

2023
[EDIÇÃO ESPECIAL]
VOLUME 4
NÚMERO 7

REVISTA
ESTUDOS
TRANSVIADES

MAPEAMENTO EDUCACIONAL DAS TRANS- MASCULINIDADES NO BRASIL

ISSN 2764-8133



REVISTA SOBRE TRANSMASCULINIDADES
IDEALIZADA POR PESSOAS TRANSMASCULINAS



COORDENAÇÃO DO MAPEAMENTO EDUCACIONAL

MURILLO MEDEIROS

COORDENAÇÃO NÚCLEO DE PESQUISA IBRAT

CELLO LATINI PFEIL

ORGANIZADORES

BRUNO LATINI PFEIL

Graduado em Psicologia (USU/RJ). Mestrando em Filosofia (PPGF/UFRJ). Graduando em Antropologia (UFF). Pós-graduando em Psicanálise e Relações de Gênero: Ética, Clínica e Política (FAUSP). Cofundador e coordenador da Revista Estudos Transviados. Pesquisador do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias (UFRJ).

CAIO MALISZEWSKI ESCOUTO

Professor, doutorando em Geografia pela UFRGS. Membro do IBRAT e do coletivo LGBTQIA+ da CUT-RS e do LEGESEX (Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade) da UFRRJ.

CELLO LATINI PFEIL

Professor Substituto de Ciência Política (UFRJ). Doutorando e Mestre em Filosofia (PPGF/UFRJ). Especialista em Teoria Psicanalítica Freud-Lacaniana (CEPCOP/USU). Cofundador e coordenador da Revista Estudos Transviados. Membro do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias (UFRJ). Coordenador do Núcleo de Pesquisas do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades. Coordenador Suplente de Comunicação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (UFRJ).

DAN KAILO SOUZA LEMOS

Doutorando em Ciências Sociais (UNB).

ENZO GAEL LOUREIRO GOMES

Trans-ativista, artista e pesquisador;
Cursou designer e marketing digital (JDNC);

MURILLO MEDEIROS CARVALHO

Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/CAPEs). Mestre em Ecologia: Teoria, Aplicação e Valores (UFBA). Licenciado em Ciências Biológicas (UFBA). Membro da Coletiva Desmonte e do Laboratório de Ensino, Filosofia e História da Biologia (UFBA). Coordenador do Núcleo de Educação e Formação Continuada (IBRAT).

FABIAN ALGARTE DA SILVA

Cursou Psicologia (UFPR), Física (URPF) e Ciências Contábeis (Estácio). Contabilista. Membro do Comitê de Diversidade e Inclusão do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná.

COORDENAÇÃO IBRAT 2020-2022

DAN KAIO SOUZA LEMOS
BENJAMIN DE ALMEIDA NEVES

COORDENAÇÃO IBRAT 2023-2025

FABIAN ALGARTE DA SILVA
ENZO GAEL LOUREIRO GOMES

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ENTRE APAGAMENTOS E TRANSGRESSÕES: OS DESAFIOS DAS TRANSMASCULINIDADES EM ESCOLAS E UNIVERSIDADES	8
PERFIL SOCIOECONÔMICO	18
ESCOLARIDADE	23
VIOLÊNCIAS INSTITUCIONAIS	26
ENEM	30
POLÍTICAS AFIRMATIVAS	31
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	34
ACESSO À INFORMAÇÃO	36
CONCLUSÃO	37
PROFESSOR TRANS, ALUNOS SURDOS: DIVERSIDADE E ACOLHIMENTO EM UM COLÉGIO BILÍNGUE	40
"CHAMO VOCÊ DE 'O PROFESSOR OU 'A PROFESSORA ?" UM RELATO DA EXPERIÊNCIA COMO PRIMEIRO PROFESSOR TRANS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA	49

APRESENTAÇÃO

CELLO LATINI PFEIL
MURILLO MEDEIROS CARVALHO

É com bastante satisfação que nós, do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), apresentamos o primeiro Mapeamento Educacional das Transmasculinidades no Brasil. A realização desta pesquisa se motiva por uma variedade de fatores, dentre os quais destacamos: o silenciamento que pessoas transmasculinas experimentam em espaços de produção de conhecimento; o irreconhecimento de nossas identidades em espaços de estudos sobre gênero e sexualidade; as barreiras e injustiças que enfrentamos nos espaços educacionais, desde o ensino básico até o ensino superior; os mecanismos de exclusão que se aplicam às transmasculinidades de modo particular, nos impedindo de ser ouvidos, ou mesmo reconhecidos como corporalidades possíveis, como indivíduos que existem e cotidianamente resistem a esse apagamento.

Toda a gama de empecilhos à nossa presença em escolas, cursos técnicos e universidades se soma à deslegitimação que atravessamos quando, em raras ocasiões, conseguimos conquistar algum espaço. Desde a violência autoinfligida para poder acessar o direito à educação, o apagamento de nossas produções de conhecimento, até nosso silenciamento em eventos universitários - identificamos esses acontecimentos como fenômenos sociais que acometem as transmasculinidades com bastante particularidade. Não podemos nos ater a estas violências e a este apagamento.

Este mapeamento conta com uma ampla sistematização de dados sobre transmasculinidades e educação, oferecendo uma base para se compreender o cenário oferecido por instituições de ensino brasileiras a corpos transmasculinos, em sua ampla diversidade. Além disso, expomos inúmeros relatos de experiência que demonstram os atravessamentos raciais, de classe, de orientação sexual, as transfobias e os constrangimentos enfrentados por pessoas transmasculinas em instituições de ensino. Neste mapeamento, não nos limitamos somente ao contexto discente, mas ampliamos, também, a questões que influenciam no acesso e permanência e a experiência de pessoas transmasculinas que trabalham com educação. Assim, construímos um panorama geral da existência transmasculina em quase toda estrutura educacional formal.

Para tanto, realizamos a pesquisa adotando a seguinte metodologia: durante o período de 11 de maio de 2022 a 26 de agosto de 2022, circulamos um formulário on-line em redes sociais ligadas ao IBRAT e grupos de Whatsapp com público composto por pessoas transmasculinas. As perguntas respondidas estão dispostas, ao longo do mapeamento, na mesma ordem em que foram organizadas no formulário. Recebemos um total de 406 respostas, ou seja, 406 pessoas transmasculinas brasileiras preencheram o formulário. Esta pesquisa, com este recorte e com tamanha amplitude, é inédita no Brasil.

Iniciamos o mapeamento com o ensaio “Entre apagamentos e transgressões: os desafios das transmasculinidades em escolas e universidades” escrito a convite pela pesquisadora Brume Dezembro Iazzetti, a quem agradecemos muitíssimo pela contribuição, em co-autoria com Bruno Latini Pfeil, Cello Latini Pfeil e Murillo Medeiros. O ensaio trata da atual situação brasileira sobre o uso de nome social em universidades federais, além de pensar especificamente em atravessamentos das transmasculinidades no meio acadêmico.

Após a contextualização, seguimos para a apresentação do mapeamento educacional, começando com o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, composto por raça/etnia, idade, orientação sexual, identidade de gênero, renda, empregabilidade e exercício profissional, grau de instrução, territorialidade, zona habitacional (rural ou urbana), acesso à saúde (em relação à transição de gênero) e situação de retificação de nome e gênero. Passamos então para o perfil de escolaridade, tocando em questões como: grau de formação; modo de ingresso no ensino básico, técnico ou superior; participação em atividades extracurriculares; interação com outras pessoas trans no ambiente escolar.

Seguindo, organizamos os dados sobre violências institucionais, com foco no ambiente escolar e acadêmico. Dentre os pontos abordados, temos: expulsão e evasão forçada por transfobia ou demais razões; respeito ao nome social em vestibulares e instituições de ensino; impacto de políticas afirmativas nas transmasculinidades; atravessamentos relativos à atuação profissional; e, por fim, abordamos o acesso à informação. É importante mencionar que a falta de acesso a informações sobre gênero e sexualidade se configura como uma violência institucional, na medida em que nos impede de acessar outros espaços - como, por exemplo, espaços de saúde que não têm “conhecimento” sobre as necessidades de um corpo trans - e garante a perpetuação da transfobia; nos impede de nos organizar em defesa de nossos direitos; nos invisibiliza e produz adoecimento.

Finalizamos o mapeamento com dois artigos temáticos: “Professor trans, alunos surdos: diversidade e acolhimento em um colégio bilíngue”, de Andréa da Silva, e “‘Chamo você de ‘o professor’ ou ‘a professora’? Um relato da experiência como primeiro professor trans da rede municipal de ensino de Fortaleza”, de Dioniso Ferreira. Acreditamos que ambas as produções podem contribuir fortemente para este mapeamento, na medida em que tratam, em linguagem acadêmica e ao mesmo tempo intimista, de duas distintas experiências transmasculinas na docência.

Assim estruturamos a presente pesquisa, na esperança de que sirva como base para futuros estudos sobre transmasculinidades e educação. Além disso, esperamos que esses dados possam encaminhar políticas públicas e institucionais que possibilitem o combate à injustiça no acesso à educação.

Que celebremos nossa produção de conhecimento, dentro e fora da academia; que ocupemos estes espaços, sem reproduzir as violências com as quais nos deparamos e enfrentando quando adentramos e resistimos nos espaços educacionais; e que possamos contribuir, de alguma forma, para o enfrentamento destas mesmas violências, para que os nossos consigam não somente ocupar e desbravar esse meio, mas que possam desfrutar dele.

Desejamos a todes um bom aproveitamento dos dados e relatos fornecidos por essa pesquisa, e agradecemos a todas as 406 pessoas que a compuseram coletivamente.

ENTRE APAGAMENTOS E TRANSGRESSÕES: OS DESAFIOS DAS TRANSMASCULINIDADES EM ESCOLAS E UNIVERSIDADES

BRUME DEZEMBRO IAZZETTI¹

BRUNO LATINI PFEIL

CELLO LATINI PFEIL

MURILLO MEDEIROS

As vidas da população trans* são atravessadas por inúmeras marginalizações, violências e isenções do poder público. Um dos âmbitos mais afetados por essa transfobia é o da educação, impactando toda a trajetória de vida. A taxa de expulsão de pessoas trans é expressiva, como evidenciamos em nossos dados, segundo os quais aproximadamente 13% dos participantes afirmaram ter deixado de estudar.

A falta de garantia do direito à educação básica desta população está atrelada às mais diversas lacunas, seja pela falta de estrutura física nas escolas para abarcar a existência de corpos trans, nas burocracias acerca do nome social ou na isenção curricular sobre os debates amplos em diversidade. Dessa forma, os ambientes formais de ensino básico traçam legitimidades acerca de certos corpos em detrimento de outros, marginalizando o direito à escola como um espaço que deve possibilitar a formação de cidadãs/ãos plenas/os em seus deveres e direitos (FREIRE, 2011; LOURO, 2018). Para além do ensino básico formal, os outros ambientes educacionais, como cursos técnicos e de formação complementar, devem ser incluídos nas discussões sobre o direito ao acesso à educação. Assim, abrimos possibilidades de emancipações também para o mercado de trabalho e áreas técnicas que também fomentam a empregabilidade.

Em relação à entrada de estudantes trans* no ensino superior público, podemos traçar dois eixos de discussão, no âmbito das políticas públicas: de um lado, o espraiamento do uso do nome social e, de outro, o advento de políticas afirmativas em cursos de graduação e pós-graduação. Para essa questão, desenvolvemos, com base na pesquisa de Iazzetti (2021), o debate sobre o acesso e permanência da população trans* a espaços de educação formal no Brasil, e nos atravessamentos específicos das transmasculinidades por meio das experiências dos demais autores.

¹ Brume Dezembro Iazzetti é cientista social e mestra em antropologia social (UNICAMP), com pesquisa sobre o acesso e permanência de estudantes trans no ensino superior público brasileiro. Atualmente é mestranda no programa de História no Espaço Público (HIPS), com bolsa da Erasmus Mundus. É pesquisadora discente do Núcleo de Estudos de Gênero PAGU - UNICAMP e tem atuado em diversas ONGs, coletivos e movimentos sociais.

² E agradecemos demais o aceite da pesquisadora em compor esse ensaio em parceria com membros pesquisadores do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT)!

ESPRAIAMENTO DO NOME SOCIAL “CONTRA-PRODUÇÃO” DE DADOS

Originárias do âmbito da saúde pública, as primeiras políticas de nome social surgem em universidades públicas já ao final dos anos 2000 (com iniciativa da Universidade Federal do Amapá, em 2009), ganhando força ao longo dos anos 2010, a partir de decretos e resoluções estaduais e, a nível federal, em 2016 (decreto federal n.8727), entrecruzando também com medidas de regulamentação e processos de jurisprudência. Através de extensa pesquisa realizada junto às universidades federais e estaduais do país via portais de transparência (IAZZETTI, 2021), foi possível afirmar que a grandíssima parte, senão todas, as universidades públicas do país contam com políticas de nome social em funcionamento hoje.

Em algumas leituras, o nome social teria perdido força política e legal a partir de 2018, quando o Supremo Tribunal Federal (RE 670.422) permite o facilitamento da retificação do registro civil, sem a necessidade de entrada com processo judicial, sendo assim possibilitada em cartórios a partir da auto-identificação. Na prática, no entanto, o nome social permanece sendo uma política fundamental no dia-a-dia de estudantes trans* desde o ensino básico, que não conseguem ou preferem não retificar seus documentos em cartório. Sua relativa facilidade de troca também possibilita uma maior chance de experimentação em termos de gênero, sendo de fundamental importância ao acompanharmos de modo mais próximo essas trajetórias (IAZZETTI, 2021).

Em relação às escolas, o nome social é normatizado desde o Parecer CNE/CP nº 14/2017, aprovado em 12 de setembro de 2017; e da Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018, a qual define o uso do nome social de travestis e pessoas trans* como um todo nos registros escolares. A importância das políticas de nome social atua na educação básica como um fator de inclusão da população trans*. Dessa forma, há uma possibilidade de combate à evasão escolar compulsória, mas é evidente que a transformação da formação dos profissionais da educação e a elaboração de um currículo humanizado precisam também ser uma realidade (LOURO, 2018), inclusive na presença de docentes trans*.

3 Para mais detalhes desse percurso histórico jurídico, ver IAZZETTI (2022).

4 A pesquisa foi realizada via portais de transparência a nível federal e estadual, com todas as universidades que responderam à solicitação respondendo de modo positivo à presença de políticas de nome social.

5 Além da pesquisa a nível federal, foi realizado extenso trabalho de campo junto à estudantes trans* em universidades paulistas.

Embora, na prática, haja uma série de disputas e tensionamentos na mobilização prática dessas políticas, o mapeamento do uso de nome social indica que há estudantes trans* em grandíssima, se não todas, as universidades públicas do país. As políticas de nome social possibilitam uma “contra-produção” de dados, que, mesmo que de modo limitado, respondem à ausência histórica de dados sobre a população trans* no Brasil (COACCI, 2018), incluindo no ensino superior público. Podemos estimar, hoje, que o número absoluto de estudantes trans* em Universidades Federais brasileiras gira em torno de 0,3% em relação ao número total, com cerca de 2924 estudantes trans* que assim se auto-identificam (PORTELA; FERES JÚNIOR, 2021) - número semelhante ao observado por Iazzetti (2021) via portais de transparência e dados sobre nome social.

Tais dados também fomentam a formação de pessoas trans* no ensino básico, dado que sua escassez gera um efeito cíclico, onde a falta de pesquisas é utilizada como justificativa para a ausência de políticas públicas. Embora com limitações, tal contra-produção de dados se torna estratégica. Dados sobre a presença desses estudantes nesses espaços ainda são escassos e restritos em termos de uma escala mais ampla, com raras exceções de iniciativas recentes, sendo a maioria protagonizadas pela própria população trans*. É importante reforçar, também, que o apagamento e a invisibilização de identidades transmasculinas e não-binária, em âmbito vocabular e no imaginário social, produzem uma subnotificação de dados sobre a presença de transmasculinos e pessoas não-binárias em espaços institucionalizados ainda mais acentuada.

A partir desse esforço de pesquisa, observa-se ainda uma notável variedade na presença de estudantes trans* que utilizam a política, em todas as áreas e cursos de formação. Mesmo assim, observam-se obstáculos na passagem da graduação para a pós-graduação, assim como gargalos em cursos e áreas de formação específicas. Temos que a presença de estudantes trans* é mais notável nos cursos de ciências humanas, linguística e letras, e artes, seguido de ciência exatas e da terra, ciências biológicas, ciências agrárias e, finalmente, nas áreas das engenharias, ciências da saúde e ciências sociais aplicadas - embora haja determinados pólos com uma presença mais perceptível de estudantes trans*. Como um todo, percebe-se que a presença de docentes e estudantes trans*, assim como de políticas afirmativas, fomenta novas gerações da população trans* nesses espaços. Sua variedade indica que, apesar de existirem obstáculos e desafios, estamos em um movimento de amplificação de acesso à universidade, o que potencialmente indica um acesso, nos próximos anos, a outros espaços no mercado de trabalho formal, assim como na pós-graduação, na pesquisa e na docência universitária.

Os dados obtidos na pesquisa foram realizados a partir do uso do nome social - são ainda pouquíssimas universidades que contam com pesquisas internas, a partir do princípio de autoafirmação. Com isso, seu número pode ser de fato mais elevado, considerando estudantes trans* que já retificaram seus documentos, ou que não utilizam o nome social.

Como um todo, o manejo de dados quantitativas para a população trans* é delicado, dado fatores de transfobia social e institucional. Os números oferecidos pelo presente mapeamento são de extrema relevância para nossa pesquisa, e são estratégicos no âmbito do fomento de políticas públicas e na quebra de ciclos de invisibilidade frente ao Estado. Ao mesmo tempo, não devemos torná-los absolutos, na medida em que a identificação de pessoas trans e cis em instituições de ensino, de saúde e de demais esferas requer ou a ausência de sua automeção, ou a presença da mesma. Em outras palavras, a própria demanda nessa produção de dados resulta de uma universalidade da cisgeneridade.

Estudantes cis não são assim identificados por enunciarem sua cisgeneridade. Isso ocorre pois a cisgeneridade é universalizada, de modo que 'todos sejam cisgêneros até que se diga o contrário'. Desse modo, pessoas trans não assumidas podem acabar sendo catalogadas, nas referidas porcentagens, como cisgêneras, sem deixar, contudo, de sofrer transfobia. A violência institucional transfóbica não atua somente pelo ataque direto à pessoa autodeterminada trans, como também à pessoa trans que não consegue se autoafirmar por coerções subliminares, impedimentos burocráticos, humilhações, e simplesmente por medo de sofrer agressões. Com isso, devemos nos utilizar das estatísticas, das porcentagens e de demais informações categóricas relativas à presença de pessoas trans em instituições de ensino, mas também precisamos ter em mente os impactos da subnotificação, o que altera tanto os índices de pessoas trans na universidade quanto os registros de violência.

Dito isso, embora estratégicos do ponto de vista político estatal, a mobilização de dados estatísticos tem limites na compreensão da complexidade vivida da população trans*. Elas são uma resposta à transfobia - que se estrutura a partir da cisnormatividade. Tal cisnormatividade atravessa um conjunto profundo, e complexo, epistêmico, onde é estruturada enquanto universal. Entender tais limites, portanto, é compreender a série de camadas necessárias para um desmonte efetivo de violências estruturais.

ADVENTO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ALGUNS DE SEUS LIMITES E DESAFIOS

Por sua vez, como segundo eixo, temos as políticas afirmativas direcionadas à população trans*. Tais políticas são mais recentes, surgindo ao final dos anos 2010 para a graduação e pós-graduação. Mais recentemente, elas tem inspirado o surgimento de políticas afirmativas em concursos públicos, e cursos de formação complementar, tais como cursinhos populares com chamadas “cotas trans”. Em termos históricos, é importante destacar a fundamental importância de políticas afirmativas anteriores - direcionadas inicialmente à população negra e de baixa renda - e, a nível jurídico federal, o advento da Lei de Cotas em 2012 (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Observa-se também, ao longo dos anos 2010, a centralização do ingresso no ensino superior via ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a criação de novas universidades federais por meio do ReUni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

A partir desses dados, sabemos, também, que a busca de estudantes trans* pelo ingresso no ensino superior público tem sido crescente no país. Somados aos dados apresentados anteriormente, isso indica que há uma demanda e uma presença ativa de pessoas trans* nesses espaços educacionais formais - indicando, conseqüentemente, que pessoas trans* detêm tais conhecimentos, e são capacitadas para o mercado de trabalho formal, embora permanecem sofrendo com as conseqüências da transfobia.

Em 2021, temos que 34 instituições públicas contam com políticas afirmativas para a população trans*, sendo 6 na graduação. A presença dessas iniciativas na pós-graduação é extremamente variada, desde cursos específicos a todos os cursos da universidade. Há também diferenças regionais, com 3 iniciativas no Centro-Oeste, 13 no Nordeste, 5 no Norte, 8 no Sudeste e 5 no Sul. Dessas, 6 iniciativas se dão na Bahia, onde tais iniciativas se iniciam, com a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal da Bahia. Mesmo assim, temos que apenas 5 dos 26 estados da federação (Acre, Paraíba, Rondônia, Roraima e Sergipe), em 2021, não contavam com políticas afirmativas para a população trans*, o que indica uma rápida expansão geográfica (IAZZETTI, 2021).

Novamente, no entanto, é necessário se atentar a gargalos específicos. Não foram observadas iniciativas específicas nas áreas de ciências exatas e da terra, assim como nas engenharias, e apenas exemplos pontuais nas áreas de ciências biológicas e ciências agrárias, onde já havia uma presença de estudantes trans*.

Tais iniciativas se concentram em áreas das humanidades ou campos multidisciplinares, um dado que se assemelha a iniciativas de políticas afirmativas específicas para outros grupos historicamente marginalizados (VENTURINI, 2019). Esse dado reforça a importância da presença de docentes e estudantes de tais grupos nas mais variadas áreas de formação, assim como de políticas afirmativas tanto à nível mais amplo institucional quanto direcionadas a determinados departamentos, programas, institutos e faculdades.

Em termos das políticas em si, tende-se a ser utilizado o modelo de reserva de vagas suplementares - ou seja, com vagas adicionais para o alocamento de estudantes trans*, por vezes com reserva de vagas remanescentes. Sua efetividade, com isso, é variada, e parte dessas iniciativas não necessariamente acompanham um efetivo impacto social, permanecendo ociosas. Alguns dos motivos concretos dessa ociosidade se dão pelo fato dessas políticas serem, na prática, dificultadas (restritas a uma pequeníssima parcela de vagas remanescentes, e com regras relativas à renda, formação escolar ou mesmo desempenho acadêmico), ou se darem de modo conjunto a outras populações historicamente marginalizadas, o que se faz perder sua especificidade e dificulta a criação de medidas e políticas direcionadas às necessidades concretas dessa população (IAZZETTI, 2022, p. 108). Dito isso, a presença de tais políticas não isenta da necessidade de uma amplitude de medidas afirmativas por parte de tais universidades e do Estado como um todo, que se estendem até a educação básica. Com isso (IAZZETTI, 2022, p. 109):

O não-preenchimento dessas vagas indica menos um desinteresse de estudantes trans* pelo ingresso na pós-graduação e mais uma incompletude dessas políticas afirmativas, além de ser indicativo, muitas vezes, dos elementos de violência estrutural que acompanham a trajetória de estudantes trans* desde a educação básica, apontando a necessidade de ações mais amplas, tais como a criação de cursinhos comunitários [...].

ADOTANDO UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Por ser mais do que um grupo único e planejado, é necessário refletir sobre as diferenças e desigualdades internas da população trans*, sob uma perspectiva interseccional, nos atentando para as dificuldades de coleta de dados, especificamente em relação às transmasculinidades. Somente conseguimos exigir políticas públicas de preservação das vidas trans* ao apresentarmos dados que justifiquem tais políticas. A quase ausência de dados sobre a população transmasculina brasileira se deve, dentre variados fatores, à negligência de veículos de comunicação para com nossas existências, à negligência do Estado para com nossa sobrevivência, e ao apagamento e deslegitimação corroborados por academias científicas e espaços institucionalizados de produção de conhecimento.

Ao sermos reduzidos a uma condição de inexistência - que não por isso deixa de ser alvo de violências cotidianas -, nossa permanência em escolas e universidades se encontra ameaçada - tal ameaça não pode ser analisada sem pensarmos em atravessamentos de raça e classe. Temos, no Brasil, que a violência extrema contra a população trans* - tanto no âmbito do transfeminício, quanto no suicídio estrutural - é necessariamente entrecruzada com eixos de raça e classe. Temos, ainda, que esses dados permanecem crescentes no país, mesmo com o advento de políticas públicas para a população trans* nas últimas décadas.

Em relação ao suicídio estrutural, as transmasculinidades ocupam posições delicadas. O índice de 85,7% representa o percentual estimado de quantas pessoas transmasculinas, em contexto brasileiro, já tentaram ou consideraram cometer suicídio, segundo o “Projeto Transexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre a invisibilidade e a demanda por políticas públicas para homens trans”, realizado em 2015 pelo NUH/DAA (UFMG, 2015). Embora o percentual seja gritante, observamos a ausência de políticas públicas de assistência psicológica para pessoas transmasculinas. Pfeil & Pfeil (2021) apontam para a ausência de dados sobre suicídio de pessoas transmasculinas em estudos oficiais sobre suicídio e masculinidades, que não possuem marcações sobre cisgeneridade e transgeneridade. Como escrevem os autores,

A morte de pessoas transmasculinas sofre tanta invisibilização quanto o próprio reconhecimento de suas identidades. Os Dossiês de Violência da ANTRA encontram grande dificuldade de mapear os assassinatos e as violências que atravessam as transmasculinidades, justamente porque, no imaginário social, nossos corpos não existem. Não se consegue mapear algo que inexistente. (PFEIL & PFEIL, 2021, p. 119)

Pensando em espaços institucionalizados de produção de conhecimento, nos quais são produzidos os mapeamentos e relatórios sobre suicídio da população em geral, é interessante demarcarmos como a exclusão de corpos trans pode impactar em uma ausência de dados sobre nossa população, pela mesma lógica do registro de pessoas trans* em universidades. Se, por um lado, os números estatísticos nos ajudam a visualizar o cenário em que estamos inseridos nas instituições públicas de ensino no Brasil, por outro, não podemos nos reduzir a eles.

Tais índices nos servem à promoção de políticas públicas, à mobilização política e social, à garantia de nossos direitos, porém tendo em vista que não podemos ser reduzidos a estatísticas.

Pfeil & Pfeil (2021, p. 119-120) trazem outra reflexão:

Pensar o fenômeno do suicídio de corpos transmasculinos é, também, pensar se, em vida, estes corpos realmente eram considerados vivos, existentes, epistêmicos. O suicídio talvez não simbolize apenas a morte orgânica, mas a busca pelo que tentamos negar ao máximo: um mundo que não nos reconhece, que nos apaga a todo custo.

E este apagamento se agrava na medida em que consideramos atravessamentos de racismo, classismo, capacitismo, e demais formas de violência institucional. É central manter em vista, ainda, processos de precarização do ensino público brasileiro nos últimos anos, e de processos mais amplos, a nível social e econômico, de agravamento da desigualdade econômica e intensificação do genocídio das populações negra e indígena. Ademais, é necessário também atentar aos movimentos conservadores em relação à educação como um todo e nas mudanças que colocam as pautas e emergências da educação emancipadora de escanteio, como o novo ensino médio.

Além disso, temos que muitas pessoas trans* se assumem publicamente como tais já na universidade, o que indica a importância central do apoio escolar e familiar no acesso e permanência no ensino superior (IAZZETTI, 2021). Com isso, pensar em interseccionalidade no acesso e permanência de pessoas trans* é também pensar nos modos como tais trajetórias são entrecruzadas com violências no âmbito escolar e familiar, além da já citada dificuldade de adentrar determinados cursos e áreas de formação historicamente mais resistentes à entrada de novos sujeitos nas universidades brasileiras.

Com isso, temos que:

A educação está sempre enredada com relações familiares, acesso ao serviço de saúde, segurança nas ruas, e assim em diante (...) pensar e atuar sobre o ensino superior, necessariamente, é pensar e atuar sobre o ensino básico. Refletir sobre o acesso e permanência de pessoas trans* na educação (...) implica em uma reflexão e uma atuação coletiva mais ampla, dentro e fora desses espaços (...) (IAZZETTI, 2022, p.116-117)

É necessário adotarmos uma perspectiva que se atente às interconexões de desigualdades sociais, de modo a reconhecer limites estruturais e tomá-los como desafios, levando a sério os modos como desigualdades, tais como gênero, raça e classe, emergem nessas relações. "Não só porque essa experiência de vida não se reduz a uma 'transição de gênero', mas porque elas estão imbricadas em eixos de desigualdade que implicam em diferentes acessos e permanências no ensino superior público" (IAZZETTI, 2022, p. 117).

Ao sermos expulsos - ainda que por meio de evasão forçada - de escolas e universidades, nossas narrativas não adentram os espaços em que se produz saber sobre nós, mas não por nós. É um apagamento que somente reforça a rejeição das transmasculinidades à inexistência social; que reforça os índices gritantes de suicídio dentre nossa população; que legitima a elaboração de narrativas cisnormativas sobre o que é ser trans "de verdade". Abordando especificamente as transmasculinidades, temos que:

Esse sistema de apagamento – que podemos entender como uma política de morte-em-vida – configura-se como um contínuo de violências materiais e simbólicas contra identidades e performances inconformes às normas de gênero. A vida e a morte, nesse sentido, apresentam-se [...] como artifícios políticos, uma vez implicando na forma como o sujeito sobrevive em ambientes que produzem morte pela invisibilização, pelo não reconhecimento. (PFEIL & PFEIL, 2021, p. 121)

Por fim, nossa discussão expõe que: pesquisas como este mapeamento permitem que possamos entender a realidade educacional das transmasculinidades, munindo-nos de dados para reivindicar a execução e criação de políticas públicas afirmativas. Desse modo, abre-se a oportunidade de romper com o ciclo de injustiças educacionais envolvendo as transmasculinidades, seja possibilitando a construção de cidadãos plenos em seus deveres e direitos, seja abrindo possibilidades de construção de epistemologias emancipadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAFLON, V.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

COACCI, T. Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IAZZETTI, B. D. Existe “universidade” em pajubá?: Transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 2021.

_____. Políticas institucionais voltadas à população trans* no ensino superior brasileiro e alguns de seus limites e desafios. In: FREITAS, E. M.; PINTO, R. P. N.; ZANOLI, V. (orgs.). *Cultura, Política, Sexualidade e Gênero na América Latina*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PORTELA, P.; FERES JÚNIOR, J. *Pessoas trans nas universidades federais do Brasil*. GEMAA: Grupo de Estudos Multidisciplinares em Ação Afirmativa, 2021. Disponível em: <gemma.iesp.uerj.br/infografico/pessoas-trans-na-universidades-federais-do-brasil/>. Acesso em: 20/04/2023.

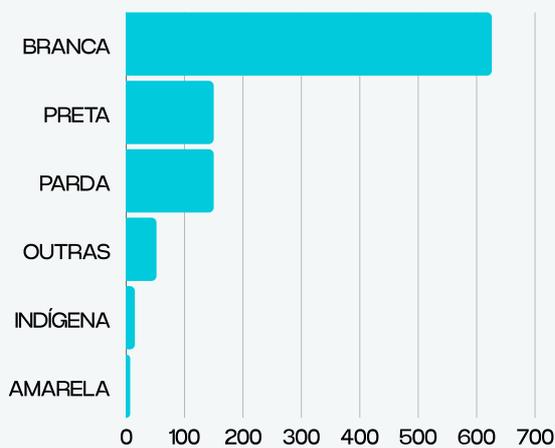
PFEIL, B. L.; PFEIL, C. L. Sobre o Aniquilamento de Corpos Invisíveis: Reflexões sobre Transmasculinidades e Suicídio. *Revista Estudos Transviades*, v. 2, n. 4, 2021.

Projeto Transexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre a invisibilidade e a demanda por políticas públicas para homens trans. Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH – UFMG), Departamento de Antropologia e Arqueologia (DAA – UFMG), 2015
VENTURINI, A. C. *Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas*. Levantamento das políticas afirmativas GEMAA, 2019.

MAPEAMENTO EDUCACIONAL DAS TRANSMASCULINIDADES BRASILEIRAS

Iniciamos, aqui, a apresentação de dados do mapeamento educacional. Esperamos que essa seção sirva para fomentar políticas públicas e pesquisa para nossa população.

PERFIL SOCIOECONÔMICO

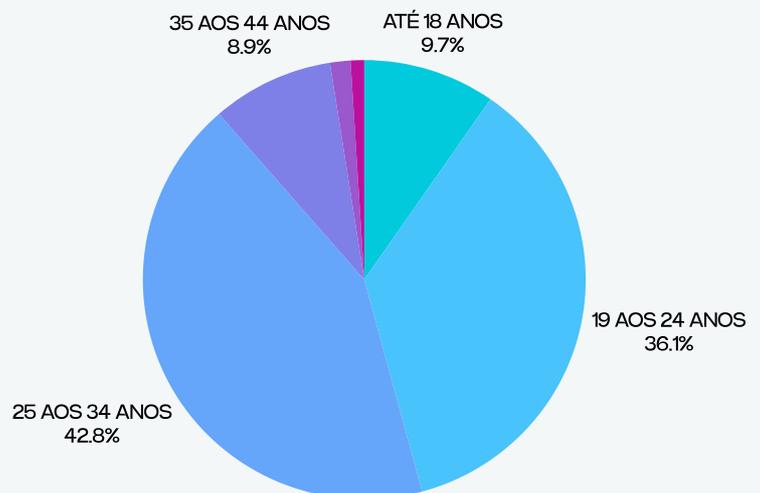


EM QUAL RAÇA/ETNIA, SEGUNDO IBGE, VOCÊ SE IDENTIFICA?

A maior parte das pessoas transmasculinas que participaram deste mapeamento se autodeclararam brancas (62,6%); logo após, 15% se autodeclararam pardos e 15% pretos. Ainda, 1,5% se autodeclararam indígenas e 0,7% amarelas. E 5,2% marcaram "outras".

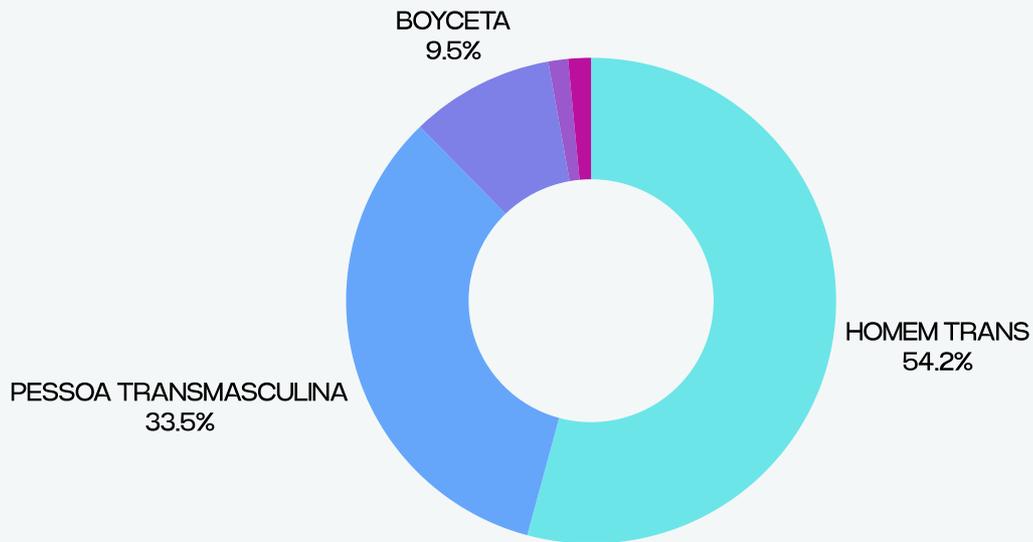
FAIXA ETÁRIA

A maior parte dos participantes do mapeamento está na faixa dos 25 aos 34 anos (42,8%), seguidos pelos participantes de 19 a 24 anos (36,1%). Logo após, estão os participantes até 18 anos (9,7%), e os de 35 a 44 anos (8,9%). Os grupos menos representados estão entre os participantes de 45 a 54 anos (1,5%) e, por fim, os de 55 anos ou mais (1%).



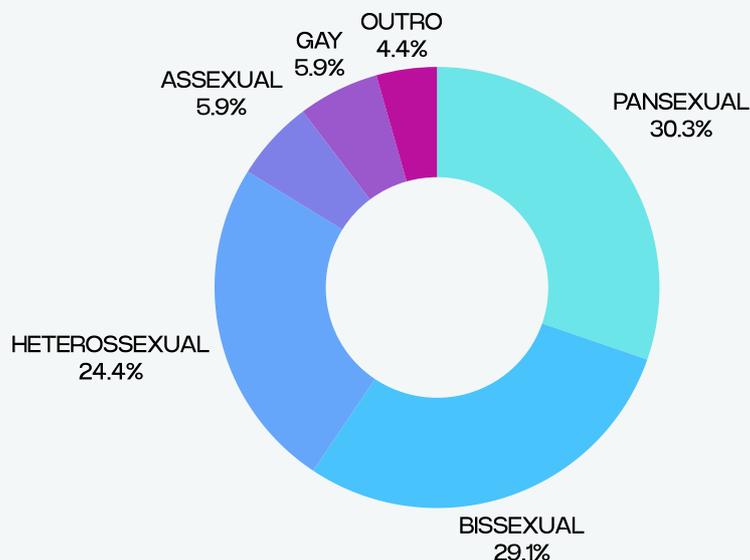
AUTODETERMINAÇÃO DE GÊNERO

A maior parte das pessoas que participaram deste mapeamento se autodetermina enquanto "Homem Trans", representando 54,2% das respostas. Logo após, 33,5% se autodeterminam "Pessoa Transmasculina". As demais respostas abrangem "Boyceta", "Pessoa Não-Binária" e "Todas as Opções".



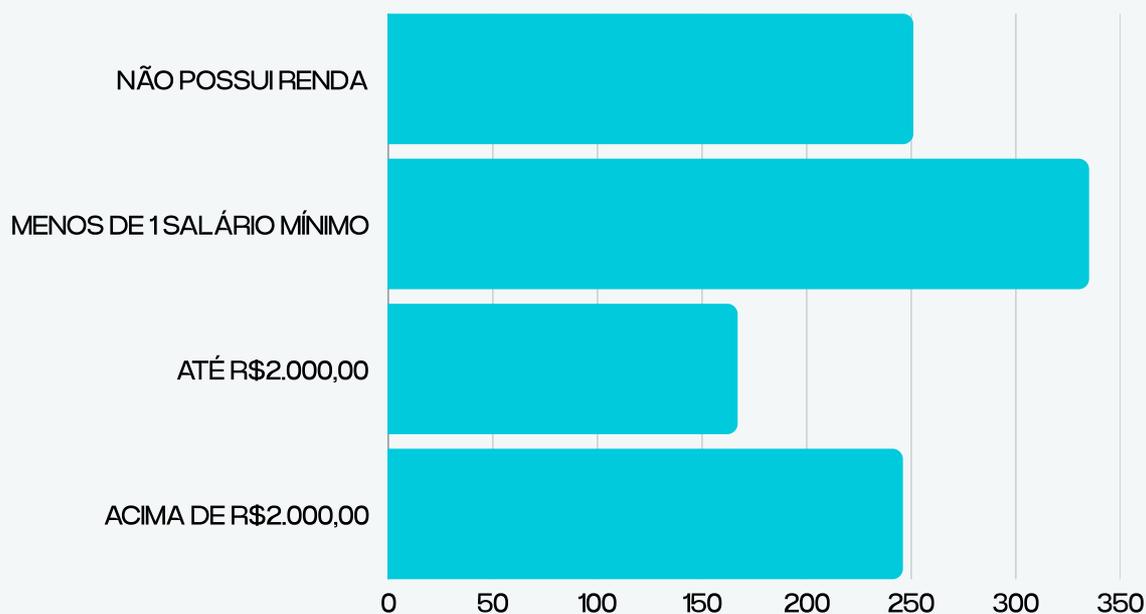
ORIENTAÇÃO SEXUAL

A maior parte dos respondentes se identifica enquanto "panssexual" (30,3%) e "bissexual" (29,1%). Logo em seguida, 24,4% se identifica enquanto "Heterossexual", seguido por "Assexual" (5,9%) e "Homossexual" (5,9%). E 4,4% marcaram "Outro".



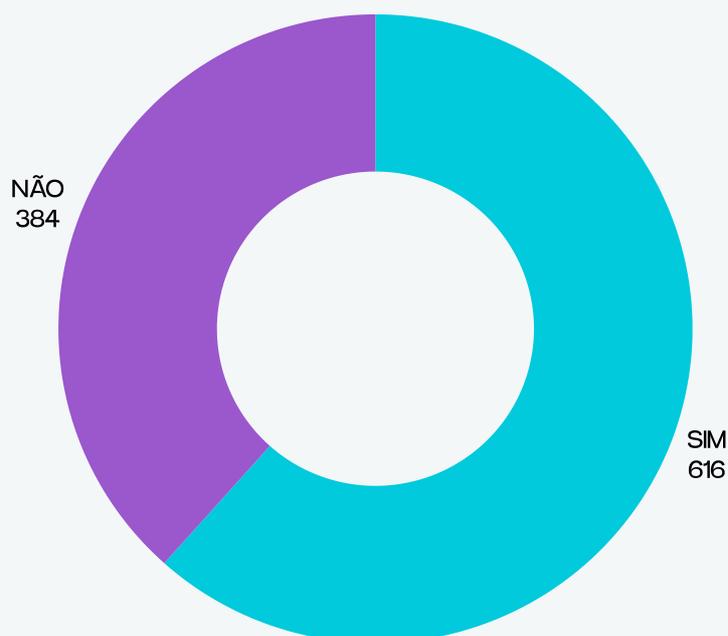
RENDA

A maior parte das respostas está entre aqueles que recebem menos de um salário mínimo (33,5%). Logo após, estão aqueles que não recebem renda (25,1%), seguidos por participantes que recebem acima de 2.000 reais (24,6%) e, por fim, aqueles que recebem até 2.000 reais (16,8%).



VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA ?

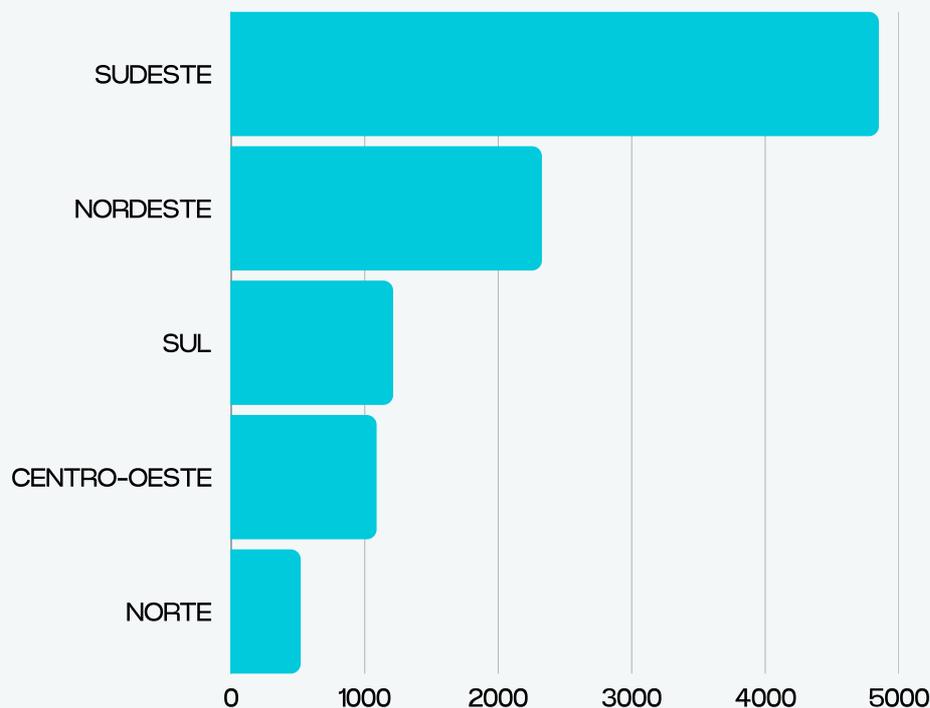
Das 406 respostas recebidas, 61,6% foram afirmativas e 38,4% foram negativas, demonstrando que a maior parcela dos participantes do mapeamento recebe alguma renda.



ESTADO

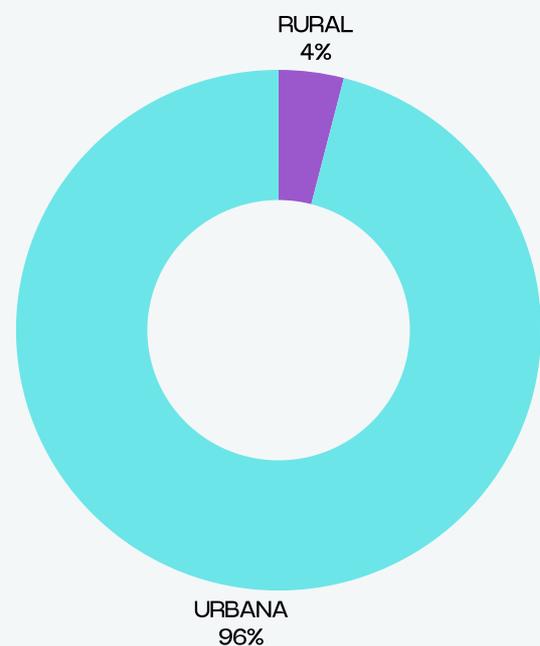
A região com maior número de respostas ao mapeamento foi a Região Sudeste, sendo representante de 48,5% das respostas, seguida pela Região Nordeste com 23,3%. Logo após, temos a Região Sul com 12,1% e, por fim, as Regiões Centro-Oeste com 10,9% e Norte com 5,2% das respostas.

O estado com maior representatividade foi São Paulo, com 26,5% dos participantes, em contraste com os estados de Rondônia e Paraíba, que obtiveram 0,25% de representatividade nas respostas de cada um. Em contrapartida, os estados do Acre e Roraima não foram representados nas respostas.



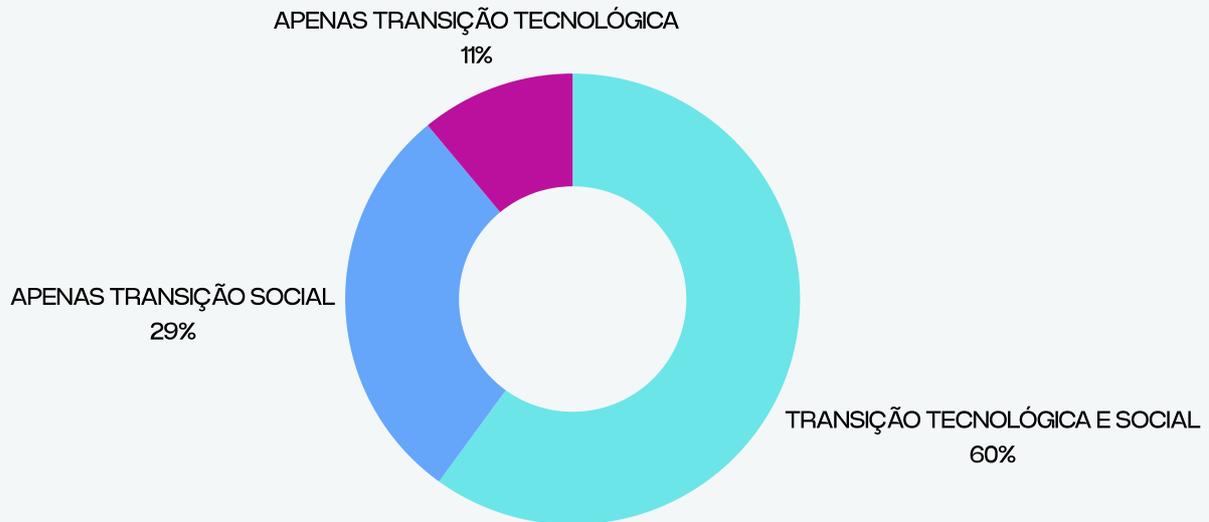
ZONA HABITACIONAL

Quanto à Zona Habitacional, 96% dos respondentes declararam residir em zona urbana e 4% em zona rural.



TRANSIÇÃO

Do total de respondentes, 60% fizeram tanto a transição tecnológica (com uso de hormônios e/ou outras intervenções corporais) como a transição social. 29% fizeram apenas a transição social, e 11% fizeram somente a transição tecnológica.



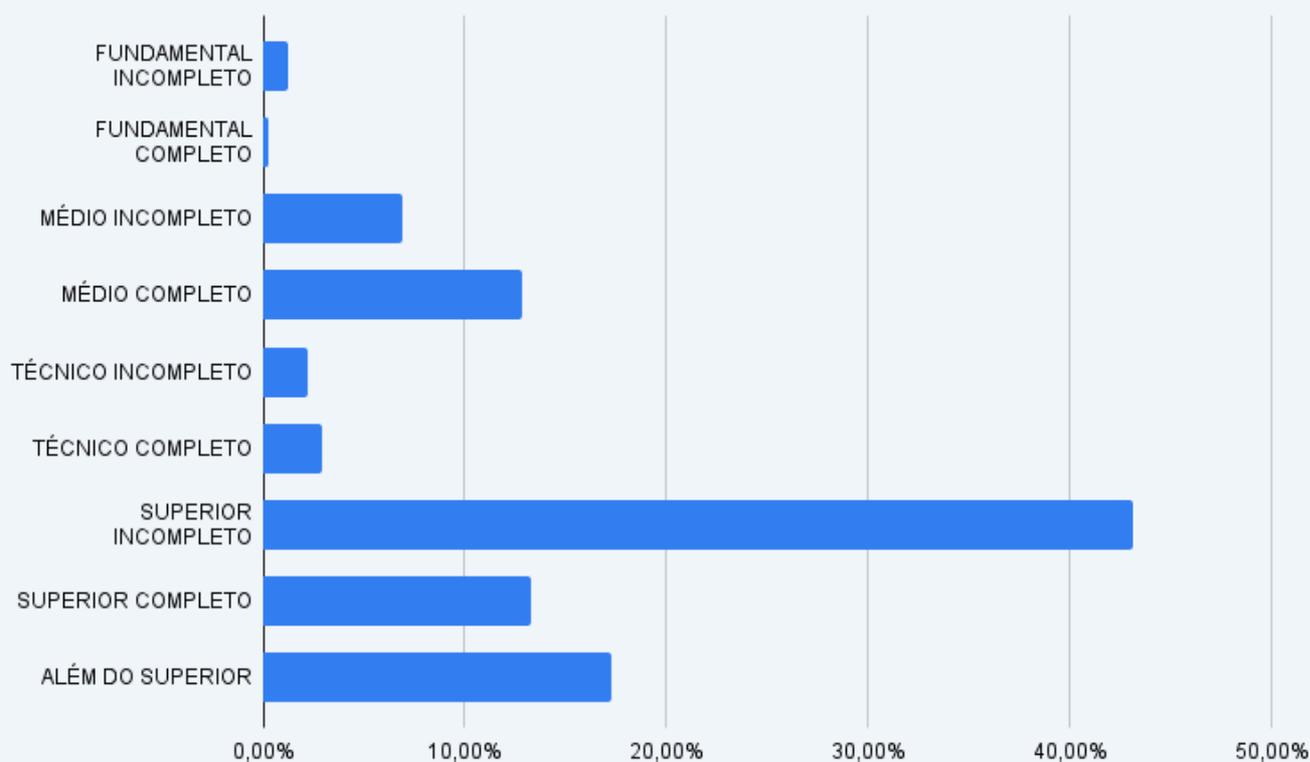
RETIFICAÇÃO DE PRONOME E GÊNERO

Dos respondentes, 53,7% são retificados, enquanto 46,3% não são retificados.



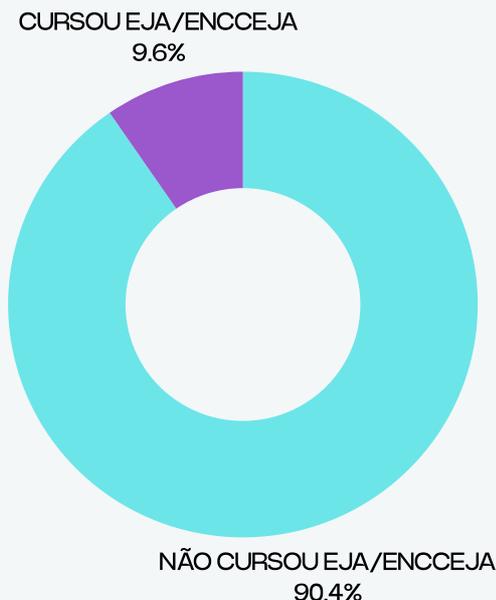
ESCOLARIDADE

No quesito educacional, principal foco deste mapeamento, vale detalhar que, das 406 respostas obtidas, temos que 3 pessoas possuem o Ensino Fundamental em andamento e 2 possuem o Ensino Fundamental incompleto (e não em andamento), somando 1,23%; 0,24% possui somente o Fundamental completo; 6,9% possuem o Ensino Médio incompleto; 20 possuem Ensino Médio em andamento; 52 possuem Ensino Médio completo; 9 possuem Ensino Técnico em andamento; 12 possuem Ensino Técnico completo; 151 possuem Ensino Superior em andamento; 54 possuem Ensino Superior completo; 24 possuem Ensino Superior incompleto (e não em andamento); 13 possuem Especialização em andamento; 23 Especializações completa; 12 Mestrado em andamento; 9 Mestrados completo; 2 Mestrados incompleto; 8 Doutorados em andamento; 2 Doutorados completo; 1 Pós doutorado completo. Sendo assim, das principais respostas, 34,7% dos participantes do mapeamento estão cursando o ensino superior; 13,8% tem o curso superior completo e 13,1% possuem o ensino médio completo. Das demais respostas, 5,9% tem o curso superior incompleto e 5,6% tem especialização.



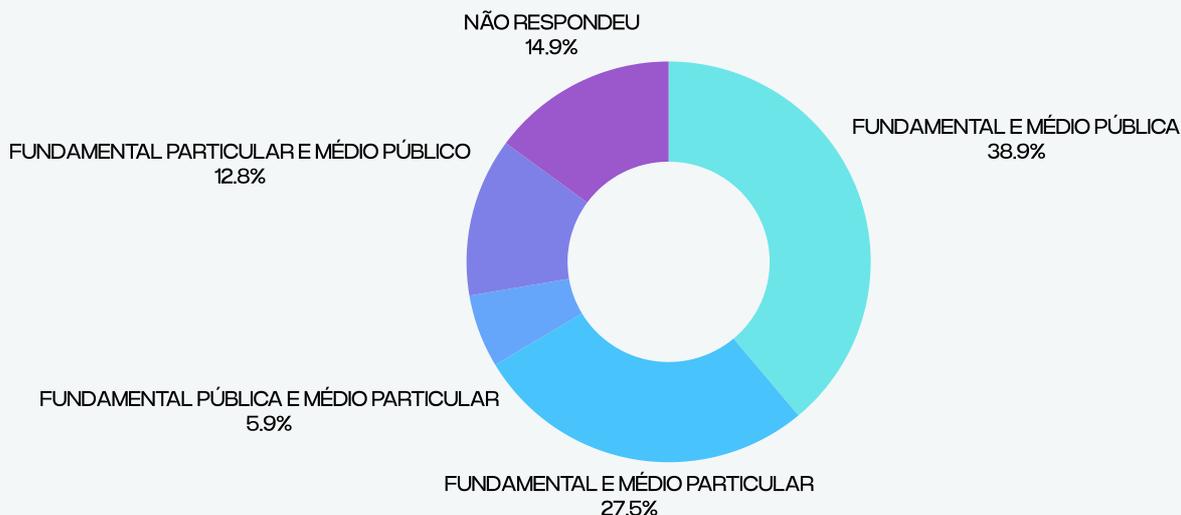
VOCÊ CURSOU EJA OU ENCCEJA?

Do total de participantes, as respostas mais expressivas foram que 85,5% não cursaram EJA ou ENCCEJA e 9,6% cursaram.



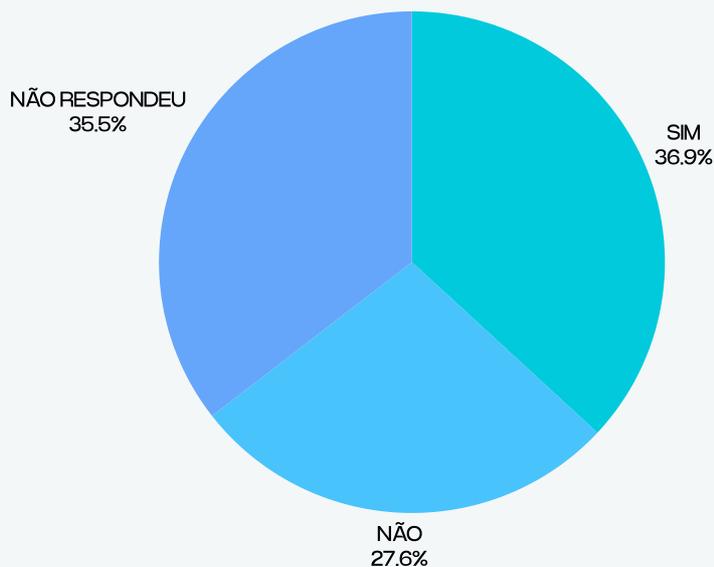
ENSINO PREDOMINANTE

A maior parte dos participantes cursaram o Ensino Fundamental e Médio predominantemente em instituições públicas (38,9%); logo após, 27,5% afirmaram ter cursado o Ensino Fundamental e Médio predominantemente em instituições particulares (27,5%). Além disso, 5,9% cursaram Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, e 12,8% afirmaram ter cursado o Ensino Fundamental em escolas particulares e o ensino médio em escolas públicas. Por fim, 14,9% dos participantes não responderam.



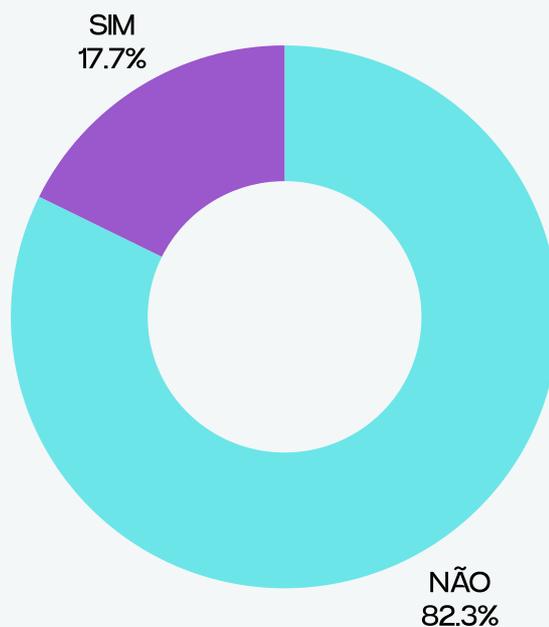
SE ESTÁ INSERIDO NO PROCESSO EDUCACIONAL, EXISTEM DE MAIS ESTUDANTES TRANS/ TRAVESTIS NA INSTITUIÇÃO QUE VOCÊ ESTUDA?

Dos respondentes, 36,9% disseram que há outros/as estudantes trans e/ou travestis em sua instituição de ensino, ao passo que 27,6% responderam negativamente. Por fim, 35,5% não responderam.



VOCÊ TEM PARTICIPAÇÃO EM ALGUM GRUPO OU MOVIMENTO ESTUDANTIL (TIME DE ESPORTES, TEATRO, DANÇA, GRÊMIO ESTUDANTIL)?

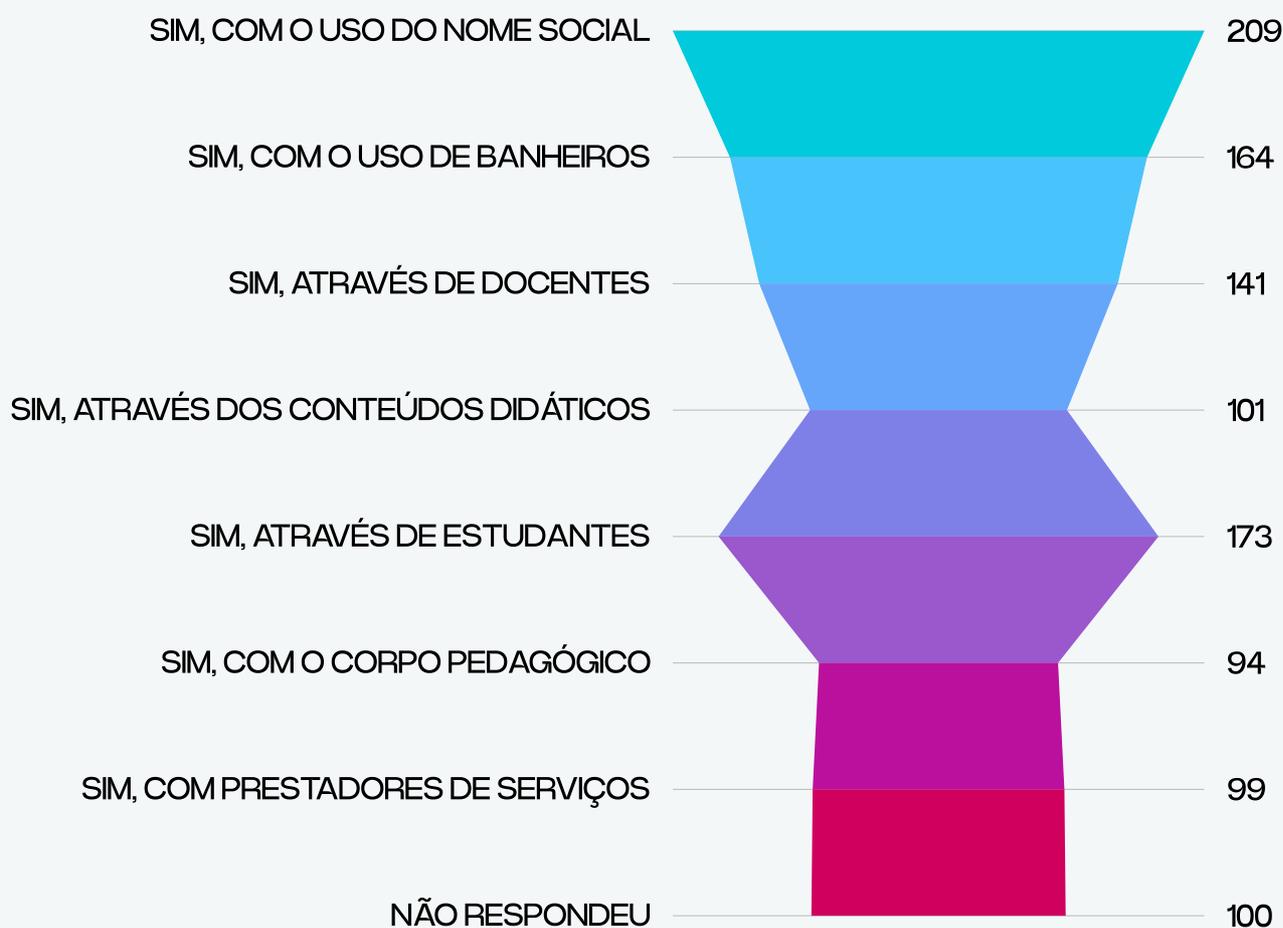
Dentre as respostas recebidas, 82,3% dos participantes não compõem nenhum movimento estudantil, enquanto 17,7% compõem.



VIOLÊNCIAS INSTITUCIONAIS

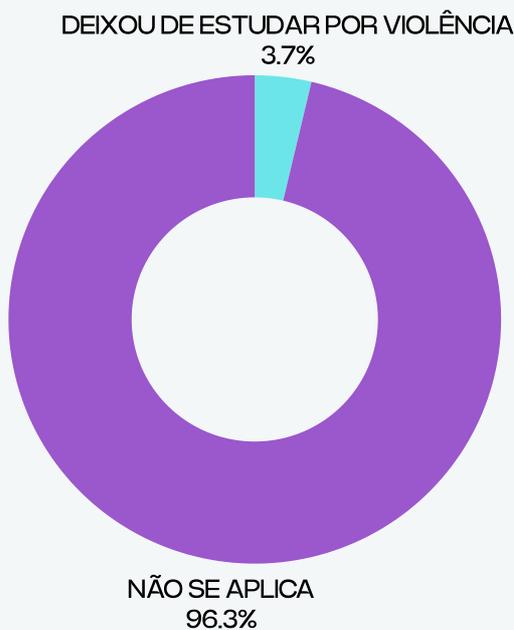
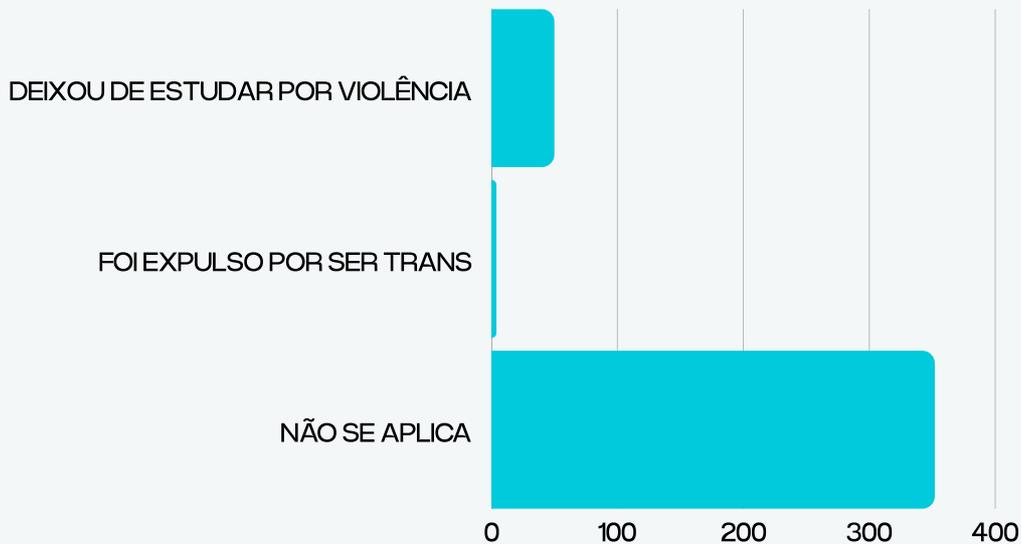
VOCÊ JÁ SOFREU/SOFRE VIOLÊNCIA NA SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL?

Em relação a violências institucionais, temos que 209 (51,5%) participantes denunciam o desrespeito ao uso de nome social; 164 (40,4%) afirmam ter sofrido violências em relação ao uso de banheiros; 141 (34,7%) já sofreram violências em relação com docentes e 101 (24,9%) em relação a conteúdos didáticos; 173 (42,6%) afirmaram sofrer violências em relações com outros estudantes; 94 (23,2%) afirmam sofrer violências em relações com o corpo profissional pedagógico, e 99 (24,4%) em relação com prestadores de serviços – demais profissionais. 100 (24,6%) indivíduos não responderam. É importante destacar que cada participante pôde relatar mais de um tipo de violência institucional, então o somatório das respostas excede a quantidade de indivíduos entrevistados.



DEIXOU DE ESTUDAR E/OU FOI EXPULSO POR SER TRANS?

Das 406 respostas recebidas, 352 (86,7%) não responderam; 50 (12,3%) afirmam ter deixado de estudar por sofrer violência e 4 (1%) foram expulsos por serem trans.



DEIXOU DE ESTUDAR E/OU FOI EXPULSO POR SER TRANS EM CURSOS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR? (SEBRAE, SENAC, CURSO DE INGLÊS...)

Em cursos de formação complementar, como SEBRAE, SENAC, cursos de inglês e afins, 15 (3,7%) deixaram de estudar por sofrer violências.

Dentre os relatos recolhidos sobre as expulsões e violências no ambiente escolar, destacamos os seguintes:

“Deixou de estudar é muito relativo. Não cheguei a largar os estudos mas certamente tive rendimento inferior ao que se era esperado na faculdade por violência implícita nos conteúdos do curso.”

“Ainda ia para as aulas, mas depois da violência nunca consegui estudar ou prestar atenção nas aulas.”

“Quase reprovei por falta em uma matéria por causa de uma professora transfóbica que se recusava a usar meu nome social (mesmo não sabendo meu nome morto) e fazia questionamentos humilhantes na frente de toda a turma.”

É importante nos atentarmos para o fato de que as violências escolares, embora não resultem em expulsão em todos os casos, afetam os rendimentos de alunes trans, de modo que seu futuro profissional e acadêmico esteja comprometido. Para além da deslegitimação em relação à produção de conhecimento e da evasão forçada destes ambientes supostamente educacionais, as expulsões do ambiente familiar inviabilizam a continuidade dos estudos:

“Fui expulso de casa e do colégio, pq uma coisa levou a outra, me tornei autodidata, fiz supletivo, o que hoje conhecem como ENCEJA ou EJA, ingressei, após os 40 anos, no ensino superior e tenho enormes dificuldades para concluí-lo, pois várias lacunas foram abertas no meu caminhar. Tudo por não performar o padrão social dos anos 1980.”

O ambiente acadêmico, além submeter pessoas trans a violências que partem de colegas e professores, também é campo de exercício de transfobia por meio de suas burocracias, de seu aparelho institucional, como demonstrado no seguinte relato:

“No início da transição, solicitei à instituição o uso do nome social e eles não aceitaram, alegando que o sistema não permitia, depois de um semestre inteiro discutindo com a instituição, optei por trancar o curso, após a retificação dos documentos, tive que fazer uma nova matrícula para poder retificar prenome e gênero na instituição. Fiquei 1 ano sem estudar até conseguir deixar tudo de acordo com meu gênero.”

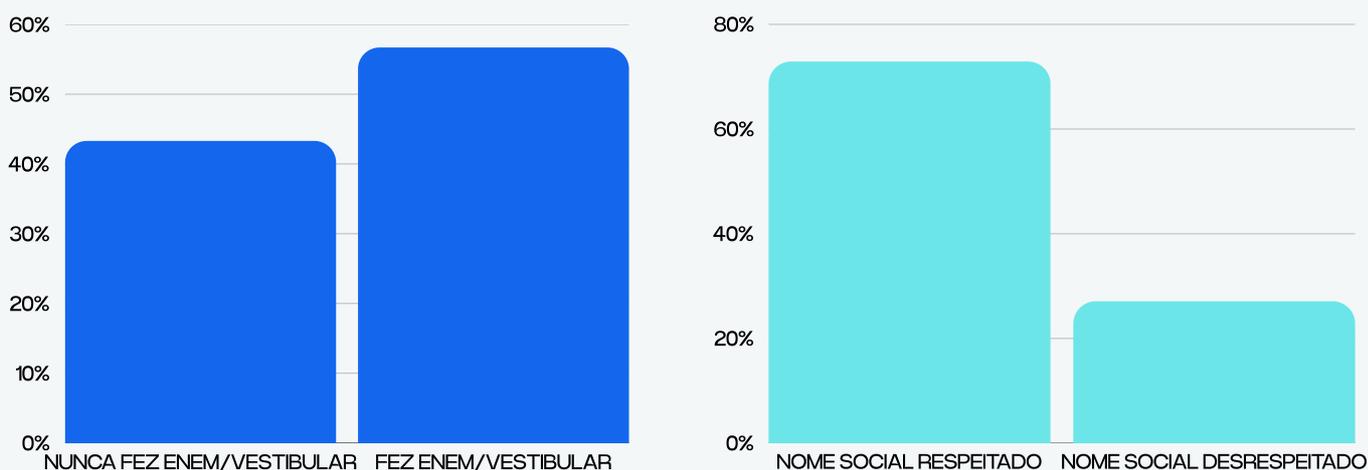
Todos esses processos operam pela inviabilização da formação acadêmica/profissionalizante de pessoas trans, até mesmo em espaços de estudos de gênero e sexualidade. Não somente os professores e o corpo discente cisgêneros contribuem para este sistema de exclusão, como a manutenção das burocracias e das normativas acadêmicas operam pela exclusão de corpos trans. Como podemos identificar no seguinte relato, programas de pesquisa em educação, gênero e diversidade não estão isentos de cometer transfobias:

“Enquanto cursava uma segunda graduação (Pedagogia), me inscrevi no processo seletivo para Mestrado Profissional em Educação, na linha Gênero e Diversidades na Educação, no Departamento de Educação da UFLA (Universidade Federal de Lavras). Apesar de ter solicitado o uso do nome social no processo seletivo, o nome morto foi exposto ao lado do nome social na lista de candidatos. Entrei com denúncia na ouvidoria da Universidade. O Pró-Reitor de Pós-graduação respondeu à ouvidoria desqualificando a minha identidade (com frases como "a candidata alega ser transexual"), e os professores da linha de pesquisa se recusaram a me auxiliar na minha busca pelo direito mínimo de ser tratado apenas pelo meu nome. Alguns desses professores do mestrado eram meus professores na graduação de Pedagogia. Uma professora que sempre se promovia sobre pautas da comunidade LGBTQIAP (sendo uma mulher cis heterossexual) disse que não poderia fazer nada. As professoras que de fato me auxiliaram eram de três outros departamento (Ciências Exatas, Direito e Estudos da Linguagem). Eu acabei numa crise de ansiedade intensa e saí da graduação em Pedagogia. A propósito, minha proposta de pesquisa era sobre como a transfobia na escola afasta as pessoas trans da educação formal.”

ENEM

AO REALIZAR SUA INSCRIÇÃO NO VESTIBULAR/ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO) TEVE SEU NOME SOCIAL RESPEITADO?

No quesito do ENEM, foi abordada a questão do respeito ao nome social no momento de inscrição. Das 406 respostas, 43,3% relataram nunca terem feito o ENEM ou Vestibular, deixando-nos com o percentual de 56,7% para pessoas que realizaram o ENEM/Vestibular. Destas últimas, 72,9% tiveram o nome social respeitado e 27,1% denunciaram desrespeito. Com relação ao desrespeito, recebemos um total de 110 relatos. Dentre estes, foi constatado que a possibilidade de requerer o nome social não era de conhecimento de todos os participantes, enquanto outros relataram que, na época em que prestaram o vestibular, não havia a alternativa de requerer o nome social.



Contudo, já no período em que o nome social poderia ser solicitado, foi relatado em grande quantidade que a solicitação não foi aceita, seguindo para uma falta de comunicação entre o sistema do Inep e o sujeito inscrito.

“No último ano em que cursei o ENEM a minha documentação não foi aceita pelo sistema do Inep”, relatou um dos participantes da pesquisa, e outros relataram somente que, apesar de terem realizado a solicitação, o nome social simplesmente “Não foi incluso”. Solicitações de nome social foram negadas, conforme os relatos, sem qualquer justificativa, como pode ser observado a seguir:

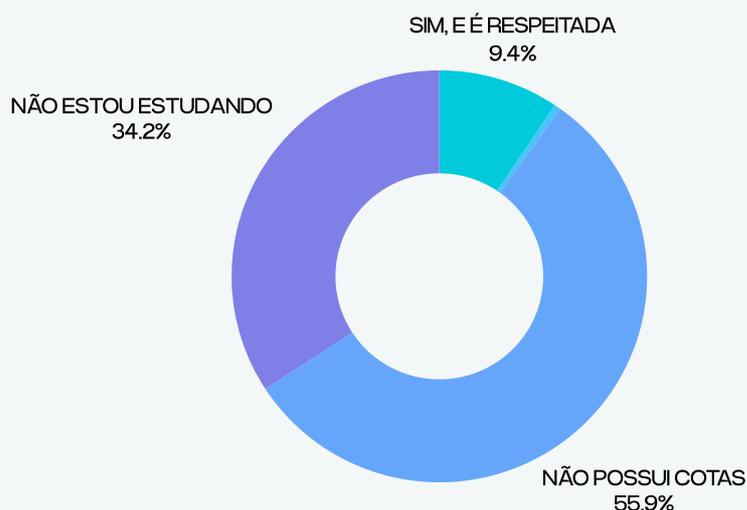
“Isso [o respeito ao nome social] também é muito relativo, no meu caso eu não tive o meu nome civil respeitado. Já havia feito a alteração [retificação de nome], na época judicialmente e solicitei também alteração cadastral no Cespe. No dia da prova do Enem eles imprimiram o meu caderno de prova no nome morto e queriam que eu fizesse a prova na mesma sala que todo mundo com meu antigo nome (constrangimento), assinasse com o nome morto [nome de registro] e apresentasse documentos antigos, motivo pelo qual eu fui “forçado” a desistir do ENEM após um ano inteiro de estudos dedicados. [...]”

Em outro relato, diz-se que “No momento da saída das notas na página do participante, foi colocado o nome de batismo [de registro], isso fez com que a inscrição na universidade não fosse concluída pois deu erro no cruzamento de todos os documentos”. Percebemos como as políticas de inclusão do nome social apresentam erros substanciais, e não cumprem com o objetivo de promover o acesso de pessoas trans no ambiente educacional. A recusa do órgão de ensino para com o nome social mostrou-se frequente nas respostas dos participantes, tal como a alegação de transfobia por parte da instituição. Novamente, observamos como burocracias estruturadas por um viés nitidamente cisgênero possibilitam que a exclusão de pessoas trans se perpetue.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS

EM SUA ESCOLA/UNIVERSIDADE HÁ COTAS PARA PESSOAS TRANS?

Em relação a políticas afirmativas, 55,9% dos participantes afirmam que suas instituições de ensino não possuem cotas para pessoas trans, em comparação com 9,4% que afirmam estudar em instituições que possuem e respeitam essa ação afirmativa. Apenas 0,5% afirmam estudar em instituições que possuem cotas e não respeitam a política. Por fim, 34,2% dos participantes responderam que não estão estudando atualmente.



VOCÊ PODERIA E GOSTARIA DE NOS INFORMAR O NOME DA ESCOLA E/OU UNIVERSIDADE QUE NÃO ESTÁ RESPEITANDO O NOME SOCIAL?

A partir das respostas que recebemos, listamos os nomes das escolas e/ou universidades que não respeitam o nome social dos participantes desta pesquisa:

Universidade Federal da Bahia
 Universidade Federal Fluminense
 Estácio de Sá, Niterói - RJ
 Universidade Tiradentes
 Universidade Federal de Sergipe
 Universidade de São Paulo
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Universidade de Brasília
 Universidade Federal do Rio grande do Norte
 Universidade Federal de Santa Maria
 Escola Estadual Estella Borges - SP
 Universidade Federal do Paraná
 Universidade Federal do ABC
 Centro Ensino Médio Asa Norte - DF
 Centro Ensino Médio Setor Oeste - DF
 Faculdade Estácio - Ceará
 Faculdade Descomplica
 Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Colégio Estadual Professora Glorita Portugal - SE
 Instituição Presbiteriana Mackenzie
 UNINASSAU
 Centro Educacional Frei Seráfico - São João del-Rei, MG
 Universidade Estadual do Piauí
 Colégio dos Santos Anjos - Joinville
 PUC - SP
 UNISANTA
 UNESP
 Universidade de Fortaleza
 UNAMA
 Universidade Federal de Campina Grande

Colégio Antônio Peixoto, Balneário do Estreito - Florianópolis/SC
 Universidade Paulista
 Anhanguera
 Universidade Federal de Ouro Preto
 Universidade Federal do Amazonas
 Universidade Mackenzie de São Paulo (Higienópolis)
 Escola Darcy Ribeiro do Paranoá - DF
 Universidade Cidade de São Paulo
 Universidade Federal de São Paulo
 Universidade Anhembi Morumbi
 Universidade Federal do Pará
 Escola Baiana de Medicina
 Cebrac Alcântara - RJ
 EEMTI Otávio Terceiro de Farias - CE
 E.E.F São Francisco de Assis - Salvador/BA
 Fundação Instituto Tecnológico de Osasco - SP
 UNIFACCAMP Centro Universitário Campo Limpo Paulista

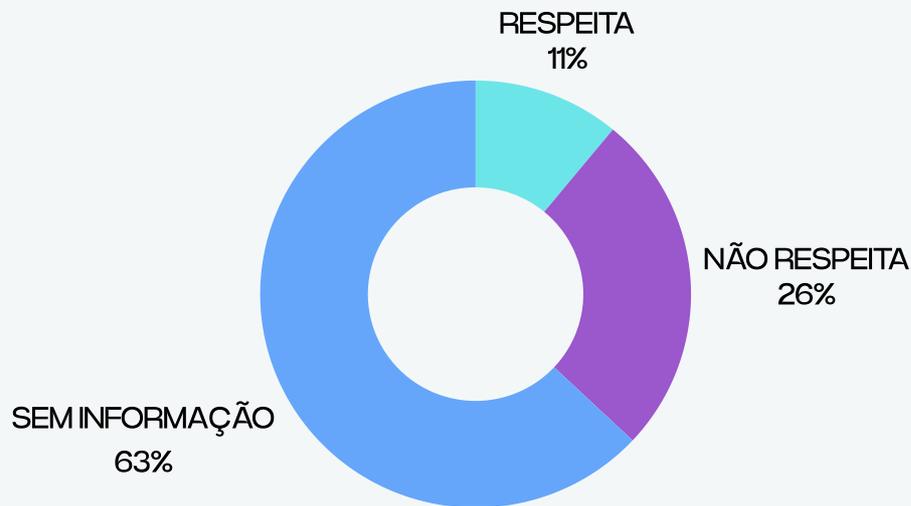
EM SUA ESCOLA, HÁ USO DE NOME SOCIAL (POLÍTICAS AFIRMATIVAS)?

Para aqueles que ainda estudam, 49,9% das pessoas afirmaram que o nome social é adotado pela escola e que foi, sim, respeitado. 8,0% afirmam que, apesar de existir a adoção do nome social na instituição de ensino, denunciaram o desrespeito para com ele. 6,2% disseram que a escola não adota e não respeita o nome social, e 35,9% dos participantes da pesquisa não estão estudando.



SUA ESCOLA RESPEITA O NOME SOCIAL?

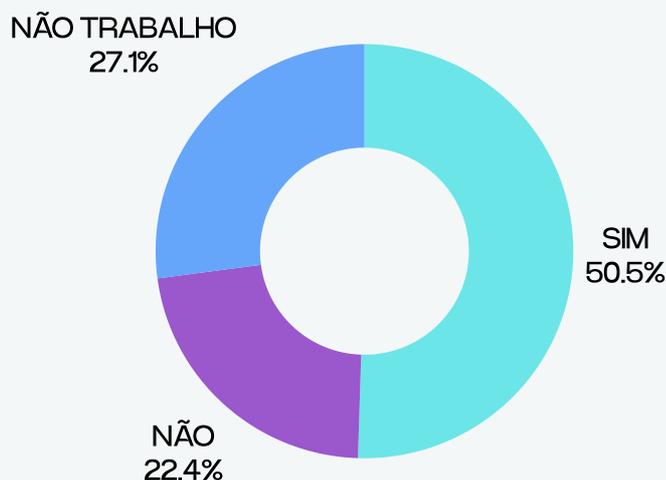
Dentre as respostas recolhidas, a maioria (63%) não possui essa informação, ao passo que 11% afirmaram que a escola respeita e 26% afirmaram que a escola desrespeita o nome social.



ATUAÇÃO PROFISSIONAL

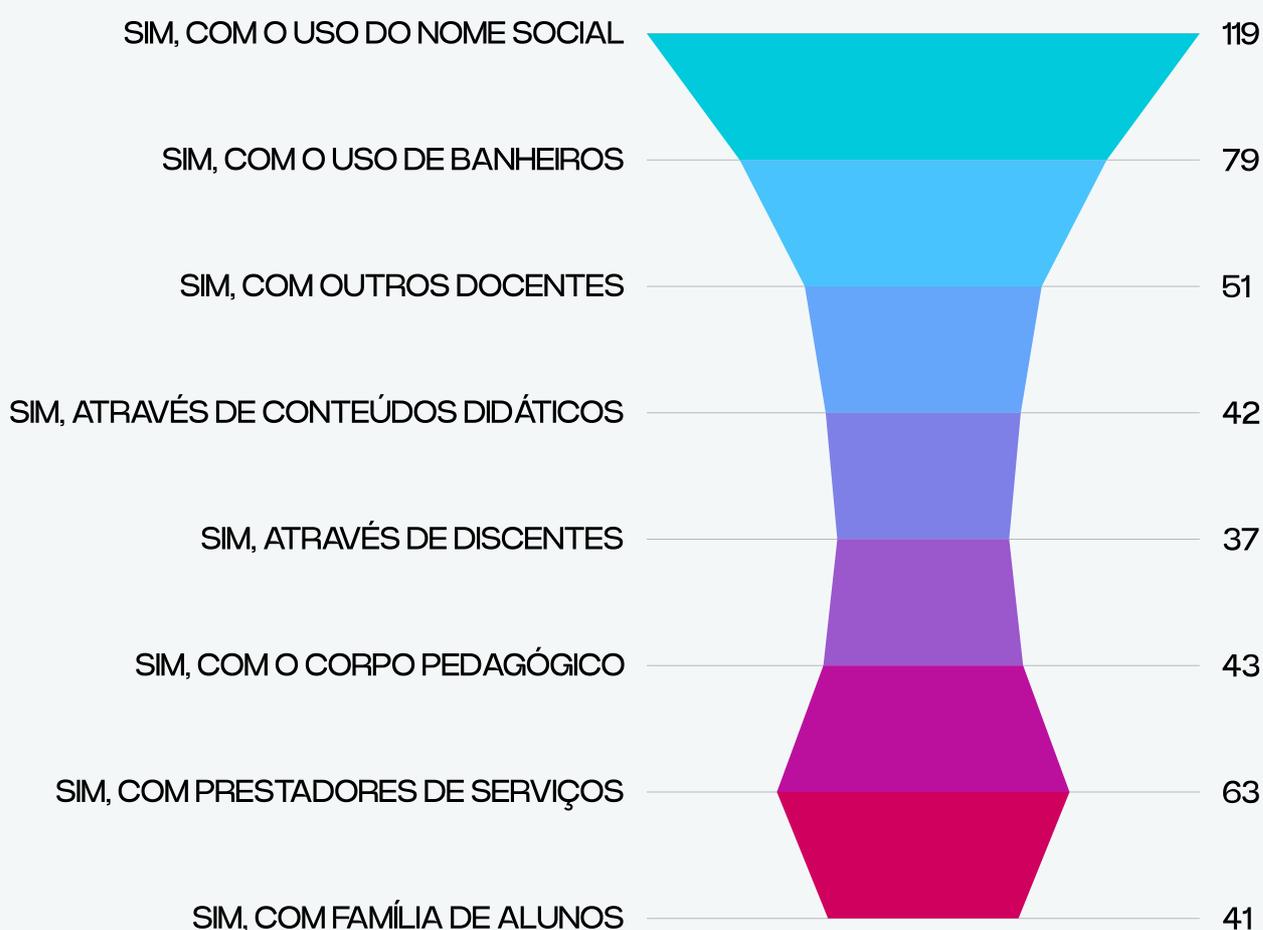
VOCÊ CONSEGUIA/CONSEGUE CONCILIAR O TRABALHO COM OS ESTUDOS?

A maior parte das pessoas que participaram do mapeamento responderam que sim, conseguem/conseguiram conciliar, correspondendo a 50,5% das respostas. Em seguida, 27,1% afirmam não exercer atividade remunerada e, por fim, 22,4% afirmam não conseguir conciliar trabalho e estudo.



VOCÊ JÁ SOFREU VIOLÊNCIA NA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL?

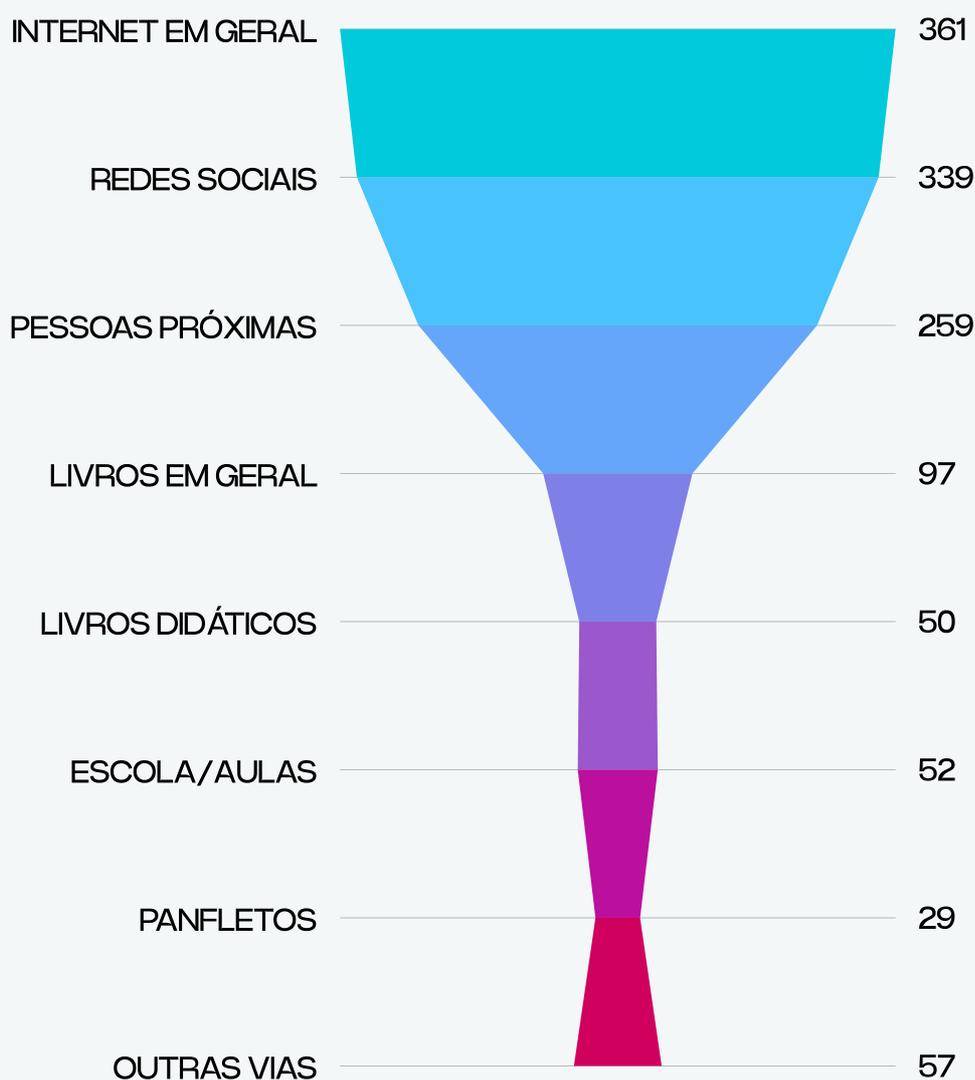
Em relação a violências institucionais cometidas contra sujeitos trans docentes, acadêmicos e afins, temos que 119 participantes denunciam o desrespeito ao uso de nome social; 79 afirmam ter sofrido violências em relação ao uso de banheiros; 51 afirmaram sofrer violências em relações com outros docentes e 42 em relação a conteúdos didáticos; 37 afirmam sofrer violências em relação com discentes, 43 em relação com o corpo profissional pedagógico, 63 em relação com prestadores de serviço e 41 em relação com famílias de alunos. 231 não responderam. É importante destacar que cada participante pôde relatar mais de um tipo de violência institucional, então o somatório das respostas excede a quantidade de indivíduos entrevistados.



ACESSO À INFORMAÇÃO

POR QUAIS MEIOS ADQUIRIU INFORMAÇÕES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE?

Nessa questão de múltipla escolha, dos 406 participantes, 88,7% responderam que adquiriram informações pela internet, tendo 83,3% das respostas vinculadas ao acesso pela internet através de redes sociais. Logo após, 63,8% responderam ter acessado informações através de conversas com pessoas próximas, 23,9% através de livros em geral, sendo 12,3% através de livros didáticos. Por fim, 12,8% acessaram informações através da escola, 7,1% através de panfletos e 14% por outras vias. É importante destacar que cada participante pôde marcar mais de uma opção, então o somatório das respostas excede a quantidade de indivíduos entrevistados.



CONCLUSÃO

Ao lançarmos este mapeamento educacional, nós, do Instituto Brasileiro de Transmasculinidade (IBRAT), sabemos das dificuldades de alcance do mesmo. Vivemos em um país desigual, em que o acesso à internet, necessário para responder o formulário com as questões do mapeamento, não é possível para todos os transmasculinos brasileiros. Assim, reconhecemos a limitação de nossa pesquisa, que foi realizada tendo em vista nossa própria limitação orçamentária, de pessoal e organizacional - é importante salientar que não há iniciativas governamentais de mapeamento das transmasculinidades em seus inúmeros âmbitos, no Brasil.

Outra questão importante a ser apontada é a raça/etnia. Mais de 60% dos indivíduos que responderam ao questionário são brancos. Podemos elaborar algumas hipóteses para essa problemática: a circulação do formulário da pesquisa foi direcionado a meios acadêmicos em que a maioria da população trans - ainda que esta população seja, nestes ambientes, uma minoria - é branca; a dificuldade de acesso à internet que acomete a população negra e periférica, somada com questões relativas à indisponibilidade de tempo para responder o extenso formulário de pesquisa; a incipiência de uma pesquisa deste porte em relação às transmasculinidades, de modo que não conseguimos burlar, de início, as profundas desigualdades que acometem nossa população. As desigualdades sociais enfrentadas pela população transmasculina se refletem dessa forma no formulário: como mecanismo de exclusão, que impedem que nossa própria população se reconheça, se mapeie, se organize. Ainda assim, mantemos nossos esforços de realizar pesquisas, na ambição de que futuramente nossas estratégias metodológicas sejam aprimoradas. A faixa etária também demonstra que é a população mais jovem que consegue acesso para responder ao questionário. A maior parte dos participantes do mapeamento está na faixa dos 25 aos 34 anos.

No que tange às identidades, a maior parte se identifica como homem trans, mas também nota-se uma diversidade de autodeterminação que foge a essa identificação. Quanto à orientação sexual, as que mais se destacam são panssexual, bissexual e heterossexual. Em se tratando da renda, uma grande parcela (25%) alega não possuir renda, o que aponta para a dificuldade que a população transmasculina enfrenta ao se inserir no mercado de trabalho, sobretudo formal.

Quanto à localização de nossa população, a maioria das respostas provém da Região Sudeste, ou seja, a região com maior circulação de internet. Isso vai de encontro ao fato de que 96% das pessoas que responderam ao formulário residem em região urbana, nos levando a concluir que a maioria das pessoas que tiveram acesso ao mapeamento são brancas, jovens e urbanas. E do total de respostas, 60% participantes fizeram a transição social e tecnológica, 52,9% são retificados e 46,5% não são retificados.

Em relação à presença de outras pessoas trans na instituição escolar em que está inserido, as respostas tanto afirmativas quanto negativas ficaram divididas. Importante pontuar que poder contar com a presença de outras pessoas trans nas instituições de ensino não deixa de ser um alento para que não nos sintamos tão solitários em meio à cisnormatividade dos espaços em que circulamos. Ligado a essa questão, as violências institucionais na trajetória educacional mostram que as agressões vêm dos diferentes sujeitos como professores, estudantes, prestadores de serviços, o que nos revela que a violência nas instituições de ensino são cotidianas e constantes. O que fez com que 12,3% dos que responderam ao mapeamento afirmam ter deixado de estudar por terem sofrido transfobia na instituição de ensino, e 1% alegam terem sido expulsos.

Para além do espaço escolar, os dados sobre cursos de formação complementar, como SEBRAE, SENAC, cursos de inglês e afins, apontam que 3,7% dos participantes deixaram de estudar por causa da violência. Além disso, ter o nome social respeitado na inscrição para vestibulares e ENEM também é uma barreira enfrentada. Mas, infelizmente, a inscrição no vestibular e ENEM é apenas a ponta do iceberg, já que o desrespeito às políticas afirmativas para pessoas trans nas universidades é uma realidade apontada por 55,9% dos participantes da pesquisa.

Assim, mesmo sabendo das limitações deste mapeamento, esta pesquisa não pode ser ignorada. Os dados obtidos aqui trazem uma ideia de algumas vivências e dificuldades enfrentadas pela população transmasculina brasileira no acesso à educação. E sempre é importante apontarmos o quanto a produção de dados sobre a nossa população é inexistente em organismos governamentais como o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A inexistência de dados oficiais, a falta de interesse governamental em produzi-los é uma nítida maneira de nos ignorar enquanto cidadãos, uma vez que, se não há dados, não há como se pensar nas demandas de uma parcela da população que continua sendo invisibilizada e excluída.

Diante desse silenciamento, seguimos em resistência cuidando dos nossos, buscando compreender como nossa população sobrevive, quais suas demandas e necessidades, quais suas particularidades, as violências que sofremos, como as instituições educacionais nos tratam. Buscamos compreender este amplo campo de estudos em um trabalho artesanal, feito por várias mãos numa rede solidária, fomentada por apoio mútuo e que se organiza de modo autônomo, para que possamos continuar gritando, ainda que sufocados, que nós transmasculinos existimos.

PROFESSOR TRANS, ALUNOS SURDOS: DIVERSIDADE E ACOLHIMENTO EM UM COLÉGIO BILÍNGUE

ANDRÉA DA SILVA⁶

INTRODUÇÃO

Um corpo dissidente, ao ingressar em um novo ambiente formado por padrões cis-hétronormativos do patriarcado enfrenta um medo, uma insegurança de como será a relação dos demais frente sua performance de gênero, se seu corpo será aceito, icluído, acolhido, ou então julgado e desrespeitado. Isso porque a sociedade se mostra preconceituosa e excludente com o diferente. Segundo Longaray e Ribeiro (2016, p. 780):

Os corpos das transexuais e travestis perturbam, incomodam, desestabilizam porque promovem fissuras na norma estabelecida socialmente. Embora muitos atos sejam performativos, as inscrições corporais de travestis e transexuais são também entendidas como subversivas, e, essas, portanto, tornam-se indicadores de classificação, hierarquização, ordenação, normalização. É a partir da criação dessas outras possibilidades, da construção de outros modos de ser, que os sujeitos constituem-se e (re)inventam-se.

Nota-se, pelos índices de violência contra pessoas trans, que o Brasil é o país onde mais mata essa população se comparado ao resto do mundo, mais até que em países ultraconservadores. Como afirma Santos e Krawczak (2017), “quando a sociedade sente-se incomodada, trata-se imediatamente de excluir, de tirar da vista dos olhos, ou até mesmo de sacrificar estas vidas impossibilitando assim, qualquer diálogo ou aproximação,”. De acordo com Zygmunt Bauman:

[...] a segurança gera um interesse em apontar riscos e selecioná-los para fins de eliminação, e por isso escolhe fontes potenciais de perigo como alvos de uma ação de extermínio “preventiva”, empreendida de maneira unilateral. [...] indivíduos e grupos ou categorias de pessoas têm negada sua subjetividade humana e são reclassificados pura e simplesmente como objetos, localizados de modo irrevogável na ponta receptora desta ação. [...] A negação da subjetividade desqualifica os alvos selecionados como parceiros potenciais do diálogo; qualquer coisa que possam dizer, assim como o que teriam dito se lhes dessem voz, é a priori declarado imaterial, se é que se chega a ouvi-los (2011, p. 77-78 apud SANTOS; KRAWCZAK, 2017, p. 4)

6 Andréa da Silva (nome social), graduado em História pela UNINOVE e pós-graduado em Tradução e Interpretação libras-português pela Estácio, cursando segunda licenciatura em letras espanhol pela Italo, andrea.dasilva@uni9.edu.br

Com isso, tanto no processo de seleção para trabalhar no colégio quanto no primeiro dia de aula foram dias de receio para o professor. Andréa, o professor deste relato, é uma pessoa transmasculina, seu receio, naquele momento, tinha como base o que já tinha visto e vivenciado na sociedade, para ele era esperado uma experiência um tanto quanto negativa. O que aconteceu de fato será exposto ao longo deste artigo.

Para entender melhor o ambiente em que o professor trans estava se inserindo, precisamos entender qual público ele atenderia. Como se trata de um colégio bilíngue de Surdos, será discorrido o conceito de Ser Surdo pela perspectiva sócio-histórica/ sócio-antropológica; educação bilíngue; e os significados de Cultura Surda e a língua de sinais. Será exposto mais adiante se a libras influenciou ou não na forma de tratar o professor pelo pronome masculino. Em seguida, o relato da acolhida do professor pelos alunos e a comunidade escolar.

SURDO X SURDEZ

De acordo com o censo do IBGE (2010), há no Brasil cerca de 10 milhões de pessoas Surdas e com deficiência auditiva. O grau de surdez pode variar de leve à profunda e os diferentes níveis de perda auditiva podem afetar no desenvolvimento da oralidade. Porém, essa é uma perspectiva clínica da surdez, onde se percebe uma perda a qual tem de ser corrigida com terapias com um profissional fonoaudiólogo visando um melhor desenvolvimento da fala oral desses indivíduos. Essa se trata de uma visão ouvintista, ou seja, ela busca normalizar a pessoa com surdez.

O ouvintismo, que é a lente pela qual a sociedade tende a olhar a surdez, onde vê a pessoa Surda em uma perspectiva patológica, compreendendo que essas pessoas necessitam ser consertadas. Isso reflete no ambiente educacional, onde procuram a normalização dessas pessoas, e isso acaba por fazer da escola uma clínica e o aluno Surdo, um paciente (XAVIER, 2016). Segundo Strobél:

[...] dentro de contexto de cultura nacional para o povo surdo, a imagem dos surdos como 'deficientes' está atada na imagem mental dos sujeitos ouvintes, pois sujeitos surdos são considerados 'exóticos', isto é, 'diferentes' para o povo ouvinte, que faz mexer com a cabeça, criando o 'imaginário', um tipo de autonegação da sociedade ouvinte que não está pronta para receber ou concordar com a cultura surda, pois ainda veem o povo surdo como 'incapazes'. (STROBEL, 2011, p. 235 apud STROBEL, 2008, p. 30)

Como afirma Silva e Vieira-Machado (2010), a surdez deve ser reconhecida como uma marca cultural e não vista como uma perda. Essa é, portanto, a visão sócio-antropológica/sócio-histórica da surdez, ela não encara a surdez como deficiência. O ser Surdo, traz consigo sua Identidade Surda cuja percepção de mundo se baseia na experiência viso-espacial, que têm cultura e língua própria, natural da Comunidade Surda, do Povo Surdo.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (SANTOS; SILVA; CARDOSO; MORAES, 2011, p. 45 apud STROBEL, 2008, p.44)

Ladd (2003) cunha o termo Deafhood, que quem português seria o equivalente à Surdidade, que se refere aos Surdos como Povo dotados de língua e cultura própria, a qual constitui a identidade desses indivíduos.

Este termo foi desenvolvido em 1990 pelo presente autor, a fim de iniciar o processo de definição do estado existencial dos Surdos como “ser-no mundo”. Até agora, o termo médico “surdez” foi usado para englobar essa experiência dentro da categoria mais ampla de “deficiente auditivo”, a grande maioria dos quais eram pessoas idosas “com problemas de audição”, de modo a tornar invisível a verdadeira natureza da existência coletiva Surda. A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que aqueles indivíduos e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (LADD, 2013, p. 14-15)

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS?

A educação bilíngue, respeita a L1 (primeira língua) do aluno Surdo, sendo assim, as aulas são ministradas em língua de sinais. Conforme explica Quadros (2003, p. 99), o currículo deve ser “organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisa ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira”.

[A língua de sinais] para os sujeitos surdos é mais do que pensar simplesmente em acessibilidade, é pensar em um mecanismo no qual os seus usuários poderão exercer seus direitos de cidadão, enquanto sujeitos ativos da sociedade e também desenvolver suas subjetividades, relacionar-se com o mundo, vivenciar experiências (BREGONCI, 2010, p. 68)

A Lei de Libras 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, 2011) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelecem e garantem no Brasil a educação bilíngue, onde a língua de instrução é a libras e o português é usado na modalidade escrita e todos os profissionais que atuam na escola sabem a língua de sinais.

A educação bilíngue para surdos enfatiza a relevância de a criança surda ser exposta, o mais precocemente possível, à língua de sinais, no intuito de desenvolver suas capacidades e competências linguísticas no percurso natural, da mesma maneira como ocorre com as crianças ouvintes (OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2017 p. 183)

Essas políticas educacionais garantem aos alunos Surdos uma educação bilíngue em escolas públicas e privadas. Nessa perspectiva de ensino, eles devem ser pensados por um ponto histórico-cultural, buscando seu empoderamento linguístico e cultural. Segundo Silva (2022), é importante que seja utilizada a pedagogia bilíngue a fim de que o tenha uma “educação que respeite a diferença, que reconheça que os indivíduos têm direitos e deveres como qualquer cidadão, sem que a educação seja baseada na segregação do estudante” respeitando “o aluno e seu idioma como agentes formadores de opinião”.

EXPERIÊNCIA DOCENTE: ACOLHIMENTO DE MINORIA POR PARTE DA MINORIA

**Quando nascemos, nos é dado um gênero (homem ou mulher)
em nossos documentos que vão ditar o nosso funcionamento na sociedade.
Esse gênero é baseado no nosso sexo biológico, ou nos nossos genitais.
(MORI, 2018)**

A pessoa que se identifica com o gênero designado ao nascer é denominada como cisgênera. Os cisgêneros são maioria da população, já a pessoa trans não se identifica com o gênero que lhe foi designado ao nascer. Tal experiência é “identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero.” (BENTO, 2006, p. 15). De acordo com Mori (2018), existem em média de 1 a 8 pessoas trans a cada 100.000. A identidade de gênero é a identificação de um indivíduo pelo gênero feminino ou masculino, ambos ou nenhum deles. A pessoa pode se perceber trans em qualquer fase da vida, mas é muito comum que isso aconteça durante a infância e adolescência.

Ainda segundo Mori (2018), a transexualidade não pode ser classificada como uma doença. Em concordância com essa afirmação, Almeida (2012, p. 517) afirma que referente “o conceito de transexualidade [...] é uma impossibilidade conceituá-la de forma universal, unívoca e a partir de uma classificação estritamente médico-psiquiátrica”.

Em entrevista com o diretor e a coordenadora pedagógica do colégio, Andréa teve os pronomes respeitados, os dois se mostraram abertos para que ele fizesse correção a quem o chamasse pelo pronome com o qual não se identifica. Porém,

ao final, o que a medicina pode oferecer a essas pessoas são acesso a hormonioterapia, cirurgias plásticas, urológicas e transgenitalização a fim de trazer qualidade de vida. Não necessariamente toda pessoa trans almeja realizar a transição com cirurgias e hormônios, e isso não faz sua identidade ser menos válida.

Desde de 2018 é possível realizar a retificação de nome e gênero nos documentos sem a necessidade de entrar com uma ação judicial, apresentar laudo médico ou comprovante de cirurgia. Basta ser maior de idade, levar alguns documentos pessoais, se declarar trans e pagar uma taxa, o valor cobrado pelos cartórios é diferente de Estado para Estado. No entanto, há a possibilidade para aqueles que têm baixa renda pedir isenção da taxa, e para isso é necessário fazer uma declaração de pobreza.

Andréa é uma pessoa transmasculina que não faz tratamento hormonal, ele se formou em História - Licenciatura em Julho de 2020. Já em 2021, foi indicado por um colega do trabalho de tradução e interpretação em libras - português para trabalhar como professor em um colégio bilíngue de Surdos. Em meio a medos e receios que pairavam sobre sua cabeça, com relação a reação e aceitação da instituição, dos alunos e dos pais de alunos sobre o corpo trans, Andréa foi atrás de seu sonho: lecionar para estudantes Surdos.

Em entrevista com o diretor e a coordenadora pedagógica do colégio, Andréa teve os pronomes respeitados, os dois se mostraram abertos para que ele fizesse correção a quem o chamasse pelo pronome com o qual não se identifica. Porém, ao final, pediram – ao que podemos afirmar como silenciamento – para que o mais novo contratado professor de História não ‘levantasse bandeira’ em sala de aula, isso porque em meio a Era Bolsonaro poderia trazer problemas maiores. Contudo, Andréa compreendeu a intenção deles, no entanto esteve disposto a falar sobre o assunto de identidade de gênero caso algum aluno ou outro profissional da instituição o abordasse.

Por se tratar de um período pandêmico e com o início da vacinação no país, as aulas se davam por vídeo chamada pela plataforma Zoom e a interação como entrega de atividades era feita pelo Google Classroom.

O primeiro encontro com os alunos tratou-se de uma conversa para saber quem eram eles quais eram seus sonhos para o futuro. A aula no contexto de educação bilíngue ocorre com a língua de instrução sendo a libras, por tanto, as aulas eram ministradas nesse idioma.

Pode-se dizer que a libras (língua brasileira de sinais) é uma língua neutra, pois ela é “uma língua em que os pronomes pessoais são realizados pela apontação e não distinguem gênero” (GIAGIO, 2022), também palavras como “professor” e “professora” ou “irmão” e “irmã” são sinalizadas e escritas como “profesor@” e “irm@”. Caso a pessoa queira especificar o gênero da pessoa, é necessário fazer essa marcação: “professor@ + mulher” ou “irm@ + homem”. Um sinal que tem a diferença de gênero determinada é o de “mãe” e “pai”, já os demais são neutros.

Sendo assim, não houve questionamentos com relação ao uso dos pronomes do professor, nem sobre sua identidade de gênero. Conforme as aulas foram passando, e a comunicação pela plataforma Classroom foi sendo utilizada como meio de comunicação entre professor - alunos Surdos - pais, algumas vezes escreviam ali o chamando de “professora”, mas sempre com sutileza, ele corrigia e isso raramente voltava a se repetir. Quando isso ocorria, geralmente eram as mães dos alunos Surdos que o chamavam assim, mas nunca houve conflito sobre o tema.

O professor conta um episódio em que uma aluna, no final do semestre ao se sentir mais confortável com ele, contou que se identificava enquanto Queer e que desejava mudar o estilo das roupas e corte de cabelo. Ela também falou que havia ficado admirada pelo professor exercer sua identidade de gênero e isso também lhe deu forças para se assumir. Esse relato mostra o quanto é importante que haja pessoas LGBTQIA+ na educação para que seus alunos se sintam representados. É possível compreender que, por se tratar de um ambiente de minorias, onde todos os alunos são Surdos (sendo alguns deles com outras deficiências associadas, conhecidos também por Deaf Plus),⁷ por sua vez estão acostumados a conviver com a diferença e a instituição escolar trabalha para que prevaleça o respeito. Isso não quer dizer que por se tratar da maioria de pessoas Surdas, que elas são seres inocentes e desprovidos de preconceitos, não.

7 A Gallaudet Research Institute (2005) emitiu uma pesquisa a qual aponta que cerca de 40% dos alunos Surdos ou com deficiência auditiva têm uma deficiência associada à surdez. Esse é o caso de Surdos Autistas, Surdo com deficiência intelectual, Surdo Down, Surdocego ou com baixa visão, Surdo com deficiência física, entre outros. Para isso, há um termo cunhado pela pesquisa que é o “Deaf Plus”.

Mas que, por se encontrarem com outras minorias como de raça, gênero, sexualidade e cultura, elas se mostraram mais empáticas com o novo. Esse pode ter sido um fator importante para que o professor de História fosse acolhido e respeitado pelos alunos Surdos e pelos demais profissionais do colégio (Surdos e ouvintes), que sempre demonstraram preocupação com seu bem estar.

Com relação aos colegas de trabalho, Andréa notou um bom envolvimento, muitos deles demonstraram empatia e demonstraram que ele era bem vindo. Alguns até procuraram manifestar apoio sobre a inclusão dele no colégio. A recepção por parte dos alunos Surdos e dos companheiros de trabalho com o qual teve contato, foi muito diferente dos outros trabalhos que teve anteriormente onde, as pessoas para aprovarem seu corpo trans, cobravam a hormonização e a cirurgia de retiradas das mamas, para respeitar seu pronome masculino. Ou seja, ele só teria sua identidade respeitada se tivesse “passabilidade”. Felizmente nesse colégio bilíngue, o professor pode ser reconhecido e respeitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a medos e receios de uma sociedade excludente que pairava sobre sua mente, com relação a reação e aceitação da instituição, dos alunos e dos pais de alunos sobre o corpo trans, Andréa foi atrás de seu sonho: lecionar para estudantes Surdos.

Em entrevista com o diretor e a coordenadora pedagógica do colégio, Andréa teve os pronomes respeitados, os dois se mostraram abertos para que ele fizesse correção a quem o chamasse pelo pronome com o qual não se identifica. Ele foi apresentado para alguns colegas da instituição que demonstraram o mesmo respeito. Ao trabalhar com os alunos Surdos, a língua de instrução era a libras. A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um Povo Surdo, pois é uma das peculiaridades da Cultura Surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais desses sujeitos, sendo que é esta língua que vai levar o Surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Pelo fato da libras ser uma língua neutra, não foi um empecilho para que seus alunos Surdos errassem seu pronome, até porque nessa língua não é utilizada a não ser que use marcadores de gênero.

Os alunos também se mostraram acolhedores ao receber o professor compreendendo que era trans. Uma aluna se identificou com o professor e em um momento se viu aberta para falar com ele sobre isso. Esse relato mostra o quanto é importante que haja pessoas LGBTQIA+ na educação para que seus alunos se sintam representados.

É possível compreender que, por se tratar de um ambiente de minorias, onde todos os alunos são Surdos e/ou com outras deficiências associadas, por sua vez estão acostumados a conviver com a diferença e a instituição escolar trabalha para que prevaleça o respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Guilherme. "Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades?". *Revista Estudos Feministas* 20 (2012): 513-523.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BREGONCI, A. M.. História: pensando e construindo o currículo da sala bilíngue, a partir da pedagogia da diferença. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; BREGONCI, A. de M.; FERREIRA, A. B.; XAVIER, K. S.. (org.). *Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos*. Vitória: GM, 2010, v. 1, p. 43-54.

Gallaudet Research Institute (December 2005). *Regional and National Summary Report of Data from the 2004 – 2005 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.

GIAGIO, Ariel Ícaro Boraso. "Quando você não sabe que é possível, como pode desejar?": A Utilização de Linguagem Neutra na Comunicação de Pessoas Trans. Cásper. São Paulo, 2022.

LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy. *Em Busca da Surdidade I. Colonização dos Surdos*. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd"Universo, 2013.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 24(3): 398, setembro/dezembro/2016.

MORI, Daniel. *TRANSEXUALIDADE NÃO É DOENÇA*. São Paulo, 16 mai. 2018. YouTube: DOUTOR AJUDA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E8sV8Up24PA>. Acesso em 14 mar. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Ponto de Vista, Florianópolis, nº 5, p. 81-111, 2003.

Santos, J. O.; Krawczak, K. W. "Brasil, O País Que Mais Mata: Uma Análise Crítica Acerca Da Violência Contra Travestis E Transsexuais." *Salão do Conhecimento*, 2017.

SILVA, Andressa Samanta *Música surda: percepção e aprendizado musical do surdo*. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238508>.

7

STROBEL, K. L.. *Surdos como intérpretes/tradutores: um sonho possível?* In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.) *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; SILVA, J. A. da S.. *Discursos sobre o aluno surdo na escola inclusiva: reflexões sobre a infância, a surdez e o implante coclear*. In: Victor, Sonia Lopes et. al.. (org.). *Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos*. Vitória: GM Gráfica e editora, 2010, v. 1, p. 83-108.

XAVIER, A.. *LIBRAS - Aula 05 - Visões sobre a surdez: Visão clínica versus visão socioantropológica*. São Paulo, 30 mai. 2016. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=vDdJTyIhtRA>. Acesso em 14 mar. 2023.

CHAMO VOCÊ DE ‘O PROFESSOR’ OU ‘A PROFESSORA’?

UM RELATO DA EXPERIÊNCIA COMO PRIMEIRO PROFESSOR TRANS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

DIONISO FREIRE FERREIRA⁸

INTRODUÇÃO

No trabalho aqui apresentado, faço um breve relato sobre os meus primeiros dois anos como professor na rede pública municipal de ensino de Fortaleza. O tema, que à primeira vista poderia parecer trivial, se reveste de singularidade pelos inúmeros obstáculos que se apresentaram diante das dificuldades que enfrentei por ser uma pessoa trans em um sistema que ainda não está preparado para acolher a diversidade em todas as suas formas.

O objetivo deste trabalho é registrar as dificuldades, desafios e a recepção por parte do corpo escolar sob o ponto de vista de um professor trans, sendo este o primeiro a fazer uso do nome social na rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, Ceará, portanto considerado como o primeiro professor trans nesta rede, uma vez que não há conhecimento e/ou registro de quaisquer outros a atuarem anteriormente.

O tema tem sua importância acentuada pelo caráter, primeiramente, de registro, uma vez que o caso seria inédito; e, em segundo lugar, pela contribuição à comunidade trans, historicamente excluída dos espaços escolares e para a qual a existência e a resistência de representantes no corpo docente significam um empoderamento e uma tomada de seu lugar por direito na cidadania.

8 Dioniso Ferreira (10/07/1980):

Homem trans, gay, casado, é graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Educação a Distância (UFC) e Especialista em Gênero e Diversidade (UFC). É membro-fundador da ATRANSCE (Associação Transmasculina do Ceará). Atua profissionalmente como professor de Língua Portuguesa e Literatura na rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, no Ceará. Publicou dois livros, Relativo Absoluto (2020) e Genealogia dos Poetas (2022), além de outros textos em revistas e antologias.

A metodologia empregada neste trabalho é a de narrativa de memórias, já utilizada em trabalhos anteriores de outros pesquisadores trans, e o estudo bibliográfico de autores ligados aos estudos de gênero, com destaque para a professora Dra. Jaqueline Gomes de Jesus, cujo manual “Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos” serviu como base para a discussão sobre transgeneridade e cisgeneridade neste trabalho; e destaque, também, para a professora Dra. Luma Nogueira de Andrade e sua pesquisa pioneira intitulada “Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”, que versa sobre a presença das travestis nas escolas do Ceará.

A NECESSIDADE DE DISCUSSÃO DESTA TEMÁTICA

No decorrer do tempo em que passei com outros colegas professores, onde volta e meia o assunto surgiu, chamou-me à atenção a confusão de termos entre os mesmos, já que estes não sabiam diferenciar homossexualidade de transgeneridade. Tal confusão não é incomum, porém é prejudicial para ambos os grupos, uma vez que homossexualidade é orientação sexual, enquanto transgeneridade é identidade de gênero. Ambos os grupos participam da sigla LGBT, mas as demandas de cada um são bem específicas.

Além dessas demandas específicas, ainda precisamos destacar o fato de que tanto podem haver homossexuais transgêneros quanto pessoas trans heterossexuais, por exemplo. E confundir os dois grupos acaba por apagar a sexualidade de pessoas trans e/ou causar transtornos no campo da identificação até mesmo dos próprios indivíduos. Isso, de certa forma, acaba por se tornar mais uma forma de violência transfóbica, uma vez que nega à pessoa trans o direito de identificar-se dentro de uma orientação sexual, tornando a própria transgeneridade, uma condição pessoal e identitária do indivíduo, apenas um apêndice de menor importância dentro da sigla LGBT. Sobre esse problema na confusão conceitual entre pessoas trans e homossexuais, diz Andrade:

“A confusão conceitual faz parte do contexto histórico pós-modernidade (fim do século XX e início do século XXI), em que os conceitos e as definições não são fixos, onde os sujeitos pós-modernos não se limitam aos territórios e buscam o êxodo, a migração, a saída, o fluxo, a intinerância. Mas essa confusão conceitual faz parte também do desconhecimento e/ou do preconceito que torna igual, generaliza, simplifica e torna, ou pelo menos tenta tornar, homogênea a diversidade de vivências de gays, lésbicas, travestis, transexuais, transformistas e intersexuais, que passam a ser vistas de forma homogênea. É preciso reconhecer as diferenças, a primeira honestidade científica é essa. Não podemos, de forma alguma, homogeneizar a diversidade sexual das pessoas, não existe um padrão absoluto, a própria heterossexualidade carrega dentro de si uma multiplicidade sexual. Não existe uma forma universal de ser homem, de ser mulher, de ser gay, de ser lésbica, de ser travesti, de ser transexual, de ser assexuado (sic), de ser intersexual, de ser transformista, de ser bi ou plurissexual. É preciso entrar no jogo das identidades para perceber que não há apenas uma, duas ou três identidades, que cada identidade tem suas particularidades e que uma mesma pessoa pode se identificar com pessoas, grupos ou valores diferentes.” (ANDRADE, 2012, p. 122)

Portanto, enquanto para um aluno trans heterossexual ser confundido e identificado como “lésbica” pode ser uma forma, ainda que errônea e temporária, de auto identificar-se com algum grupo e nele obter acolhimento e apoio, o mesmo não ocorre com os jovens trans gays e bissexuais.

Tal confusão entre identidade de gênero e sexualidade baseada no determinismo biológico é funesta, pois nega e ridiculariza sua identificação como homem ao mesmo tempo em que invisibiliza sua sexualidade.

Para estes não há grupo, não há acolhimento e muito menos identificação. O que resta é o isolamento, as dúvidas, a angústia e o sofrimento psíquico de não compreender a si mesmo e perceber qual o fator que o torna “diferente”, uma vez que a identidade dos homens trans só muito recentemente vem sendo reconhecida e compreendida.

O mesmo ocorre no caso de alunas trans e travestis que não obedecem à regra da heterossexualidade compulsória, onde só podem ter interesse exclusivamente em homens. Enquanto mesmo que ignorantes de sua identidade legítima como mulheres muitas trans e travestis encontram um lugar na comunidade gay, as lésbicas e bissexuais não conseguem compreender sua própria identidade, chegando a negá-la e, como consequência, sofrerem por não conseguirem distinguir o que as diferencia dos outros alunos.

Ao mesmo tempo em que acontecem esses conflitos internos, a escola, com todos os seus preconceitos e tentativas violentas de adequação às ideologias vigentes, apaga e oprime duplamente as pessoas trans heterodivergentes.

Não queremos, com isso, dizer que para as pessoas trans heterossexuais a situação seja mais fácil, mas, do ponto de vista de quem teve que enfrentar o duplo sofrimento de ser trans e bissexual, o tratamento lgbtfóbico praticado nas escolas contra pessoas trans heterodivergentes tem um “bônus” de violência quando confunde transexualidade com homossexualidade, uma vez que ver ambos como “a mesma coisa” não só nega a identidade de gênero de todas as pessoas trans, como ainda nega a estas o direito a uma sexualidade própria, mesmo que fora do padrão esperado em relação às suas identidades.

“A palavra identidade remete a outra palavra: identificação, cuja escrita não é apenas gráfica, é também corporal; identificação não se escreve somente com tinta, pois é vivida, é sentida, é como uma tatuagem que marca o corpo e a alma das pessoas.” (ANDRADE, 2012, p. 88)

Para um aprofundamento e melhor compreensão a respeito desta temática, é necessário, primeiramente, saber sobre os conceitos de transgeneridade e cisgeneridade. Segundo Jesus (2012), cisgênero é um “Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento.”. Já transgênero:

Conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. (JESUS, 2012, p.25)

O termo cisgênero foi criado para se contrapor ao termo transgênero, uma vez que para a militância, chamar pessoas não trans de “heterossexuais” criou um impasse: Como já dito anteriormente, nem todas as pessoas trans são homossexuais. Chamá-las de “normais” seria considerar a transgeneridade como anormalidade, tornando as pessoas trans ainda mais discriminadas. O termo cis, que significa “do mesmo lado” (do gênero atribuído no nascimento), é o antônimo do termo trans, que significa “do outro lado” (que não o lado do gênero atribuído no nascimento):

Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. Como já foi comentado anteriormente, nem todas as pessoas são assim, porque, repetindo, há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans. (JESUS, 2012, p.10)

Há uma certa confusão a respeito destes termos, pois algumas pessoas costumam tomar a transgeneridade como uma identidade em si, o que não é o correto. Tanto transgeneridade quanto cisgeneridade falam sobre a condição da identidade de gênero. Se este gênero é o atribuído no nascimento ou não.

A escolha da temática, portanto, foi baseada nessa lacuna de informação identificada no corpo escolar e na necessidade de levar a discussão sobre a transgeneridade e o que seria transfobia, e qual a contribuição da minha presença na escola para o conhecimento desta temática e termos por parte de meus colegas professores e gestores escolares. Conforme já explicitado anteriormente, tal conhecimento é de suma importância na formação complementar dos professores, já que estes estão em contato direto com a diversidade e são não apenas formadores como também influenciadores entre seus alunos e na comunidade.

Sendo esta temática, pois, urgente e extremamente importante no que toca a preservação da vida, da dignidade e da cidadania de um grupo de pessoas que atualmente vem sendo dizimado através de atos de violência física, verbal,

psicológica e institucional (inclusive das próprias instituições de ensino), realizamos este estudo como uma tentativa de contribuir com dados no intuito de melhorar a visão sobre a presença de pessoas trans na escola, e não apenas como alunos, mas também como parte do corpo docente.

DIFICULDADES, DESAFIOS E RECEPÇÃO

Em janeiro de 2017, fui convocado a assumir o cargo de professor substituto na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, devendo me apresentar ao Distrito de Educação da Regional I para realizar minha lotação.

Nesta época eu estava chegando ao segundo ano da minha transição de gênero, ainda apresentando uma aparência que poderia ser considerada “andrógina” e não tendo ainda retificado minha documentação, portanto ainda tendo que apresentar documentos com meu nome de batismo. Como tive conhecimento do acolhimento de professores trans na rede estadual sem qualquer problema, imaginei que não sofreria qualquer preconceito durante minha lotação.

No dia em que me apresentei ao distrito, de fato, não sofri qualquer preconceito, porém tive que enfrentar o constrangimento causado pela falta de preparo em lidar com uma pessoa trans no papel de professor, uma vez que, à minha entrada, os funcionários da Prefeitura Municipal de Fortaleza ainda não haviam sido devidamente informados e orientados acerca da Lei Municipal 9.999/2012, lei esta descrita na cartilha “Não é close, é direito”, do Centro de Referência LGBT Janaína Dutra:

Afirma o dever dos órgãos e entidades da administração pública municipal direta ou indireta de Fortaleza (inclusive entidades e empresas conveniadas e contratadas para realização de serviços) de “respeitar e garantir a cidadania de todas as pessoas, independente de orientação sexual e/ou identidade de gênero” e garante o direito de travestis e transexuais ao uso do nome social nos registros de serviços públicos municipais (fichas de atendimento, matrículas, crachás, prontuários, boletins, etc.). (FORTALEZA, 2017, p.08).

Por conta do desconhecimento de tal lei, meu registro de matrícula permaneceu com o antigo civil até que este fosse retificado, o que me rendeu vários constrangimentos, sendo o primeiro logo na minha chegada à escola onde lecionei durante o ano de 2017, uma vez que minha lotação estava no nome feminino. Ainda no distrito de educação tentei solucionar isso, mas, mesmo solicitando orientação diretamente ao setor jurídico da SME, o distrito não soube me informar quais procedimentos tomar para meu caso específico, pois, segundo a coordenadora distrital, nunca haviam lidado antes com essa situação.

Após a lotação, me dirigi, finalmente, à escola onde fui lotado. Precisei explicar o fato de ser trans e solicitar o uso de nome social diretamente à gestão da escola, o que rendeu um novo mal entendido: a diretora me tomou por mulher trans e disse que seria melhor que eu só me apresentasse com outro nome depois que eu já estivesse, segundo ela, com a aparência feminina.

Depois de explicar minha identidade de gênero e fazê-la compreender que eu era, na verdade, um homem e que já estava no processo de transição, finalmente fui apresentado aos outros professores e participei de uma pequena confraternização de início de ano letivo.

Na semana seguinte aos fatos anteriores, assumi meu lugar na sala de aula como professor de português das quatro turmas do 6º ano do fundamental. Confesso que estava apreensivo sobre a recepção e me preparei psicologicamente para explicar minha condição, pois esperava que os alunos notassem minha transexualidade de cara e me crivassem de perguntas. Mas, talvez pelo fato destes serem ainda muito jovens, ou talvez por minhas inseguranças não serem correspondentes à minha imagem física, aparentemente nenhum dos alunos notou. Por medo de ter qualquer tipo de problema com os pais, e como não havia despertado nenhuma curiosidade, achei melhor simplesmente seguir com as aulas sem revelar nada.

Aqui cabe um parêntese na minha narrativa: não revelar ser trans me causou um certo conflito pessoal. Foi a primeira vez que percebi o privilégio que alguém com a chamada “passabilidade” tem sobre outras pessoas trans, privilégio este que neguei durante um bom tempo.

Sobre o termo “passabilidade” nos fala LANZ (2014):

Numa sociedade que oferece duas e somente duas possibilidades de enquadramento de gênero – ou masculino/homem ou feminino/mulher – talvez seja mais do que justificada verdadeira obsessão de conseguir “passar”, um dos principais tormentos de uma pessoa na hora de assumir – ou de reprimir – a expressão da sua identidade transgênera. (...) passabilidade traduz o quanto uma pessoa transgênera se parece fisicamente, se veste, fala, gesticula e se comporta de acordo com os estereótipos do gênero oposto ao que lhe foi consignado ao nascer. (LANZ, p.129, 2014).

A passabilidade, portanto, é o privilégio de estar nos espaços sociais sem sofrer discriminação imediata por conta de uma aparência claramente trans. Esse é um dos lados perversos da transfobia: precisar se adequar ao máximo a uma aparência em conformidade com seus pares cisgêneros para fugir da violência a cada olhar.

Ao mesmo tempo que a passabilidade pode ser vista como um privilégio, também pode ser considerada como mais um estigma e um fardo pesado, pois nem todas as pessoas trans consegue atingir tal “padrão cis de qualidade”, seja por questões financeiras, de saúde ou até mesmo por não quererem submeter-se a tratamentos hormonais potencialmente perigosos, a cirurgias invasivas e nem sempre desejadas ou a adequação aos inúmeros estereótipos de gênero vigentes na sociedade. Ainda assim, há a cobrança cotidiana e generalizada para que estas pessoas atinjam tal padrão, que se assemelhem o máximo possível às aparências cisgêneras. E quando tal não acontece, seja por quais forem os motivos, a exclusão, o preconceito e a deslegitimação dessas pessoas acaba acontecendo mesmo entre outras pessoas trans.

Dentro desse cenário, eu sou um dos privilegiados, pois mesmo sem recorrer a cirurgias e com pouco tempo de hormonização, apresentei uma aparência masculina visível e reconhecida antes mesmo que pudesse me dar conta, uma vez que minha genética me favoreceu. Tal aparência, favorecida pelos meus traços físicos já considerados “masculinos” (o que me rendeu muito bullying durante a adolescência), chegou primeiro ao conhecimento de olhos alheios, uma vez que aos meus eu sempre fui o que sou. Me considero e sempre me considereei um ser neutro, transitei pela feminilidade sem nunca me reconhecer como mulher. O que para elas é a expressão externa de seu interior, para mim nada mais era que um disfarce. Expressar feminilidade significava um tremendo esforço de criatividade, habilidade e muita observação dos trejeitos alheios. Arrisco a dizer que havia uma luta muito maior e mais consciente na busca que empreendi por 34 anos tentando parecer uma mulher cisgênera do que hoje, já que fora o aperto causado pelo binder (colete que comprime o volume do meu peito e esconde minha condição dos olhares transfóbicos), não posso realmente considerar que haja qualquer esforço pra ser e parecer homem. É algo natural, psicologicamente falando, e se refletiu na minha aparência com a terapia hormonal bem antes que eu me desse conta.

Enquanto estive na regência apenas das turmas de 6º ano, a tal passabilidade anteriormente citada me parecia já estabelecida, uma vez que meus alunos não demonstravam qualquer estranhamento a respeito da minha aparência. Porém, meses depois, ao aceitar assumir as turmas de Inglês de uma colega que precisou pedir licença médica, tal segurança acabou por ser posta em cheque. Como a professora ministrava aulas para todas as turmas da escola, além das minhas turmas também assumi a regência de todas as outras, inclusive em salas com alunos mais velhos.

Em uma dessas turmas, ao me apresentar como substituto, uma das alunas fez o questionamento do título deste trabalho: “oi, desculpa, mas chamo você de ‘o professor’ ou ‘a professora’?”. Respondi, ao que esta retrucou com apenas um “ah, tá certo”. Aquilo foi um choque para mim, o que me trouxe como consequência uma tremenda insegurança. Por algum tempo pensei em desistir das turmas, pois tive medo de sofrer algum constrangimento. Falei com a coordenadora sobre isso, e ela me orientou a não sair das turmas, me deu vários conselhos e se pôs à disposição caso acontecesse algum tipo de discriminação. Como o sistema da escola era muito rígido, nunca aconteceu nada que eu precisasse relatar em relação aos alunos. Mas isso me abalou, não posso negar, pois tive a sensação de que seria “descoberto” e denunciado aos pais. Durante todo o ano letivo passei a ter constantes crises de ansiedade e ataques de pânico. Por também enfrentar transfobia fora do ambiente escolar, sofrer constrangimento ao apresentar meus documentos, ter meu antigo nome civil exposto na lista de chamada das formações de professores (o que a SME demorou um ano inteiro pra resolver), e ainda ter que enfrentar os problemas físicos e psicológicos resultantes da hormonização sem acompanhamento ou apoio, acabei desenvolvendo um quadro agudo de depressão. Tal quadro afetou meu rendimento laboral, pois algumas vezes tive crises de pânico tão fortes que não conseguia ir trabalhar, e a depressão me fazia ficar distraído, desmotivado e sempre cansado.

Minha saúde foi piorando no decorrer do segundo semestre de 2017, o que me levou a buscar apoio psicológico nos serviços do Centro de Referência LGBT Janaína Dutra, equipamento da prefeitura destinado às demandas desta população, onde fui encaminhado ao Centro de Apoio Psicossocial para tratamento psiquiátrico, uma vez que a psicóloga constatou que meu estado mental havia chegado a um limite, e eu deveria passar por tratamento medicamentoso para tentar melhorar.

Tal tratamento, como é de conhecimento geral, precisa de tempo para adaptação do paciente e para surtir algum efeito. Infelizmente eu não tive esse tempo, pois solicitar licença médica, para quem é substituto na prefeitura, é complicado, burocrático e tem como consequência a perda da carência na escola de origem. Como preferia permanecer na mesma escola, optei por me manter na ativa mesmo enfrentando as reações da medicação.

Um dia, logo após iniciar o tratamento, passei mal dentro da sala de aula. Pedi à professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado, responsável pelo acompanhamento de alunos especiais) para ficar com os alunos, que estavam fazendo prova, e fui à secretaria pedir ajuda.

Meus colegas, a coordenadora e as funcionárias se mobilizaram para me atender, porém, a diretora não demonstrou qualquer solidariedade, pelo contrário: perguntou se eu era “louco” pra ter que tomar remédio psiquiátrico, me ameaçou (enquanto eu estava passando mal) de me devolver para o distrito alegando que eu faltava muito (o que ela estava certa, as faltas e atestados constantes se deviam às minhas crises, mas sempre paguei tais faltas assumindo turmas sem professor nos meus horários de planejamento), que eu deveria por meu trabalho acima de tudo e parar com a medicação pra não prejudicar os alunos.

Devo frisar aqui que, apesar de todo o corpo escolar sempre ter sido respeitoso e companheiro comigo, tal diretora nunca esteve confortável com minha presença na escola. Inúmeras vezes ela adentrou a sala dos professores me chamando pelo nome civil, de “ela”, “professora” e arranjando situações para me constranger de diversas formas. Logo que cheguei na escola, cerca de duas semanas depois, fui chamado na sala dela, e esta me sugeriu sentar junto com os alunos do oitavo ano e assistir às aulas do professor “fulano”, sob a alegação que eu era um novato e não tinha experiência, portanto deveria aprender com ele como se dava aula. Estranhei tal orientação e perguntei à uma colega, novata e substituta como eu e com ainda menos experiência (pois eu já havia sido professor em um cursinho preparatório e em um curso de extensão na universidade), se ela havia recebido a mesma orientação. A mesma se assustou e disse que nunca tinha ouvido nada tão absurdo. Ignorei o tal “conselho” e segui minha rotina de trabalho, mas isso ficou para sempre perturbando minhas lembranças. Ao relatar o ocorrido a uma professora efetiva, a mesma se assustou e confessou que a diretora, de fato, costumava tratar muito mal professores LGBT em geral, e quase nenhum aguentava o clima que ela criava e acabava indo para outra escola, e que, dos substitutos LGBT, eu fui o primeiro a suportar por um ano inteiro.

No final do ano letivo, sem avisar, a diretora convidou uma professora efetiva que estava perto de se aposentar para assumir a carência onde eu estava. Só fui informado sobre isso em janeiro, durante a recuperação, pela secretária que veio se despedir de mim. Há os que digam que não existe preconceito, ou os que acham que preconceito é somente aquele onde acontecem as violências físicas. Considero que sofri muito preconceito por parte dessa diretora, tantos que excluí a maioria desta narrativa para não a estender ainda mais, e tais situações ainda me afetam como profissional.

Tanto é que enquanto não tive meu nome civil retificado, entregar o memorando de lotação em cada escola que fui em seguida era sempre uma tortura, pois eu precisava explicar todas as vezes, torcer pra ser entendido e ainda mais para não passar pelo que passei.

Na segunda escola onde trabalhei, fiz o tão temido procedimento, explicando à secretária e uma das coordenadoras sobre minha condição. Destas não tive qualquer sinal de preconceito ou mesmo desconhecimento, elas sabiam do que se tratava e me garantiram não haver nenhum preconceito nesta escola.

A boa recepção me deu ânimo e segurança, o resultado disso e do tratamento foi o sumiço das minhas constantes crises, o que fez com que eu tivesse uma frequência perfeita nessa escola, sem nenhuma falta. Eu me senti livre, feliz, sadio e motivado. Mas tudo isso mudou após alguns meses: um professor efetivo chegou à escola, o que reduziu minha carga horária semanal de 40 horas para... 2 horas. Eu fiquei com apenas uma turma. O professor havia pedido complementação, porém este nunca se apresentou ao trabalho, alegando estar doente. O diretor tentou de todas as maneiras convencê-lo a desistir das turmas, mas isso não aconteceu. Acabei por ter que voltar ao distrito para me lotar em outra escola, o que não foi possível por não haver carência. Tive meu salário reduzido drasticamente.

Já com as situações financeira e profissional delicadas, tive que enfrentar um novo baque: com a resolução sobre a retificação de registro civil de pessoas trans anunciada nos jornais, acabei por ouvir piadas transfóbicas dentro da sala dos professores. Piorando a situação, um “meme” com a foto de uma mulher trans e a legenda “não aceite pirataria” circulou no grupo da escola em uma rede social. Abalado por toda a situação em que eu me encontrava, aquilo foi a gota d’água. Acabei postando uma mensagem de repúdio no grupo, revelando a todos minha condição, e me retirei da escola, pois tive medo de represálias e da reação dos professores, além de ter se tornado impossível lá permanecer, tanto pela carga horária irrisória quanto pelo clima de preconceito.

Sem lotação, retornei ao distrito, onde fui informado de uma vaga em uma escola perto da minha casa. Apesar do medo (pois moro em uma comunidade carente e aqui me mantenho isolado e discreto ao máximo para não sofrer violência física), aceitei a vaga, uma vez que era a única e eu não podia mais ficar sem salário.

Assumi, desta vez, turmas de EJA, no período noturno. Ao chegar na escola, me apresentei e entreguei o memorando, já me preparando para a longa e cansativa explicação sobre o nome no documento. No entanto, a secretária não notou, pois eu disse o nome do professor que iria substituir (que trabalhou comigo na primeira escola, por ironia do destino era o mesmo que me foi sugerido para que eu assistisse as aulas), e ela apenas arquivou o documento sem ler. Aliviado por não precisar passar por isso, retornei no meu horário e assumi minhas turmas. Mesmo sendo alunos mais velhos, não notei nenhuma desconfiança ou dúvida sobre minha identidade masculina por parte destes.

Mas um episódio inesperado acabou por fazer retornar minhas crises de pânico: enquanto estava em sala, ocupado com a turma, alguns alunos de outras salas costumavam aproveitar o sistema mais flexível da EJA para simplesmente deixar a sala e circular pelos corredores e o pátio. Alguns desses alunos começaram a se aglomerar na porta das minhas salas durante minhas aulas, rindo alto e tentando chamar minha atenção, e como não conseguiam acabavam indo para outras salas. Porém um desses alunos começou a ficar me olhando fixo, sem nada dizer. Um dia foi questionado por outros alunos sobre isso, e pude ouvi-lo dizer aos outros “é que eu ouvi falar que isso aí não é homem, é um sapatão querendo se passar”. No momento em que ouvi isso, gelei. Os outros alunos quiseram saber mais sobre o tal boato, e um deles falou que ia me seguir para saber se era verdade. Desse dia em diante, passei a voltar para casa usando um serviço de transporte particular. Mesmo assim as piadas na porta da sala continuaram. Como não queria que ninguém soubesse sobre minha condição, já que não queria passar o mesmo que nas outras escolas, reclamei ao coordenador sobre alunos na porta da sala, pedindo que os retirasse. Ele me disse que seria impossível, pois já havia tentado de tudo.

Novamente voltei a ter crises, o que piorou minha fibromialgia, acarretando outras crises. Algumas vezes fui trabalhar tendo chegado diretamente da UPA, outras vezes saí da escola para tomar medicação, mesmo assim isso não impediu minhas faltas. Fui chamado à atenção pelo coordenador, expliquei a este sobre meu problema de saúde tentando não citar nada sobre os tais alunos. Este foi compreensivo e solicitou que eu deixasse algumas atividades prontas quando estivesse bem, assim só precisaria estar na sala fiscalizando as atividades, o que diminuiria o esforço. Ele também me autorizou a liberar a turma um pouco mais cedo se não estivesse aguentando. Isso melhorou um pouco minha situação, e como deixei aos poucos de ser novidade para os alunos, as conversas na porta acabaram diminuindo.

A licença do professor estava terminando e eu já estava me preparando para procurar outra escola, porém o coordenador me informou que esta seria prorrogada e perguntou se eu gostaria de permanecer lá, o que prontamente aceitei. Era um momento de calma, e parecia que iria se estender por mais alguns meses.

Numa sexta-feira, quando já estava saindo da escola, o secretário me chamou. Ele queria saber qual professor eu estava substituindo. Respondi e ele me perguntou se eu tinha certeza, eu disse que sim, ao que ele retrucou falando sobre “essa professora fulana aqui, que nunca veio dar aula, ela quem deveria estar no seu horário, não achei seu nome”. O momento de constrangimento que pensei que não iria passar nessa escola acabou acontecendo. Tive que explicar que a tal “professora fulana” era eu, sobre ser trans. Ele me pediu desculpas, visivelmente constrangido. Me despedi e fui para casa. Na segunda-feira, enquanto me aprontava para ir trabalhar, recebi o telefonema de uma das coordenadoras, dizendo que eu não precisava mais ir, que o diretor havia me devolvido para o distrito. Ele alegou as faltas, alegação feita tardiamente, uma vez que fui convidado a permanecer na escola com a renovação da licença. A coordenadora disse que ele havia pedido a ela que falasse comigo, e que mesmo após ela insistir que ele deveria me ligar, ele se recusou. Ela me pediu mil desculpas por não ter conseguido convencê-lo a me devolver. Agradei e desliguei.

Algumas pessoas poderiam alegar que não houve nenhum preconceito, que foi uma mera coincidência, e talvez realmente tenha sido somente isso. Eu cometi erros, e esses erros me levaram a situações ruins. O caso é que uma coisa leva a outra sempre, e meus erros, minha saúde deteriorada, meu desinteresse com minha profissão, minha total falta de perspectiva com o futuro e meu eterno medo de ser “descoberto” enquanto trans também são produtos do preconceito, seja este velado ou explícito. Há pouco suporte para professores em geral, isso piora para os substitutos, mas nem sequer há um panorama sobre quais desafios um professor trans enfrenta.

Nós sequer somos esperados nesses espaços. Fui o primeiro na rede municipal. Hoje sei que há mais uma professora trans no município, e soube recentemente que esta sofreu preconceito e que o caso ficou sem solução, pois ela não sabia das providências a serem tomadas e não foi orientado por seu distrito (que também não soube o que fazer).

Dia 25 de janeiro de 2019 marca o fim do meu contrato. Como fui aprovado em uma nova seleção, logo estarei novamente enfrentando esses problemas, minimizados um pouco pelo nome retificado, outra luta que tive de enfrentar sozinho e sem orientação alguma. Foram duas peregrinações, uma para alteração do registro civil, outra para a alteração do meu cadastro na SME. O desencontro de informações e o ineditismo do fato me causou um enorme contratempo, pois precisei de uma semana, diversas idas a vários órgãos da prefeitura, abertura de um processo administrativo inútil, pois depois descobriram que substituto não precisa disso, mas o gasto de tempo e dinheiro já havia sido feito, e mesmo depois não sabiam me dizer qual o procedimento correto. Tive que ler estatutos, ligar pra diversos setores, conversar com tantas pessoas que já nem me lembro quais foram, até que finalmente um funcionário teve a ideia de fazer uma “gambiarra” para resolver o problema: meu registro funcional foi alterado com base na alteração de mulheres que casam e recebem o sobrenome do marido. Foi a única forma legal que encontraram, pois não haviam previsto esse tipo de alteração.

Sinto que desbravei uma selva nesses dois primeiros anos. Não há nenhum orgulho em mim por esse pioneirismo, só há cansaço e tristeza por ver como as pessoas trans são tão marginalizadas, tão esquecidas e postas à parte da sociedade que precisei “inaugurar” procedimentos, pois estes foram pensados unicamente para as demandas cisgêneras.

Ao menos tenho o consolo de saber que outras pessoas não precisaram passar por tudo o que passei, que já há registro, já há precedente. Se é verdade o que aquela diretora um dia me disse, que eu não tenho vocação, que ser professor não é lugar para mim, ao menos ter servido como um degrau para quem vier depois de mim já validou minha existência. Todas as vezes em que eu achei que seria melhor desistir, eu pensava que ao menos deveria deixar algo pronto atrás de mim. Talvez eu desista, talvez eu pese meus erros e defeitos e veja que ela estava com a razão. Mas acho que não foi em vão. Se outros puderem pisar num chão mais firme feito pelas pedras que precisei quebrar, já valeu a pena.

Termino esse relato torcendo para que outros venham. Que eu não seja um de dois professores trans na rede municipal de Fortaleza, mas um de muitos. E que esses muitos sejam tratados com dignidade pelos profissionais que são, medidos por suas competências e não por sua condição de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das situações aqui expostas, é urgente que a discursão sobre a diversidade de gênero e o combate à transfobia e outros preconceitos chegue às escolas, que estes temas sejam discutidos, divulgados e visibilizados. E isso não será possível sem que, antes, haja uma formação de educadores, pois estes é que são a porta de entrada do conhecimento nas instituições de ensino, estes é que levam as discussões e as tornam presente nas salas de aula.

Portanto, é preciso que educadores e gestão escolar tomem conhecimento dessa temática, que estes compreendam toda a realidade pela qual passamos, e garantam o acesso à educação irrestrito, visto que este um direito garantido a todo cidadão e vem a muito sendo negado às pessoas trans da maneira mais perversa possível, de forma sistemática e silenciosa, utilizando de meios legalistas e biologistas que nos negam a identidade e nos forçam a evadir como única maneira de escapar à transfobia. Tal conhecimento também ajudará a combater o bullying contra pessoas LGBT de maneira mais específica.

É também necessário que sejam criados programas de políticas públicas especificamente voltado à promoção dos direitos das pessoas trans, principalmente no que tange à formação educacional e profissional destas, com a inserção de cotas afirmativas nas universidades e garantia de proteção contra a discriminação institucional e social. Com mais pessoas trans inseridas no mercado formal de trabalho, será possível a presença e a permanência de novos professores e professoras trans na sala de aula, naturalizando essas presenças na comunidade escolar, algo que por si já seria uma forma de combater o preconceito, mostrando aos alunos, futuros cidadãos e cidadãs, que ser trans não é algo extraordinário, e que estas pessoas podem ter uma profissão digna, um lugar na sociedade e, conseqüentemente, serem respeitadas como seres humanos que são.

Esperamos que as experiências aqui relatadas sirvam como contribuição relevante para os estudos de gêneros, assim como também para a educação e a melhoria desta, servindo, futuramente, para que outros pesquisadores possam compreender a importância da temática e desenvolver novos trabalhos na área para contribuir para a compreensão da realidade de pessoas transgêneras e o combate a todas as formas de transfobia que ainda mancham nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARBIERI, Teresita de. Sobre a categoria gênero: uma introdução metodológica. Trad. Antonia Lewinsky. Recife: SOS corpo, 1993.

BRASIL. 2016. Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

CANTELI, Andreia Laís; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim (org.). Memórias e narrativas das professoras travestis, mulheres trans e homens trans na educação. 2018. IBTE – Instituto Brasileiro Trans de Educação. Disponível em: <http://observatoriotrans.org/memorial> . Acesso em 17 de novembro de 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

LANZ, Letícia. O Corpo da Roupa: A pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Curitiba, 2014. 342 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Transgender Europe. 2015. Trans Murder Monitoring (TMM) IDAHOT 2015. Disponível em: <<http://tgeu.org/tmm-idahot-update-2015/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.



ibrat

ESTUDOS



TRANSVIADES

ISSN 2764-8133

