ambiente escolar; b) apontar no contexto da dependência relacional com as outras pessoas, os apoios necessários para que Gabrielly permanecesse nos processos de escolarização.

### 3 Para Entender a Diferença da Mulheridade Trans de Gabrielly

Richard Miskolci (2005) apresentou a história da perspectiva eugenista que definiu uma leitura patológica às experiências sociais de uso abusivo de álcool, prostituição, suicídio, pobreza, homossexualidade, loucura, deficiências... que não se enquadravam nos moldes burgueses eurocêntricos do final do século XIX e início do século XX. Nesse período, a teoria da evolução de Charles Darwin contribuiu para aplicabilidade de seus principais conceitos: o de controle da hereditariedade humana e a preservação da raça superior; sobrepostos à esfera social. Oferece, com isso, um enfoque naturalista às experiências dissidentes, tratando-as como um desvio, uma doença de modo mais enfático.

Segundo Miskolci (2005), o reflexo catastrófico da perspectiva eugenista que tratava as experiências dissidentes como degeneradas ou de inadaptação social culminou nas atrocidades do campo de concentração, o que revelou um declínio das explicações que concentravam esforços em culpabilizar o sujeito pela vivência dissidente e passou a abordar o meio como copartícipe na produção de tais corpos.

A emergência dos estudos da diferença avança significativamente após o reconhecimento do fracasso de aplicabilidade da teoria evolucionista sobre as relações sociais. Na concepção de Miskolci (2005), os estudos da diferença contam com três correntes marcantes que propiciaram seu avanço: os feminismos, os estudos de gênero e os estudos sociológicos e culturais voltados para a compreensão das diferenças.

Rememorar a questão dos efeitos dos estudos eugenistas é necessário para entender sob quais vias o dispositivo de normalidade dispara tratamentos hostis a corpos dissidentes. Reconhecer a diferença como uma área de estudos, então, conduz a análise que nos propomos. Decidimos partir das diferenças para entender a construção subjetiva da identidade de gênero feminina de mulheres trans. Trata-se de um exercício de dessencializar a visão do imaginário social fortemente naturalista, uma vez que consideramos que corpos travestis, transexuais e transgêneros não contribuem apenas para questionar as normas de gênero, mas que a partir do debate que produzem, contribuir para criação de novos padrões de gênero ou, na mesma medida que Butler (2015a), uma nova ontologia social do humano.

Na concepção de Tomaz Tadeu da Silva (2000), identidade e diferença são conceitos mutuamente articulados, dependente e determinados. Trata-se de conceitos criados no mundo social operado por vetores de força que tornam visíveis as frente de poder. Na leitura do autor, o conceito de diferença vem em primeiro lugar,

para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2000, p. 83).

Há variabilidades de produção da feminilidade trans, mas ainda se guarda relação com o consumo de identificações de corpos eurocêntricos. A arqueologia da pluralidade de construções transfemininas posicionadas em avenidas identitárias distantes do colonialismo pretenso pela eurocêntrica definição dos corpos normais. São trans de cor, terceiro-mundistas, interpeladas por trânsitos socioculturais de diferenciação que trafegam identidades sociais reclamantes pelo direito de ser diferente, experimentar a liberdade de existir e poder acessar recursos sociais de forma redistributiva.

É uma questão complexa como bem retrata Silva (2016) ao inventariar um grupo de concepções sobre a subjetividade galgada pela via da diferença. Na teoria cultural que a questão da diferença se faz visível ao se basear nas possibilidades de transformação radical que os corpos fazem e afetam significativamente nossas imagens sobre normalidade e normatividade que tão costumeiramente fomos formados/as.

Quando aquilo que é supostamente animado se vê profunda e radicalmente afetado, é hora de perguntar: qual é mesmo a natureza daquilo que anima o que é animado? É no confronto com clones, ciborgues e outros híbridos tecnonaturais que a “humanidade” de nossa subjetividade se vê colocada em questão (SILVA, 2016, p. 10).

Silva (2016) questiona a apreensão da subjetividade deslocada dos padrões burgueses e eurocêntricos existentes e acessíveis porque os corpos estão se produzindo a partir da relação com as máquinas que oportunizam transformações corporais que chegam ao que Silva (2016) caracteriza como ciborgue. Evidenciar as alterações que esses corpos fazem na ambiguidade máquina e humano oportunizam refletir que a subjetividade é afetada e permite com que nos transformemos enquanto humanos e diferentes.

Em 1966, obra alusiva à **Bergson**, Deleuze (1999) define a multiplicidade a partir das relações entre uno e múltiplo. Para Deleuze (1999) há um problema mal colocado na relação uno e múltiplo. Acredita-se que o uno seria uma forma tímida do múltiplo e o múltiplo representaria parte do uno, o que manifesta o reconhecimento de um problema que precisa ser tratado para se evitar equívocos. Logo, o conceito de multiplicidade ganha uma definição desvencilhada da ideia de mistura de vários elementos da natureza.

O que Deleuze (1999) expressa a partir dos estudos bergsonianos é que o uno é essência e interior que se altera no contato com a variabilidade de aspectos da natureza. O uno, então, passa a ser um espaço de referência para operar possibilidades de duração alcançado em razão dos diferentes aspectos que contribuem para a multiplicidade. Porém, Deleuze (1999) destaca que os aspectos pertinentes ao conceito de multiplicidade só foram tratados no campo da filosofia a partir das especificações científicas dadas no curso da Física, na questão da teoria da relatividade. Evidenciando a necessidade de tratamento científico no campo da filosofia, novas ponderações refletem na criação de uma teoria deleuziana da multiplicidade.

Deleuze (1999) inova ao integrar espaço e duração para definir a sua concepção de multiplicidade como um sistema de diferenças que se expressa a partir de manifestações virtual e atual. Na obra, **Diferença e repetição**, Deleuze (1988) opera teoricamente com a produção das diferenças e das singularidades cuja existência dessa relação consiste no reconhecimento do problema como pertencente à multiplicidade. Segundo o autor, o que permite a existência das diferenças é a forma como ela é problematizada em referência ao espaço do uno: “O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada” (DELEUZE, 1988, p. 207).

Encarar o uno como um problema permite-nos instrumentalizar a ideia de diferença a partir de uma série de proposições. Na concepção de Deleuze (1988), teríamos uma variabilidade de proposições assim como teríamos um conjunto diversificado de problemas que devem ser realizados na dinâmica do real e não do abstrato. Nesse caso, Deleuze (1988) infere que até mesmo a repetição é uma forma diferida.

A semelhança como uma forma de repetição única de alguma coisa não faz sentido para Deleuze (1988). Cada processo de diferenciação é único, na concepção do autor, porque se dá na singularidade de um corpo que mesmo interpelado a repetir se faz na diferença. Deleuze (1988), então, nos possibilita entender que diferentes graus, espaços e duração das repetições nos fazem vive-las de formas diferentes.

A experiência transfeminina da existência de Gabrielly nos processos de escolarização que passou oportuniza entender o trânsito vivido pelos processos de diferenciação que passou pelo que Deleuze (1988) definiu como multiplicidade atual. Ao se ver repetindo formas preexistentes de definição de como deveria agir, Gabrielly se vê conduzida a repetir a heteronorma previamente criada para capturar a essência do seu corpo de macho, porém ela realiza a criação como parte do que Deleuze (1988) caracteriza como um processo de multiplicidade virtual.

Eu comecei minha transição feminina nos primeiros anos da escola, no quarto ou quinto. Minhas atitudes, comportamentos, jeito de falar e conversar, sentar, já indicavam que algo não estava certo. Sempre me comparei com os meninos da época, inclusive meus pais cobravam mais comportamento de homem e de macho de mim, mas não conseguia, não era eu. Comecei deixando as unhas crescerem, cabelo num corte mais baixo, mas num estilo feminino e delicado. Acho que parecia mais com uma ‘gayzinha novinha’ que com uma mulher trans. Mais tarde, quando tinha uns 14 anos, informei todo mundo do meu novo nome, comecei a tomar hormônios femininos, a esconder mais ainda meu “peru” e quando uns 17 anos, coloquei meu peito e finalizei a transformação que queria. Mas continuei sendo tratada como um homem. No vôlei, por exemplo, eu joguei até a temporada passada no time masculino. Imagina uma mulher de libero no meio dos boys. Difícil, né? Tive medo de ser abandonada e não conseguir me sustentar, mas dei conta e hoje estou aqui (GABRIELLY, *apud* SILVA, 2019, p. 83).

Não houve um processo de negação da heteronorma, se analisada sob a perspectiva deleuziana, mas um processo em que Gabrielly afirma sua singularidade potencializada por modelos variáveis e infinitos de existências possíveis.

É como se a novidade que Gabrielly traz com sua diferença criasse um novo sistema de virtualidade. Ao inscrever nas primeiras palavras deste estudo que a história de Gabrielly irá compor os arquivos da história transfeminina brasileira, a compreensão baseia-se nos estudos deleuzianos da diferença. Embora se acredita que a transfeminilidade pareça a mesma para todas as mulheres trans que realizam transição de gênero, nota-se que entrecruzado por uma multiplicidade de marcadores e circunstâncias da vida cada corpo trans vivenciou de forma única, porque nossos corpos realizam práticas criativas e inovadas de dar respostas aos problemas que lhes colocados; nesse caso, o problema representa a heteronormatividade que compulsoriamente interpela os corpos a corresponder expectativas essencialistas.

No esforço teórico, até aqui proposto, a ideia foi a de entender a diferença para tratar a transfeminilidade de Gabrielly. De certo modo, sua experiência trans foi tratada pelo aspecto singular, mas é necessário entender as expressões dessa diferença a partir dos diálogos realizados com a instituição escolar. O ambiente escolar deixa-nos assim como caracteriza Guacira Louro (1999, p. 19) marcas de diferentes momentos bons ou ruins que vivemos,

marcas, por sua vez, que segundo a autora não se referem a conteúdos programáticos, mas a cotidianidade das experiências vividas “[...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”.

Importa problematizar como a diferença de Gabrielly foi possível à época de sua escolarização básica que, segundo a mesma foi no início dos anos 2000. Evidentemente, que ela reconhece dois momentos que viveu durante a escolarização, um relacionado à educação básica com equivalência idade-série e outro, um período mais recente que é da escolarização superior e posterior a essa, o curso técnico-profissionalizante que cursava entre 2016 e 2018.

Antes de adentrar às experiências de transição feminina da diferença trans de Gabrielly, acredita-se necessário entender a escola como um espaço de reprodução de um conteúdo moralista de normalidade que impõe um sistema universal de cismasculinidade e cismfeminilidade, mas não há plenitude nesse modelo porque ele vacila e produz resistência. Rogério Junqueira (2013) nos provoca a pensar nisso a partir dos conjuntos de práticas institucionais que são empregadas para legitimar e naturalizar a heterossexualidade, ou como bem pontua o autor a heterorregulação dos corpos.

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das com concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as) (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

À época de escolarização básica, Gabrielly conviveu com as experiências de retorno ao armário. Um arsenal de práticas heterorreguladoras foram empregadas para produzir o retorno de Gabrielly ao armário. O emprego dessas práticas de vigilância, regulação e controle das experiências de gênero e sexualidade é compreendida por Junqueira (2013) como uma pedagogia de gênero. Nesse sentido, Gabrielly expressa como suas experiências de transição feminina foram tratadas no ambiente escolar no início dos anos 2000.

A narrativa da história de transfeminilidade de Gabrielly expressa o emprego das pedagogias de gênero e do armário. Ela resolveu violar as avenidas identitárias essencialistas do cisheteropatriarcado ao construir-se mulher num corpo de macho. Com um poder de encorajamento inexplicável, Gabrielly enfrenta os limites dos gêneros e problematiza o enquadramento epistemológico heterocêntrico para se fazer presente nos contornos brasileiros e paulistas (trans) interioranos.

Gabrielly produz uma história diferente de feminilidade que ultrapassa os sentidos de apreensão do ser feminina que as instituições família, escola e as comunidades estão acostumadas. Notoriamente, se conhece Gabrielly no seu território de morada, uma vez que não estamos acostumados/as a tratar assuntos específicos do universo trans, como diz Marcos Benedetti (2005). A experiência da abjeção ofereceu um novo contorno existencial à Gabrielly.

Na concepção de Dayana dos Santos (2015), por sua vez, há outra perspectiva ao armário. Como parte de uma pedagogia do gênero que nos impõe disciplinarmente como nossos corpos têm que corresponder ao fundacionalismo biológico, as trans realizam um processo de escancaramento da abjeção, porque não têm como esconder assim como o armário faz com a captura da sexualidade, a transição de gênero.

Santos (2015) destaca que, atualmente, diferentes regulamentações têm legitimado a presença de pessoas trans com forte ocupação de avenidas identitárias cisheterossexistas. Além disso, para que os estudos cisheteronormativos façam sentido é preciso a presença aversiva e patológica das existências trans. Na escola há um investimento contemporâneo de uma biopolítica educacional que afere elementos de referência da existência universal cisheterorreguladora de corpos.

A biopolítica, nesse caso, emprega o controle, a disciplina e a vigilância com elementos do tempo presente para explicar a anormalidade dos corpos trans bem como fadá-los ao fracasso. A instituição escolar, por exemplo, é um local que torna os efeitos biopolíticos visíveis na eliminação dos corpos abjetos da possibilidade de permanecerem em processos escolarizáveis. Não se pensa nos processos de escolarização como promotores de rupturas com projetos de vidas tendenciados ao fracasso e à precariedade, ao contrário, cria-se a dinâmica de manutenção do ódio, da fobia, da eliminação de corpos trans e locais formatados à cisheteronormatividade existencial.

Para entender a escola como uma instituição formatada à moral, acolhemos aos apontamentos butlerianos que partem dos estudos foucaultianos. Butler (2015b) destaca, em **Relatar a si mesmo: uma crítica à violência ética**, que a moral é inventada e não age de uma maneira unilateral ou determinística do sujeito, ela prepara o ambiente para que ele seja gestor da autoridade moral.

A norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco o sujeito é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade; o sujeito luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido. Se nessa luta, a capacidade de ação, ou melhor a liberdade, funciona de alguma maneira, é dentro de um campo facilitador e limitante de restrições (BUTLER, 2015b, p. 31).

A escola, diante da compreensão butleriana, por meio das pedagogias cisheteronormativas oferecem um conjunto de informações sobre as possibilidades de se viver a masculinidade e a feminilidade e com isso, apreender a existência pertencente ao gênero de forma única e vinculada ao sexo. Transgredir essas informações e construir-se diferente se faz num contexto de limitações ou melhor para ser trans no contexto moral é preciso que a significação cisheteronormativa colonizadora invada a criação trans que na vivência da diferença repita elementos que são referência da norma.

Passageiramente para permanecer nos processos de escolarização, Gabrielly teve que compensar perdas atitudinais da existência alinhada ao universo de referência cisheteronormativo. Leva-nos a encontrar explicações científicas para entender o porquê, então, Gabrielly permaneceu em processos de escolarização que fizeram parte do itinerário formativo criado por ela como um projeto existenciável? Adiante se tratará dessas questões.

## 4 Por quê Gabrielly Permaneceu nas Escolas?

Em relação aos processos de escolarização, Gabrielly destaca dois momentos: um, referente à escolarização básica com equivalência idade-série e outro mais recente, quando do ingresso no ensino superior e posteriormente continuidade na modalidade técnica-profissionalizante. As memórias de Gabrielly validam a discrepância entre aquela época (início dos anos 2000) e mais recentemente, entre 2016-2018.

Da escolarização básica ao ensino superior, a passagem de Gabrielly pelas instituições deixou marcas que estremeceram as explicações tradicionais que justificavam a organização da rotina educacional, das datas comemorativas, a organização estrutural do espaço físico e de outras questões que dizem respeito ao sexo, gênero e sexualidades. Desse modo, mudanças aconteceram nas instituições educacionais para acolhê-la no uso do nome social e do banheiro feminino. Mas, o fato de estar na instituição educacional como que por força de legislação inclusiva não significa que as relações interpessoais aconteceram de modo ético.

Muitas pessoas cisheteronormativas aceitam ocupar o mesmo espaço de pessoas LGBT+, porém a interação acontece restritamente. As instituições educacionais de diferentes níveis e modalidades de ensino foram pensadas com forte autoridade moral que enquadrou corpos socialmente caracterizados cisheteronormativos para ocupar seu espaço. Consequentemente, as pessoas LGBT+ por não se enquadrarem nesses padrões podem sofrer diferentes processos de exclusão educacional.

No início dos anos 2000, Gabrielly diz que

eu sofri quando comecei a minha transição. Foi bem difícil! Foi na minha 5ª série. Ser agredida? Eu nunca fui. Sempre tive amigos que não deixavam, porém sempre fui motivo de chacota, zoação mesmo. Até hoje em dia, eu sinto que as pessoas me olham diferente. Às vezes eu acho que nunca mais vou passar por essas situações, o preconceito, eu digo. Mas acontece! Eu sempre fico muito mal por isso. É... Então. É assim, quando pequeno não lembro muito bem, mas teve umas coisinhas também. [...] Essas foi uma das situações que mais me magoou, assim... Que teve vários acontecimentos antes de ter a lei né. Na minha escola, eu fui chamada na diretoria porque eu entrava no banheiro feminino. Me fizeram entrar no banheiro masculino e tudo. Mesmo assim, não deixaram entrar no banheiro feminino. Mas relevei; era o último ano (GABRIELLY, *apud* SILVA, 2019, p. 86).

Gabrielly destaca que iniciou o processo de transição feminina a partir dos 10 anos de idade quando cursava o quinto ano do Ensino Fundamental. Desde esse momento, ela vivenciou o emprego de diferentes recursos de correção na família, na escola e na comunidade. Predominava o uso de olhares indicadores da ‘anormalidade’, segundo Gabrielly. Situações, por sua vez, que se fizeram presentes em sua vida até a atualidade.

Na escola que é o que nos interessa, nota-se o emprego de recursos de invalidação existencial como o fato de Gabrielly não ter sido tratada no feminino e poder utilizar, com isso, o nome social e o banheiro feminino. Segundo Gabrielly, o tempo todo, a diretora da unidade escolar a chamava para advertir sobre o uso do banheiro feminino. Alguns estudos apontam a dificuldade de as unidades escolares realizar mudanças em suas práticas com a entrada desses corpos em seu espaço.

Elisabete Cruz (2011), em curso de especialização em Gestão escolar, ofertado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), abordou na disciplina, **Cotidiano escolar**, as diferentes práticas dos/as gestores/as escolares para dar respostas à questão do uso do banheiro e, segundo a autora, nem no banheiro masculino e nem no feminino as travestis eram aceitas. Algumas diretoras apontavam que uma alternativa para resolver o problema foi o uso do banheiro dos/as professores/as e também dos diretores/as, mas acreditava-se que mesmo assim o problema não estaria resolvido.

Segundo Cruz (2011, p. 80), a violação não está pautada no descaso que as dirigentes das escolas faziam, ao contrário, elas demonstravam-se empenhadas em buscar caminhos, “no entanto, esta busca quase sempre era pautada por uma perspectiva binária (ou isto ou aquilo, ou homem ou mulher) em premissas religiosas, ou científicas – classificatórias e patologizantes”. Isso representa o fundacionalismo biológico presente na forma como a escola é pensada, ou melhor, a escola representa a organização espacial e relacional a partir dos órgãos genitais e não relacionada às práticas sociais de gênero, o que leva, segundo Cruz (2011), a cairmos novamente nas pressões do enquadramento binário advindo das normas de gênero.

Alessandra Bohm (2009) traz dado relevante acerca do uso do banheiro. O problema gerado em torno dessa questão do fundacionalismo biológico impede que as travestis, transexuais e transgêneros satisfaçam suas necessidades fisiológicas nos banheiros das escolas. Uma participante da pesquisa de Bohm (2009, p. 59) pontua, “eu preferiria ficar sem fazer xixi, apertada, a manhã toda a entrar em um dos banheiros”.

No que se refere ao uso do nome social, Crishna Corrêa (2017) analisou a questão das subjetividades em trânsito sob a leitura do direito enquanto uma área que precisou regulamentar o uso do nome social para assegurar o direito a ter a existência feminina legitimada. No que se refere à educação, os regulamentos também exercem o poder de validar a construção subjetiva no outro gênero que o corpo trans faz. As instâncias deliberativas internas às instituições educacionais agem com o objetivo de decidir sobre a viabilidade disso.

Corrêa (2017) analisou a questão de três mulheres trans e três homens trans em grandes universidades da região Sul do Brasil, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na compreensão da autora, o fato de as pessoas cisheteronormativas que perfilam essas instituições não tratarem pessoas trans pelo nome social é condição para precarizar a vida trans como consequência simbólica. A partir disso, justificam-se as mortes de pessoas trans como um processo que se inicia no não reconhecimento de suas identidades de gênero.

O fato desses/as estudantes trans das universidades acima destacadas terem que aguardar longínquos processos internos para serem tratados/as com seus nomes sociais é uma forma de negar autorrepresentação. Os/As interlocutores/as de Corrêa (2017) apontam que o nome social “[...] marca um momento muito importante nos trânsitos de gênero porque leva a

uma maior dedicação na mudança de roupas e outras características, para se apresentar bem alinhada/o ao estereótipo de gênero vinculado ao nome”. E adiciona, no caso das mulheres trans, que pensar o uso do nome social é reconhecer a mulheridade construída e, assim, assegurar sua existência nos espaços institucionais, pois “conforme apontam as/os interlocutoras/es de minha pesquisa, é um elemento que completa o conjunto da transição” (CORRÊA, 2017, p. 139).

Em 2019, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) publicou a **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/das Graduandos/as das Instituições de Ensino Superior**. Essa pesquisa foi aplicada com um quantitativo de 1.200.300 (Hum milhão, duzentos mil e trezentos) estudantes distribuídos em 395 (trezentos e noventa e cinco) Instituições Federais de Ensino Superior do país. O perfil de estudantes transmasculinos e transfemininas que estavam matriculados/as, em 2018, é bem pequena, na ordem de 0,2%, o que representa 3.379 (três mil, trezentos e setenta e nove) pessoas. Além disso, registrou que 11,6% dos/das estudantes não declararam as sus identidades de gênero. Com consequência disso, a ANDIFES (2019, p. 45-46) afirma que: “A diversidade de gênero na universidade pública, revelada nos dados acima, é condição potencial para o questionamento da heteronormatividade, para não dizer cis-normatividade, em seus espaços”.

De acordo com Corrêa (2017), nas universidades ainda é possível visualizar que, as pessoas trans vivenciam um processo institucional de apagamento de direitos e a viabilização da violência simbólica como um elemento de contenção das transgressões de gênero e sexualidades que os corpos fazem. Além disso, a autora estabelece que a vinculação junto aos grupos de estudos e pesquisas ofertados pelas universidades e os movimentos sociais representam apoios para acesso à informação sobre direitos para pessoas trans, acesso às instituições que ofertam benefícios sociais e sobretudo demonstram que a vivência trans não está relegada à precarização existencial. Isso justifica que tais lugares representam o Outro que se responsabiliza.

Na vida de Gabrielly, o espaço do movimento social também foi significativo para acessar conhecimento sobre o ser trans. O apoio advindo da relação que obteve com uma instituição que fez palestras sobre o assunto das lésbicas, gays, bissexuais e trans (LGBT), na memória do itinerário de Gabrielly, foi imprescindível para acreditar-se possível. Assim pontua:

eu passei a me identificar assim depois que conheci o SEIVA. Lá participei de muitos cursos, orientações, e aprendi muito quando foram e fizeram o convite na escola em que estudava para participar das ações deles. Só não me envolvi muito porque a sede deles era em outra cidade. Às vezes eles não tinham como vir até minha escola, mas todas as vezes que vinham ou eu ia até o Programa, eu aprendi muito (GABRIELLY, *apud* SILVA, 2019, p. 85).

Gabrielly faz menção aos apoios que teve para enfatizar que não enfrentou seus desafios solitariamente. Traz que um movimento social representou esse apoio. Isso requer problematizar a entrada do/a outro/a como agente de apoio no processo de transição de gênero. Evidentemente porque o fato do/a outro/a apoiar significa que, este/a, se sente responsável pela sua vida. É um assunto relevante para se discutir junto ao ambiente escolar.

Afinal, ao destacar dois momentos, Gabrielly faz uma comparação sobre diferentes períodos que pode caracterizar que, na atualidade, a permanência na unidade escolar é mais viável que anos atrás.

Para tal feito, Corrêa (2017) aponta que os grupos de acolhida de existência trans, como coletivos e movimentos sociais, colocam-se como um espaço inevitável não somente porque as lutas feministas têm como pautas a ampliação de direitos “[...] mas porque a existência dos corpos/sujeitos/as que circulam por esses grupos é precarizada até os últimos limites, que são especificamente os da invisibilidade, do apagamento e da morte, por um enquadramento cisheteronormativo dominante”(CORRÊA, 2017, p. 186).

Dispara-se um questionamento, o de problematizar a permanência de Gabrielly nos processos de escolarização em instituições do Oeste Paulista. É um exercício acadêmico-político de romper com o epistemicídio que não se produz a partir de expressões específicas de públicos trans não-eurocêntricos, não-brancocêntricos, não-colonizados. Diga-se de passagem, acredita-se que, muitas pessoas trans que não ocupam territórios colonialescos permanecem em ambiente escolares porque, como já dito anteriormente, não se enquadram nas molduras por este espaço divulgados.

Transfeminilidade inscreve o corpo desessencializado. Entretanto, enfoques acadêmicos dominantes incorporadores de sistemas morais e das políticas de universalização do ‘jeitinho’ de pesquisador/a negaram humanidades trans situadas nos territórios da precariedade, além de mulheres trans serem lidas como homossexuais e o epistemicídio não valorar a produção de sentido do direito de viver.

Ao contrário do sentido colonialista ocidental, as mulheres trans evidenciam produção existencial, insubmissão política em defesas das linhas cisheterossexistas e de gênero, preocupadas em ter ampliados os direitos de viver e utilizar no mesmo padrão de pessoas que compõem os centros de referência da norma, sem que, para isto, tenham que recorrer às validações científicas, religiosas, jurídicas, médicas para serem lidas como mulheres.

É o que Gabrielly se predispõe a fazer. Ela cita que os locais que participaram do seu processo de formação, na atualidade, oportunizam o exercício do direito de ser reconhecida como mulher. A validação de sua feminilidade se fez constante desde o início quando resolveu partir numa aventura por profissionalizar-se no ensino superior.

Onde estudo, é sensacional. Eles me perguntaram, assim que eu entrei, o meu nome social. Só me chamam por ele. Banheiro? Eu só entro no feminino. O professor que é coordenador de curso, no primeiro dia que entrei, ele disse algo que esqueci, mas é tipo assim: se alguém mexer comigo, “tá fudido” (GABRIELLY, *apud* SILVA, 2019, p. 88).

É um acontecimento que permite compreender o ato de existir como sendo relacionado ao/à Outro/a. Nos produzimos sujeitos a partir das relações que estabelecemos com os/as Outros/as. Remete a necessidade de entender que a educação também é um projeto de vida que se apoiado ou não, uma vez que, no ambiente institucional da escola, há a presença de muitos/as outros/as dispostos/as ou já pertencentes aos centros dos processos heterorreguladores.

Na perspectiva dos estudos da diferença, Silva (2000) pontua que o reconhecimento da diferença é pressuposto para que certos grupos situados na precariedade tenham suas identidades positivadas. Quando Gabrielly tem validada sua construção subjetiva feminina, ela se sente como parte do que é possível dizer, ser representada, estar em discurso. Revela a tradução “[...] do desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000, p. 80).

Fica patente nas memórias escolares do presente que o apoio com informação dado pelos movimentos sociais, instituições de acolhida e sobretudo a escola representam a atuação do/a outro/a como necessária para as marcas de um reconhecimento. Permite realizar um processo de desterritorialização da imagem de que os serviços ofertados para pessoas trans se localizam apenas na contenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) ou na Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) como demonstra Luma de Andrade (2012, p. 226), em sua tese de doutorado, ao caracterizar a “[...] a maioria das políticas públicas direcionadas a travestis e transexuais é direcionada para a prevenção de doenças e o combate à exploração sexual, e não para políticas de inclusão na escola e no mercado de trabalho”.

Em, **Vida Precária**, Judith Butler (2019), com enfoque nas pesquisas de Emmanuel Lévinas, solicita empréstimo do conceito de “rostro” para pensar o sujeito precário. Butler (2019) apresenta que ao falar, realizamos um processo de endereçamento a um/a outro/a para sustentar o que falamos. O ato de falar, nesse sentido, é permitido porque o/a outro/a se produz a partir de uma autoridade moral que pode pesar sobre mim. Se esta autoridade moral falhar no endereçamento do corpo da pessoa que ela pretende capturar, significa que essa existência se tornou precária.

De fato, não atribuo a mim mesma essa concepção do que é moralmente obrigatório; ela não procede da minha autonomia ou da minha reflexividade. Ela vem de outro lugar, não solicitada, inesperada ou não planejada. Na verdade, ela tende a arruinar os meus planos, e se meus planos estiverem arruinados, isso pode ser sinal de que algo está moralmente atado a mim (BUTLER, 2019, p. 159).

Nota-se que a produção que fazemos de nós mesmos encontra-se atrelada ao/à outro/a. Nos construímos sujeitos nessa relação. Butler (2019) pondera que discutir a relação entre os modos de endereçamento e a autoridade moral pode auxiliar a compreender em que situação do discurso à autoridade moral se torna obrigatória. Desse modo, Gabrielly decidiu construir um gênero diferente do que o peso da autoridade moral endereçava na fala dos/as outros/as.

A compreensão de rosto de Lévinas é uma catacrese, refere-se não à figura física do conceito, mas o agrupamento de uma multiplicidade de acontecimentos que me cobra um comportamento de responsabilidade, preservação da vida e ética da não violência ao/à outro/a. Nenhuma palavra consegue transmitir o que o rosto represente [...] o rosto parece ser uma espécie de som, o som da linguagem esvaziando seu sentido, o substrato sonoro da vocalização que precede e limita o recebimento de qualquer sentido semântico (BUTLER, 2019, p. 163).

O rosto do/a outro/a comparece quando sou instado/a a pensar sobre o controle dos meus impulsos em relação à decisão de matá-lo/a ou preservá-lo/a. Butler (2019) caracteriza que o/a outro/a emite questionamentos internos de como devo agir frente a esses impulsos. Gabrielly por representar a falha do alcance da autoridade moral encontra-se na condição de precariedade. Faz entender, então, que os/as outros/as que estiveram presentes na instituição social e nos processos de formação do presente atuaram significativamente na precariedade de Gabrielly não com o objetivo de apaga-la, mas de preservá-la. Trata-se de uma dimensão da ética o fato de pensar na precariedade vivida pelo/a Outro/a.

Responder ao rosto, entender seu significado, significado estar desperto para o que é precário na vida de um outro, melhor, para a precariedade da própria vida. Isso não pode ser um despertar, pra usar o termo de Lévinas, da minha própria vida, para que eu possa então fazer uma extrapolação da compreensão da minha própria precariedade até chegar à compreensão de vida precária de outra pessoa. É necessário que esse seja um entendimento da precariedade do Outro. É isso que faz o outro pertencer à esfera da ética (BUTLER, 2019, p. 164).

Diante disso, a autora afirma que o rosto não é uma face humana, mas uma predisposição para a humanização e, com isso, recuperar uma dimensão ética da não violência. Significa que o fato de ter uma representação validada como possível, nesse caso os corpos heterorregulados, é predisposição para ser reconhecido e tratado como nos processos de humanização; o que difere dos corpos que não foram capturados pela autoridade moral heterorreguladora.

Pode tendenciar tais corpos às vias da desumanização, uma vez que nem sempre existir pressupõe ser abarcado pelos processos de humanização, “[...] e aqueles que não têm essa chance de se representar correm um risco maior de serem tratados como menos do que humanos, ou, na verdade, de não serem vistos de forma alguma” (BUTLER, 2019, p. 171).

O envolvimento dos movimentos sociais e instituições de acolhida de pessoas trans atuam nos processos de construção da ideia de humanização. Realizam constantemente um processo de deslocalização dos corpos trans das raias da exposição da morte, nesse caso nas vidas de desumanização, para no interior dos quadros de guerra, gerir um processo de construção imagética representável. O reconhecimento do nome social realizado por instituições educacionais no Estado de São Paulo é um exemplo de como a representação do que é humanamente reconhecível precisa de legitimação jurídica para assegurar a existência.

O Estado produziu a validação da existência trans em dois momentos, o primeiro, em 2010, com a promulgação do Decreto 55.588 (SÃO PAULO, 2010), que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos e, num segundo momento, em 2014, com a deliberação n. 125, do Conselho Estadual de Educação (CNE, 2014), que dispõe sobre a inclusão do nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas nesta esfera de governo. Reconhecendo a presença da legislação, pode-se dizer que, ao definir que nos processos de escolarização da atualidade, a permanência foi mais possível do que na escolarização básica se fez possível por conta dos avanços na lei.

Importa pensar temáticas que são vinculadas à produção precária da vida, uma vez que o rosto simboliza certas práticas que, mesmo que legitimam um reconhecimento possível, outras práticas são empregadas para conduzir o fato de que o peso da autoridade moral ainda é visível em vidas não cisheterorreguladas.

Permite-nos, conforme aponta Butler (2019, p. 182), problematizar a questão da desumanização desse rosto a partir da voz que conduz a sua existência. Como exercício da área de humanas, precisamos “[...] sem dúvida nos devolver ao humano onde não esperamos encontra-lo, em sua fragilidade e nos limites de sua capacidade de fazer sentido. Teríamos que interrogar o surgimento e o desaparecimento do humano nos limites do que podemos saber, do que podemos ouvir, do que podemos ver, do que podemos sentir”. Tal exercício se faz pertinente aos contextos democráticos, onde as vozes da subalternidade, da rejeição, da desumanização têm espaço de lugar de fala.

Aduz à continuidade que Butler (2015a) deu à ideia de vida precária, especificamente, na obra, **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Nessa obra, a autora compreende como somos interpelados/as pelo discurso de autoridade moral e endereçamos os/as outros/as a partir dele porque “[...] a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro [...]” (BUTLER, 2015a, p.31).

Butler (2015a) entende que a questão, agora, não se trata de entender como incluir vidas precárias no contexto da autoridade moral, mas sim, problematizar como essas vidas estão situadas, com suas diferenças, no contexto das normas existentes. Segundo a autora, uma vida não pode ser desqualificada de existência e não pode ser irresponsabilizada, pois

[...] uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras (BUTLER, 2015a, p. 13).

A condição de ser reconhecido/a precede o reconhecimento. Significa que existem vetores institucionais que modelam o sujeito para o reconhecimento. Se a vida não for reconhecida, os diferentes vetores institucionais não criarão práticas de responsabilização e cuidados. Nas palavras de Butler (2015a) significa dizer que nós não nascemos primeiro e depois nos tornamos precários/as, mas a precariedade coincide com o próprio nascimento, “apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa” (BUTLER, 2015a, p. 32).

As vidas trans podem ser consideradas com um enquadramento epistemológico. Evidentemente que não estão nas molduras criadas pela autoridade moral. A pluralidade da existência trans tem sido fadada às políticas de apagamento existencial por meio das matanças deliberadas. Pensar a possibilidade de vinculação de tais vidas aos espaços formatados à moral é desvencilhar-se desse destino e sentir-se responsável pela ruptura com as políticas de morte que afetam as pessoas trans.

Partindo dessa leitura, a construção do que posso ser está referenciada na ideia daquilo que não posso ser. Tais exercícios de relato de si são produzidos no interior de regimes de verdade, no caso em que vivemos, um regime cisheteronormativo que nos permite contestar e transformar os sentidos desse regime. Na concepção de Butler (2015a, p. 58), as instituições sociais são capazes, a partir da referência que têm de corpos reconhecidos e não reconhecidos, de criar a capacidade de sobrevivência a partir de acessibilidade e/ou impedimentos. Significa reconhecer que as pessoas dependem “[...] de condições e instituições sociais, o que significa que, para ‘ser’ no sentido de ‘sobreviver’, o corpo tem de contar com o que está fora dele”.

Gabrielly esteve, em dois momentos, imersa no conteúdo das possibilidades de reconhecimento nos processos de escolarização. Seu corpo disparou diferentes percepções porque dependia da compreensão que o/a outro/a tinha de sua existência para se fazer possível. Gabrielly possui uma existência precária porque seu corpo “[...] sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2015a, p. 58).

Como se vê, Butler (2015a) destaca que a vida passa a ser preservada quando ela é reconhecida, quando se lamenta a sua perda, quando se reage com preocupação; do contrário, não se criam condições para sua preservação. Isso reflete na condução que a instituição escolar comandada pelos/as outros fazem ao se sentirem responsáveis por propor processos escolarizáveis que rompam com a precariedade de vidas trans. Diferentes instituições sociais podem não se responsabilizar pelas vidas trans, porque “não somente se torna o problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida” (BUTLER, 2015a, p. 22).

A não responsabilização, segundo a concepção butleriana, aconteceu no passado da escolarização de Gabrielly. Diferentemente da atualidade, a experiência existencial da diferença de Gabrielly encontrou na educação a possibilidade de projetos profissionais que podem ampliar sua capacidade de sobrevivência. Decorre que a moldura que enquadra os corpos aos sentidos cisheterorreguladores é frágil, o que leva Butler (2015a, p. 24) a afirmar que a “moldura nunca determinou realmente, de forma precisa, o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos. Algo ultrapassa a moldura e atrapalha nosso senso de realidade”.

Há vazamentos da moldura de enquadramento epistemológico colonialista e cisheteronormativo que geram outras epistemologias, outros enquadramentos. Merecem ser acolhidos na esteira da produção que fazem de si, trazendo a necessidade das escolas de atuarem com práticas que alargam as possibilidades de permanência. Justifica assim Gabrielly pensar sobre o seu processo de permanência nos processos de escolarização do tempo presente.

Butler (2015a) destaca que o enquadramento possui falhas nas condições de reprodutibilidade que possui, as expressões do corpo trans é uma forma de confirmar a falha no enquadramento cisheteronormativo e permanecer na escola no contexto presente. Para

Gabrielly é uma forma de entender que: “o ‘enquadramento’ não é capaz de conter completamente o que transmite, e se rompe toda vez que tenta dar uma organização definitiva ao seu conteúdo” (BUTLER, 2015a, p. 26).

A existência de novas possibilidades de enquadramentos, a transfeminilidade de Gabrielly, corroe as normas de reconhecimento. Trouxe para as outras pessoas da escola, estudantes, professores/as e profissionais da educação que este corpo produz inteligibilidade, epistemologias por questionar a norma vigente para os gêneros e sexualidades, o que [...] torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente “reconhecido” como uma vida (BUTLER, 2015a, p. 29).

Gabrielly problematizou a organização das políticas públicas educacionais oferecidas no passado da escolarização básica e no presente nos projetos educacionais que empreitou para sua vida (leia-se sobrevivência). Ela escancarou a fragilidade do horizonte normativo em que o reconhecimento acontece e “[...] esse questionamento faz parte do desejo de reconhecimento, desejo que pode não ser satisfeito e cuja insatisfabilidade estabelece um ponto crítico de partida para o questionamento das normas disponíveis” (BUTLER, 2015b, p. 37).

## 5 Considerações Finais

A experiência educacional de Gabrielly nos faz pensar o ambiente educacional como um local de maximização ou minimização da precariedade. Requer problematizar o direito à educação que vivem pessoas localizadas no complexo terreno das diferenças da norma. Gabrielly ocupa o seu lugar de fala para destacar experiência que teve no processo de transição de gênero no ambiente escolar, durante as séries iniciais do Ensino Fundamental e, na atualidade, quando continuou os processos de escolarização no ensino superior e profissionalizante. A leitura que se dá para a continuidade nos estudos relaciona-se à ideia de projetos de vida descolados de contextos onde se acredita que a vida trans estaria fadado, aos espaços imorais da subalternidade: os locais de prostituição.

Gabrielly tem uma existência diferente e traz para o ambiente escolar, a necessidade de ações diferenciadas para produzir a sua permanência. Tratamentos hostis não conseguem oportunizar a conclusão da escolarização, geralmente é o que se acredita que, em sua maioria, acontece com pessoas trans nas escolas. No entanto, Gabrielly é uma experiência que denota que seu percurso pelo ambiente educacional foi possível dada a atuação do/a outro/a.

Observamos nos estudos butlerianos que a produção precária da vida, acontece no momento em que nos colocamos no jogo das relações sociais. Nossas vidas estão lançadas na responsabilidade das outras pessoas, sendo estas: aqueles que eu conheço e as que eu desconheço. A escola como um espaço que convivem diferentes pessoas traduz o lançamento de minha vida na responsabilidade dos outros, isso nos permite pensar que se este outro se relaciona comigo se responsabilizando pela minha vida, conseqüentemente se experimenta possibilidades de permanência escolar. No entanto, se o outro reproduz ódio, as possibilidades de permanência no ambiente escolar são difíceis.

Não podemos deixar com que as vidas trans sejam de responsabilidade apenas de serviços organizados pela sociedade civil, como o caso do SEIVA. O poder público precisa ampliar sua proposta de atenção para essas pessoas, o ambiente educacional é um local necessário para isso. Frente às demandas que pessoas trans apresentam, os/as profissionais da educação têm que estar preparados/as para lidar com o assunto. Mas, para isso, não se pode partir de concessões afetivo-emocionais que penalizam tais pessoas pelas suas diferenças, mas partir de uma proposta de espaço democrático significativo para o reconhecimento da diferença trans na sociedade. Isso permite conduzir processos existenciais subalternos à ampliação da capacidade de sobrevivência e ocupação de espaços onde a autoridade moral se manifesta. Ser diferente não afeta a família tradicional, a naturalização do gênero e da sexualidade tampouco as relações tradicionais heterocêntricas; ao contrário, faz com que elas sejam repensadas para acolher a diversidade de gênero e de sexualidades e, sobretudo, que o tratamento qualificado cidadão de sujeito aos/às regulados/as pela norma seja também ofertado aos subversivos dela.

A dinamicidade dos tempos merece destaque. No início do processo de transição de gênero, Gabrielly se deparou com um contexto cisheteronormativo completamente cerceador das possibilidades de tornar mulher. É preocupante reconhecer que as outras pessoas daquele espaço educacional poderiam ter papel significativo na produção de caminhos subalternos e marginalizados para Nicole. Traz um questionamento, uma vez que o fato de estarmos jogados/as nas decisões dos/as outros/as, inclusive no nível da prestação de serviços públicos e do acesso aos benefícios da sociedade, somos dotados de existência precária.

A ruptura, com isso, acontece quando encontramos um (c)istema social preocupado e responsabilizado eticamente com a diferença. Na região, em tela, o Oeste Paulista, atualmente se vê preocupação e responsabilidade ética com a diferença. Isso não significa, por exemplo, que uma pessoa trans está totalmente fora dos perigos que são impostos pelos quadros de matabilidade e apagamento existencial dessa região. Mas, a educação consegue contribuir para processos existenciais mais libertários e menos conduzidos de precariedades para as pessoas trans.

Reconhece-se, no entanto, que o fato de corpos trans estarem apreendidos não significa que são reconhecidos, como é ponderado nos estudos butlerianos, principalmente, porque existem outras formas de manipulação social para restaurar velhos cristais normativos historicamente criados que impedem o reconhecimento da diferença. É urgente, portanto, que, a partir da experiência de Gabrielly, o ambiente educacional crie acontecimentos consistentes e produtores de inclusão social e cidadania qualificada para pessoas trans.

Em resumo, colocar-se na defesa do direito a ser diferente é tratar o direito à educação democrática. O processo de desterritorialização de um terreno cisheteronormativizador é urgente para evitar com que corpos trans não encontrem em diferentes modalidades e níveis de ensino, a possibilidade de associar tais lugares com seus projetos de vida e de sobrevivência. Evidentemente que, a arqueologia que os corpos trans constroem, como nos demonstrou Gabrielly, demandam práticas e discursos outros que possibilitem entender os espaços educacionais como promotores de mais acesso, contribuindo assim para a redução da precariedade que afeta pessoas trans.

## Referências

ANDIFES. **V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural de dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: FONAPRACE, 2019.

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

BENEDETTI, Marcos Renato. (Trans)formação do corpo e feitura do gênero entre travestis de Porto Alegre, Brasil. *In: CÁCERES, C. et al (Org.) Sexualidad, Estigma y Derechos Humanos: Desafíos para el Acceso a la Salud en América Latina*. Lima: UPCH, 2006. p. 145-166.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, mai/ago. 2011. p. 549-559. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>. Acessado em: 15 fev. 2017.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea Revista**. São Carlos, n. 1, v. 14, jan/jun, 2014. p. 165-182. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197/101>. Acessado em: 16 mar. 2019.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “Monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

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

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2019.

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

CRUZ, Elisabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar. **Revista de Psicologia Política**. São Paulo, v. 11, n. 21, jun. 2011. p. 73-90. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007). Acessado em: 12 fev. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense universitária, 1972.

ILHA SOLTEIRA. **Lei n. 386**, de 22 de julho de 1996. Declara de Utilidade Pública o Grupo S.E.I.V.A – Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora. Disponível em: [https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/14022019223055arquivo\\_.pdf](https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/14022019223055arquivo_.pdf). Acessado em: 15 jun. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 481-498. Disponível em: [retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/320/490](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/320/490). Acessado em: 18 jan. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.  
MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa**, v. 7, jul./dez, 2005. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/43/36>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias de análise. In: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014. p.49-64.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa B de; SZWAKO, José Eduardo (Org). **Diferenças, igualdade**. São Paulo, SP: Berleandis & Vertechia, 2009. p. 116-149.

REICH, Wilhelm. **As origens da moral sexual**. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, 1988.  
RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramentos, 2017.  
SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. dos. A biopolítica educacional e o governo dos corpos transexuais e travestis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 151, v. 4, 2015, p. 630-651. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2970/pdf11>. Acessado em: 17 mar. 2019.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T; HALL, Stuart; WOODWAR, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz Tadeu. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016. p. 7-16.