



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Leandro Jose de Carvalho

**CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA:
ENTRE O TERROR E O ARCO-ÍRIS**

Brasília
2025

Leandro Jose de Carvalho

**CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA:
ENTRE O TERROR E O ARCO-ÍRIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem,
Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação – EAPS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima
Martins Pederiva.

Brasília

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Jc

Jose de Carvalho, Leandro
CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA: ENTRE O TERROR E
O ARCO-ÍRIS / Leandro Jose de Carvalho; orientador
Patrícia Lima Martins Pederiva. Brasília, 2025.
198 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. Criança gênero-dissidente. 2. Transgeneridade. 3.
Educação. 4. Infâncias. 5. Vivência (Perejivanie). I.
Lima Martins Pederiva, Patricia, orient. II. Título.

Leandro Jose de Carvalho

**CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA:
ENTRE O TERROR E O ARCO-ÍRIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem,
Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação – EAPS.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)
PPGE – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (Presidente da Banca)
PPGE -Faculdade de Educação -Universidade de Brasília/UnB

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Examinadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Joelma Carvalho Vilar (Examinadora)
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof.^a Dr.^a Sheyla Gomes de Almeida (Examinadora Suplente)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

Brasília
27 de Março de 2025

Ao Gui, nossa estrelinha cadente, que deixou em sua passagem tão rápida por este planeta um rastro enorme de amor e a inspiração para vivermos nossas vidas com a força, coragem, esperança e alegria que seu olhar e sorriso emanava.

AGRADECIMENTOS

Aos mais velhos, aqueles que vieram antes de mim e me possibilitaram chegar a este momento de realização coletiva, este trabalho é nosso.

À minha mãe Antônia, minha tia Maria e minha Vó Júlia, por terem me criado e dado todas as condições materiais e afetivas para que eu me tornasse a pessoa que eu sou hoje, vocês são a minha base, fortaleza e inspiração.

Aos meus amores, Caracol (Ivi) e Viado-alado (Neo), que me ensinam a voar, a acreditar na vida e na construção de relações éticas e amorosas com as pessoas. Agradeço a companhia cotidiana, o companheirismo nas leituras e revisões constantes do texto, o acolhimento aos sentimentos turbulentos que me atravessavam, o olhar amoroso, gentil, paciente, revolucionário e brincante que me possibilitou acreditar que seria possível realizar este sonho. Criar e imaginar um mundo (im)possível com vocês é tecer cotidianamente afetos insurgentes, que trans-bordam a “realidade” do *cistema* colonial-capitalista, é na práxis das relações que lutamos e sonhamos com novas realidades, e sem vocês esta caminhada seria mais chata, difícil e menos amorosa.

À rede de afeto e amor dos amigues que me viram nascer e renascer várias vezes enquanto eu estava aprendendo sobre mim mesma, agradeço a todes que continuam ao meu lado e me fortalecem nas minhas escolhas, mesmo às vezes não concordando e entendendo. Saibam que os gestos e as palavras de cada uma de vocês está expressa no corpo desta rede escrito-afetiva chamada dissertação de mestrado.

Às crianças que me acompanharam de forma paciente nesta trajetória e me ensinaram que brincadeira é coisa séria, que a dissidência e a infância são estados de espírito que estão corporificados em nós, basta lembrar quem somos e não termos vergonha, afinal, viver é uma grande experimentação brincante.

Aos meus grupos de trabalho e estudo (EC CAP e GEPPE), que sempre apoiaram as minhas ideias e me fizeram refletir quando eu estava equivocada, vivenciando as doçuras, as tristezas e as loucuras que o trabalho no campo da educação e pesquisa nos oferece e desafia como caminho de desenvolvimento de uma sociedade mais colaborativa e menos competitiva.

À Patrícia Pederiva, minha orientadora querida, por acreditar em mim e me aceitar como seu orientande, por possibilitar estes mergulhos profundos na Teoria

Histórico-Cultural, me orientar e me potencializar como educadore, pesquisadore e ser humano. Você me faz voltar a sonhar com uma Universidade mais plural, respeitosa, humana, cooperativa e que promova o bem estar das pessoas.

À professora Fátima, querida amiga, que está presente em minha formação acadêmica e profissional desde o final da graduação, me incentivando e contribuindo com as minhas reflexões sobre educação. Agradeço pela leitura e por ter aceitado fazer parte tanto da minha banca de qualificação quanto, agora, na banca de avaliação da dissertação. Suas reflexões e contribuições sempre tão generosas, bem como sua atuação como educadora me inspira a querer continuar sendo um profissional e ser humano cada vez melhor.

Às professoras Joelma e Sheila, por aceitarem participar da banca de avaliação, lerem o meu trabalho, trazerem contribuições e uma visão singular da pesquisa.

Às famílias e suas crianças, que concordaram em dialogar e abriram suas vidas e casas para que eu pudesse conhecer um pouco mais sobre cada uma e trouxesse suas histórias a partir de um olhar da dissidência e não do olhar normativo da cisgeneridade.

Ao Rafael, por alegremente concordar em fazer parte da pesquisa e me emprestar o seu olhar sensível e curioso sobre o mundo, para alinhar com as teorias acadêmicas. E à sua família, que permitiu que eu fizesse parte de um pedaço do cotidiano deles e confiaram na minha postura ética e escrita como pesquisadore e aprendiz.

À Giovanna (Gi), criança que tenho o privilégio de ver crescer e acompanhar o desenvolvimento desde o nascimento. Você não é brilhante só no nome, mas na leitura de mundo e nas relações com as pessoas. Que possamos desafiar o mundo juntas, que você possa ser livre para se expressar e ser quem você quiser ser, que sua estrela continue a brilhar em vida para além dos olhares cisheteronormativos.

À todas as crianças gênero-dissidente, que ao existirem fazem um enfrentamento pacífico e desafiam, muitas vezes sem saber, os olhares desumanizantes da sociedade generificada.

À criança gênero-dissente que sempre esteve comigo e, mesmo não podendo “dar pintas”, conseguiu crescer e criar uma rede de afetos que produz sonhos e pinturas de um futuro mais colorido para todos nós.

À vida, por ter proporcionado que pessoas tão incríveis estivessem comigo nesse momento tão difícil globalmente, que exige de nós revolta, serenidade, força, amorosidade e um olhar curioso para o mundo, assim como as crianças o fazem.

Crianças gênero-dissidente presente! Sigamos lutando e sonhando!

RESUMO

Este trabalho surge a partir de reflexões e questionamentos sobre os estudos de gênero, sexualidade e diversidade das infâncias em seus espaços educativos. Ao observar que essas temáticas, geralmente, são tratadas como áreas de conhecimento secundário e ao analisar as dificuldades e violências simbólicas e físicas enfrentadas por crianças gênero-dissidente no espaço escolar, propomos um diálogo com os estudos contemporâneos de gênero e sexualidade e de que forma esses temas têm se apresentado na sociedade. Assim, a partir da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovitch Vigotski, o objetivo deste trabalho é compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente. Para tanto, realizamos um estudo de caso instrumental, em uma escola privada da rede de ensino do D.F., com uma criança gênero-dissidente que cursa as séries iniciais do ensino fundamental. Compreende-se como gênero-dissidente aquelas crianças que, em suas performances de gênero, não correspondem às expectativas da cisheteronorma. Neste contexto, problematizamos o conceito de “criança universal”, afirmando que existem infâncias, no plural, sendo apresentado por nós um recorte da história, ocidental, das infâncias gênero-dissidente. Também discutimos a função social da escola e os impactos da “ideologia de gênero” nas relações entre educação e sociedade. A proposta metodológica para a pesquisa é alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, sendo as vivências nossa unidade analítica. O estudo com crianças gênero-dissidente abre possibilidades no campo educativo, saindo de uma perspectiva de evitação de violências para a de promoção do potencial integral das infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Criança gênero-dissidente. Transgeneridade. Educação. Infâncias. Vivência (*Perejivanie*).

ABSTRACT

This work comes to be from reflections and questionings over studies of gender, sexuality and diversity of childhoods in their educational spaces. Observing that these topics are generally treated as areas of secondary knowledge, analyzing the difficulties and symbolic and physical violence faced by gender-dissident children in the school space, we propose a dialogue with contemporary studies of gender and sexuality and how these topics have been presented in society. Thus, based on Lev Semionovitch Vygotski's Historical-Cultural Theory, the purpose of this work is to understand the school experiences of gender-dissident children. To this end, we carried out an instrumental case study, in a private school in D.F. education system, with a gender-dissident child who attends the initial grades of elementary school. Gender-dissident children are understood to be those who, in their gender performances, do not correspond to the expectations of the cisheteronormativity. In this frame, we question the concept of "universal child", stating that there are childhoods, in plural, and we present a part of the Western history of gender-dissident childhoods. We also discuss school's social function and the impacts of "gender ideology" on the relationship between education and society. The methodological proposal for the research is based on Historical-Cultural Theory, and our analytical unit being experiences. Studying gender-dissident children opens up possibilities in the educational field, moving from a perspective of avoiding violence to promoting the full potential of childhoods.

Keywords: Gender-dissident child. Transgenderism. Education. Childhood. Experience (Perezhivanie)

RESUMEN

Este trabajo surge de reflexiones y cuestionamientos sobre los estudios de género, sexualidad y diversidad infantil en sus espacios educativos. Al observar que estos suelen ser tratados como áreas de conocimiento secundario y al analizar las dificultades, así como violencia física y simbólica que enfrentan los niños género-disidentes en el espacio escolar, proponemos un diálogo con los estudios contemporáneos sobre género y sexualidad y su representación en la sociedad. Así, con base en la Teoría Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vygotski, el objetivo de este trabajo es comprender las vivencias escolares de niños género-disidente. Para ello, realizamos un estudio de caso instrumental, en un colegio privado de la red educativa del D.F., con un niño género-disidente que cursa los primeros grados de primaria. Se entiende por niños género-disidente aquellos que, en sus expresiones de género, no se corresponden con las expectativas de la cisheteronorma. Problematicamos el concepto de “niño universal”, afirmando que existen diversas infancias, en plural, y presentamos un fragmento de la historia occidental de las infancias género-disidente. También analizamos la función social de la escuela y los impactos de la “ideología de género” en la relación entre educación y sociedad. La propuesta metodológica de la investigación se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural, siendo las vivencias nuestra unidad analítica. Estudiar a niños género-disidente abre posibilidades en el ámbito educativo, pasando de una perspectiva que busca únicamente evitar la violencia a otra que promueve todo el potencial de la infancia.

Palabras clave: Niño disidente de género. Transgeneridad. Educación. Infancias. Vivencias (*Perejivanie*)

SUMÁRIO

Fragmento 96.....	13
MEMORIAL.....	14
VIVÊNCIA: TRAVESSIA E ESCRITA.....	22
INTRODUÇÃO.....	24
Desenvolvimento Humano à luz da Teoria Histórico Cultural.....	25
Fragmento 24.....	35
CAPÍTULO 1: DIALOGANDO COM ESTUDOS NA ÁREA DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	36
1.1 Breve histórico dos estudos de gênero e sexualidade.....	36
1.2 Teoria Cuir/Kuir.....	38
1.3 Quando foi que você se percebeu cis?.....	45
1.3.1 Genealogia da Heterossexualidade.....	47
Fragmento 77.....	56
CAPÍTULO 2: GÊNERO E SEXUALIDADE EM DIÁLOGO COM AS INFÂNCIAS..	57
2.1 Crianças gênero-dissidente.....	61
2.2 Infâncias dissidentes.....	65
Fragmento 13.....	77
CAPÍTULO 3: ESCOLA: VIVÊNCIAS EM DISPUTA.....	78
3.1 Desenvolvimento Humano e Educação.....	78
3.2 Função social da escola.....	82
3.3 Currículo em Movimento do DF.....	91
3.4 Ideologia de gênero.....	96
CAPÍTULO 4: MÉTODO E METODOLOGIA: PELAS LENTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI.....	102
4.1 Caminhos metodológicos.....	109
4.2 Delineamento do campo.....	113
CAPÍTULO 5: DIALOGANDO COM AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS GÊNERO-DISSIDENTE: DO TERROR AO ARCO-ÍRIS.....	115
Fragmento café da tarde: 1º Conversa com a mãe de Rafael.....	117
5.1 Contextualizando o ambiente escolar.....	119
5.2 Vivências de Autonomia.....	120
5.2.1 Reunião com profissionais da escola de Cacá (Rafael).....	133
Fragmento 999.....	146
5.3 Vivência Estética e Performativa.....	147
5.4 Vivências Pedagógicas.....	160
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	174
REFERÊNCIAS.....	185
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis.....	194
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças.....	196
Apêndice C – Termo de Aceite Institucional.....	198

Fragmento 96

Estava muito nervoso, correndo contra o tempo, afinal, era o dia da prova oral para a seleção do mestrado. Tinha estudado, feito esquematizações de conceitos, ensaiado em voz alta, mas o que ficava ressoando em meu corpo era como eu iria me anunciar para a sociedade naquele momento. Eu queria trazer a minha identidade, dizer quem eu me tornara, queria sair do sigilo... Sabia que a minha futura orientadora tinha um profundo respeito e amorosidade por todas as pessoas transgêneras, ela era uma aliada, mas o medo da nomeação pública, de me autorizar a dizer “sou uma pessoas trans não-binária”, era um silêncio ensurdecedor, que distorcia tudo ao redor. O tempo magicamente parou, ou fui eu que parei de respirar por alguns instantes, nunca saberei ao certo, mas depois de uma pergunta convocatória eu consegui me anunciar... Naquele momento uma sensação de calma e paz tomou conta de mim, estava flutuando em novas águas, em agitos sísmicos que eclodiram na superfície como bolhas de aaarr-colhido. Pensei, fui (a)colhido! O tempo voltou a acelerar e me emocionei. Segurei as lágrimas quando a Professora Patrícia Pederiva disse “Queremos na academia pessoas que falem de si, de suas trajetórias, e não por nós, como objeto de estudos”. Senti a minha identidade reconhecida e a minha existência legitimada. Sentia-me ali inaugurada para o novo mundo de possibilidades que se abria. Ao me nomear me materializei! Juntei mais um pedaço do mosaico que é ser eu!!!!

Ilustração: Ernesto Nunes



Link: <https://spotify.link/LTWoLrIMLDb>

MEMORIAL

Foi interessante voltar à Universidade de Brasília - UnB - depois de 12 anos de formade¹. Pensar na minha trajetória, desde o início da graduação em pedagogia (em 2005) até hoje, sendo professorie da Secretaria de Educação por dez anos, atuando também na vice-direção de uma escola que colaborei na construção, vi nascer e só me afastei para entrar no mestrado, é importante para entender os caminhos que me trouxeram até este momento e pelo meu interesse no tema que me propus a estudar: vivências escolares de crianças gênero-dissidente². Para compreender esse caminho, é preciso voltar no tempo e acompanhar os passos daquele “eu” que entrou na UnB decide a se dedicar exclusivamente à vida acadêmica, participando de todas as atividades possíveis que surgissem pela frente.

Nesta época, além das disciplinas do curso, comecei a participar das reuniões do Centro Acadêmico de Pedagogia - CAPE -, e dei início à minha formação política estudantil. Naquele momento percebi que na UnB poderia fazer parte de um movimento organizado que procurava meios de intervir na sociedade, em busca da melhoria do ensino e da diminuição das mazelas sociais. As reflexões sobre os impactos sociais da educação permeariam meu caminho durante toda minha trajetória, sempre me instigando a pensar outros mundos possíveis. As perspectivas sociais que constituem a subjetividade e singularidade humanas são muito relevantes para pensar de fato como a educação pode ser uma prática transformadora de sujeitos e do mundo, como muito nos inspira Paulo Freire.

Ao experienciar a Universidade não imaginamos a quantidade de mudanças que iremos passar em nossa vida. Hoje, olhando para trás, percebo o quão diferente me tornei e as transformações sociais, psicológicas e intelectuais que passei durante esses anos de graduação. Não posso deixar de destacar que um dos princípios dessa Universidade é o de valorizar o conhecimento extra-escolar vivenciado por

¹ Nos últimos anos venho fazendo diversas reflexões e elaborações a partir do meu corpo a respeito do que é ser homem, ser mulher ou uma pessoa gênero fluido. Nesse processo de autoconhecimento e questionamento das normativas de gênero, me identifico como um corpo dissidente não-binário e tenho adotado os pronomes neutros para me auto referenciar, embora qualquer outro pronome me contemple. Neste trabalho o gênero neutro será utilizado para me referir a mim e também para as generalizações no plural. Mesmo que a linguagem neutra não seja reconhecida oficialmente, faço essa escolha como uma forma de posicionamento ético-político que busca questionar a binariedade presente na língua portuguesa formal, bem como desnaturalizar o masculino como norma.

² A escolha pelo uso do termo “crianças gênero-dissidente” será discutida mais à frente, no Capítulo 2 dos referenciais teóricos. De forma geral, neste trabalho o termo faz referência àquelas crianças cuja performance de gênero não se encontra em conformidade com o esperado para o sexo biológico destas.

sues estudantes. Com a conclusão do curso, no segundo semestre de 2010, e a experiência adquirida ao longo dos anos, foquei os meus estudos no campo da avaliação educacional. Meu trabalho de conclusão de curso - TCC - foi intitulado “ENEM: CAMINHOS E DESCAMINHOS. Análise crítica sobre os pressupostos teórico metodológicos do ENEM” e orientado pelo professor Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos. Esse trabalho foi um reflexo das discussões e aprendizados que eu vinha desenvolvendo a partir da área profissional em que estava imersa. Na época, a banca examinadora indicou que eu poderia dar continuidade ao trabalho em um mestrado acadêmico, mas com a aprovação em dois concursos públicos e a vontade de atuar no “chão da escola”, escolhi por não seguir esse caminho naquele momento.

Em julho de 2011, fui convocada para atuar no cargo de Orientadora Pedagógica no Sesi - DF, comecei a me dedicar à docência e me afastei dos estudos relacionados à área da avaliação educacional (no sentido macro) para mergulhar mais profundamente no cotidiano da escola. Por pouco mais de um ano atuei como coordenadora pedagógica numa unidade do Sesi, e essa experiência me aproximou de professorias e seus dilemas, das famílias, das crianças e também da gestão da escola, me ajudando a entender de forma ampliada toda a complexidade do funcionamento de uma escola, com suas contradições, belezas e durezas também. No segundo semestre de 2012 fui convidada a compor o nível central do Sesi, atuando na Gerência de Educação, e nesse trabalho voltei a me focar nos processos macro, incluindo avaliações do processo educativo para todas as escolas do Sesi no DF, bem como a formação continuada das equipes gestoras das escolas. A experiência no Sesi, como um todo, ampliou minha forma de entender os processos educativos e as complexas relações que se estabelecem no espaço da escola.

Ingressei, em fevereiro de 2013, como professora efetiva na Secretaria de Educação do DF - SEEDF. Estar em sala de aula me trouxe novas dimensões sobre o fazer pedagógico. Acredito que todo pedagogo deve passar pela sala de aula e vivenciar as experiências cotidianas da escola, pois nos possibilita entender melhor a realidade do ensino no nosso país. Essa experiência inicial com a sala de aula me fez perceber que, nas escolas em que atuei, as práticas de ensino-aprendizagem

ainda estavam centradas numa perspectiva de educação bancária³, e me senti sozinho, desestimulado e um tanto perdido, me questionando se seria possível fazer diferente num sistema tão enrijecido.

Na tentativa de buscar diálogos com pessoas que também tivessem uma visão crítica sobre a escola, comecei então a participar do grupo de estudo Fórum Autonomia, projeto de extensão da Faculdade de Educação da UnB, FE/UnB, coordenado naquele momento pelas professoras Fátima Vidal, Alexandra Militão (FE) e Regina Pedroza (Instituto de Psicologia). Nesse processo de encontro e partilha com outras⁴ profissionais, muitas que inclusive haviam estudado comigo e ingressaram na SEEDF pelo mesmo concurso que eu, sinto que fui construindo meu fortalecimento profissional e uma prática escolar pautada nas aprendizagens significativas para os educandos.

A experiência no Fórum Autonomia escancarou para mim a sensação de solidão que estar em escolas pautadas no ensino convencional/bancário trazia. Nos anos de 2014 e 2015 atuei em uma escola na cidade do Paranoá⁵, tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica (eleita pelo grupo de professoras). Essa experiência me despertou uma conexão muito forte com as pessoas da comunidade do Paranoá e do Itapoã, mas, apesar de encontrar algumas colegas dispostas a produzir experiências diferentes na escola, me deparei com muita resistência à mudança, vinda da maior parte das profissionais da escola. Partilhando essas questões no Fórum Autonomia e vendo que várias pessoas do grupo estavam enfrentando o mesmo processo, decidimos, então, fazermos todas o concurso de remanejamento para uma mesma escola. Optamos por uma escola em São Sebastião, e a escolha se deu pelo fato de uma das professoras do grupo já atuar na instituição, conhecendo bastante a comunidade e sabendo do potencial daquele espaço. No ano de 2016 eu e mais seis professoras passamos a atuar nessa escola, nos fortalecendo coletivamente e criando projetos juntos.

³ A concepção bancária refere-se a uma educação que nega o diálogo, na qual o educando deve permanecer docilmente em silêncio e disciplinado, para que o professor possa depositar (por isso a expressão bancária) os conteúdos em sua cabeça. (FREIRE, 1987)

⁴ Nas situações onde a maioria das pessoas foi composta por mulheres, optei por manter a generalização no feminino, dando destaque à construção das iniciativas e políticas aqui narradas realizada por grupos majoritariamente femininos.

⁵ Paranoá, Itapoã e São Sebastião são regiões administrativas situadas na periferia do DF. Paranoá e Itapoã são vizinhas, sendo comum que as escolas na região recebam estudantes de ambos os lugares. As três cidades possuem características demográficas semelhantes: população majoritariamente negra, com baixa escolaridade e pertencente às classes D e E (Codeplan, 2021).

Como era um ano de eleição escolar, resolvemos criar uma chapa para concorrer à direção da escola, visando ampliar as ações relacionadas a uma educação voltada para a coletividade. Porém, o processo eleitoral foi marcado por ataques da gestão que estava na escola contra o nosso grupo. Por sermos um grupo diverso, com algumas pessoas LGBTQIAPN+⁶, as pessoas que estavam na gestão e algumas professorias mais antigas da escola passaram a usar a pauta de gênero e sexualidade para espalhar mentiras para as famílias, usando os mesmos discursos de movimentos como o “Escola Sem Partido”⁷. Devido ao fato de a grande maioria da comunidade ser religiosa (evangélica), o pânico moral e o medo de que pudéssemos instaurar a “ideologia de gênero”⁸ na escola fez com que perdêssemos o pleito. Por conta de todo esse movimento, apesar de estarmos fortalecidas enquanto grupo, terminamos o ano com relações muito desgastadas com a gestão da escola (que se reelegeu).

Nesse mesmo período soubemos de um grupo de professoras do Paranoá que, após um curso com o professor português José Pacheco, estavam se reunindo para reivindicar a construção de uma escola que seguisse os moldes de uma Comunidade de Aprendizagem. Nós, do Fórum Autonomia, fizemos então o remanejamento para uma escola no Paranoá, para continuarmos trabalhando juntas e nos aproximarmos desse grupo de professoras que já estava em atuação na região. Essas professoras passaram a frequentar o Fórum Autonomia e o ano de 2017 foi marcado por estudos, formações e (muitas!) horas extras de trabalho para a construção do projeto da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

Esse grupo de educadoras, advindas da Universidade pública, compartilhavam do pressuposto de que para se construir um projeto político pedagógico transformador é necessário um vínculo com a comunidade na qual o

⁶ LGBTQIAPN+ é a sigla utilizada para referir-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Pessoas Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias e outras identidades dissidentes quanto à orientação sexual e/ou gênero. Em alguns momentos do texto a sigla aparecerá também como “LGBT”

⁷ O projeto “Escola Sem Partido” surge como um movimento, que depois se transformou em um projeto de lei que busca combater uma suposta “doutrina da esquerda”, praticada pelos professores nas escolas. Sobre o tema ver: Folha de S. Paulo, Saiba como surgiu o termo “ideologia de gênero”, em 23 de outubro de 2018; ainda: Movimento Escola Sem Partido, em 31 de janeiro de 2019: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/saiba-como-surgiu-o-termo-ideologia-de-genero.shtm>!

⁸ Expressão de matriz católica fundamentalista, que visa reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas, produzida para ser utilizada como estratégia de mobilização e intervenção política em defesa da “família tradicional”, a partir de uma retórica *antigênero*. (JUNQUEIRA, 2022). Voltaremos a essa questão no capítulo 3.

edifício-escola está inserido e, portanto, da importância de se construir uma noção de pertencimento e identidade com a cidade. Portanto, em paralelo ao trabalho desenvolvido na escola onde estávamos atuando durante o dia (eu, inclusive, como coordenador pedagógico), passamos a nos reunir com moradores do Paranoá Parque (conjunto habitacional proveniente de programas habitacionais como o “Minha casa, minha vida”) para dialogar sobre a possibilidade da construção de uma escola que atendesse as crianças delus e apresentar nossas concepções de educação pautada na autonomia, no respeito à diversidade e na construção coletiva.

Paralelamente a esses encontros, que foram muito ricos nas partilhas de sonhos e necessidades, o processo de formação e construção da identidade do grupo de profissionais que atuariam nessa nova escola continuou intenso, com o apoio das professoras da UnB, inclusive. Além de todo esse movimento, esse foi um período de intensa articulação política com a Sede da SEEDF e a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá - CRE Paranoá, no sentido de convencimento de que nossa proposta ousada de criação de uma escola sem salas de aula e com um projeto político pedagógico tão diferente fosse aprovada.

Em 26 de janeiro de 2018 foi publicada no Diário Oficial do DF a criação da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - ECCAP e soubemos que todo o grupo que estava envolvido no processo de gestação dessa escola seria autorizado a atuar nela. Enquanto o espaço alugado para o funcionamento da escola passava por reformas, esse grupo de profissionais passou a se reunir diariamente na CRE Paranoá para mais formações, a escrita do PPP da escola e o planejamento de toda a estrutura da escola que estava nascendo (inclusive a decisão de quem ocuparia os cargos de gestão ampliada etc). Foi um período de muita emoção e efervescência teórica e prática: nosso sonho estava se tornando realidade, e sabíamos que todos os olhos da SEEDF estavam voltados para nós e para a experiência que estava nascendo. Escrever sobre esse processo ainda hoje me desperta emoção, pois a construção da ECCAP me transformou profundamente, como profissional e também como pessoa.

Devido à minha experiência prévia, fui escolhida pelo grupo como coordenador pedagógico. Posteriormente, em junho de 2019, me tornei supervisor pedagógico e no ano de 2021 assumi a vice-direção da instituição. Desde sua inauguração até o momento do meu afastamento para o mestrado (em novembro de 2022), desenvolvi e participei ativamente de diversos projetos e

formações em conjunto com a equipe, sempre com o objetivo de proporcionar um espaço de aprendizagens diversas, impulsionando a convivência e interação entre as crianças e os demais agentes da comunidade. No processo de feitura desse espaço educativo, definimos quatro princípios bases: autonomia, amorosidade, respeito e responsabilidade; que pautaram não só a nossa articulação na construção dessa escola como também o fazer pedagógico cotidiano em sala.

A escola funciona a partir de uma “prática pedagógica pautada no olhar e na escuta sensível das crianças, potencializando o pensamento crítico, a autonomia, o respeito à individualidade e a consciência de coletividade.” (ECCAP, 2022, p. 16) Nesse sentido, elaboramos o projeto *Cuidados com o corpo e prevenção ao abuso infantil*, que tinha como uma de suas ações a não separação dos banheiros por gênero. Nós, educadoras da ECCAP, tínhamos como pressuposto que essa ação nos “obrigaria” a tratar dos assuntos relacionados a gênero e sexualidade na infância, trazendo o tema como protagonista das práticas pedagógicas. Entretanto, mesmo com o apoio das famílias ao nosso projeto, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Distrito Federal, solicitou que a medida fosse revogada, considerando a inexistência de um normativo federal ou estadual específico acerca do uso compartilhado dos banheiros.

Entendemos nesse momento que, novamente, movimentos conservadores, fundados no movimento *Escola Sem Partido*, estavam por trás dessa decisão e da perseguição a todo e qualquer movimento que buscasse tratar das questões relacionadas a gênero e sexualidade de forma honesta, cuidadosa e respeitosa. A meu ver, a pauta que visa combater a dita *ideologia de gênero* é profundamente ideológica e pretende manter no silenciamento todas as orientações sexuais e identidades de gênero-dissidente da norma. Além disso, esse tipo de silenciamento protege agressores sexuais de crianças, pois ao longo da existência da ECCAP vimos que, ao tratar desses temas em sala de aula, muitas crianças se sentiram encorajadas a contar dos abusos sofridos em casa.

O início da pandemia⁹ trouxe novas e duras perspectivas para a educação pública. Os desafios de construir uma proposta escolar que atua diretamente com a comunidade e aposta na autonomia das crianças de forma profundamente ética em

⁹ Emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), na qual o governo distrital e os estaduais decretaram o isolamento social como medida de combate à propagação da COVID-19 (doença que tem como principal consequência a insuficiência respiratória grave, podendo chegar ao óbito).

nenhum momento foi suave, especialmente em um momento político de retrocesso. A pandemia colocou uma lente de aumento em algumas questões sociais que atravessam profundamente os processos escolares e pedagógicos e que não podem ser ignoradas pelas instituições de ensino e suas gestões. Desigualdades sociais, violências simbólicas e estruturais compõem o panorama da educação no Brasil e qualquer ação comprometida eticamente com a população precisa ser pensada considerando esses aspectos.

Assim, nos anos de 2020 e 2021, enfrentamos coletivamente a falta de acesso a recursos tecnológicos de nossas crianças, o aumento expressivo da fome na comunidade em que atuamos (foi preciso, inclusive, que criássemos campanhas de arrecadação de alimentos, pois as famílias nos buscavam para relatar a insegurança alimentar em que se viram), o adoecimento emocional de professorias, gerado em grande parte pela sensação de impotência frente a essa realidade social e todo o caos de saúde pública compartilhado no país e no mundo. O retorno das aulas em modo 100% presencial, em 2022, foi muito desafiador: durante os últimos anos algumas pessoas que compunham a equipe inicial da ECCAP mudaram de escola por motivos diversos e, portanto, muitos dos profissionais da escola eram professorias de contrato temporário que não tinham contato prévio com a proposta educativa da escola.

Ademais, as desigualdades sociais não pararam de crescer, e a fome e o desemprego continuaram assolando as famílias da comunidade. A violência entre as crianças aumentou muito, talvez reflexo da sistemática violência estatal sofrida por elas e suas famílias nos últimos anos e também da ausência de espaços de socialização imposta pela pandemia. Esses e muitos outros problemas vinham sendo apresentados no cotidiano da escola até o momento em que me afastei para o mestrado, em novembro de 2022.

Nesse contexto, novos desafios começaram a surgir na escola, as dificuldades da equipe em acolher as particularidades que as crianças estavam trazendo de suas casas ficavam cada vez mais evidentes, demonstrando, em muitos casos, o despreparo da equipe frente a esse cenário de temáticas diversas, sendo o racismo, o gênero e a sexualidade vistos como temas espinhosos por profissionais da escola, tanto por medo do fundamentalismo religioso expresso fora do ambiente escolar, quanto por falta de formação. Além disso, o número de crianças gênero-dissidente nas escolas começou a ter mais visibilidade, haja visto o

apagamento histórico de suas existências nos ambientes escolares¹⁰, e a necessidade de mais formações voltadas para compreender toda essa realidade complexa tornou-se, na minha percepção, mais urgente.

Foi na esteira desses acontecimentos que surgiu o interesse em pesquisar e compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente, tendo como enfoque crianças que estudam nas séries iniciais do ensino fundamental (no âmbito do Distrito Federal). O ingresso no mestrado se coadunou, assim, com meu desejo acadêmico e profissional de seguir minha trajetória na perspectiva de atuar na promoção da garantia de uma educação comprometida com as infâncias, a diversidade e a garantia de direitos, em especial nos espaços de aprendizado e desenvolvimento, buscando, de forma mais sistemática, estudos acadêmicos que me auxiliem a (re)pensar novas práxis, forjadas em fazeres pedagógicos que possibilitem a autonomia, a diversidade, o respeito, a criatividade e a liberdade das crianças na sua integralidade.

Além disso, toda essa trajetória profissional se soma a profundas transformações pessoais, incluída aí a questão da minha própria identidade de gênero, como comentado no início deste memorial. Por tudo isso, optei por, após mais de 10 anos de prática profissional, ingressar no mestrado, entendendo e acreditando que retomar a experiência acadêmica me traria subsídios e possibilidades de explorar mais aprofundadamente as bases epistemológicas que sustentam a minha prática ética e profissional enquanto pedagoga.

¹⁰ Gill-Peterson, 2022.

VIVÊNCIA: TRAVESSIA E ESCRITA

Ao entrar em contato com os textos de autorias na área de gênero e sexualidade de forma mais sistematizada e relacioná-los com os estudos de Lev Semionovitch Vigotski, comecei a acessar a minha história de um outro lugar afetivo. Ao corporificar as minhas vivências por meio da escrita, me vi, em vários momentos, sem saber por qual caminho seguir, como se houvesse sempre uma transcrição imprecisa do processo de me refazer em texto, carne e lágrimas.

Transicionar, em linhas gerais, ou específicas, parece ser um caminho de ininterruptas rupturas frasais, como se o fôlego para a próxima oração se perdesse no ponto e vírgula conflitante com as reticências de ser eu. Em outras vidas, desencarnadas por mim, escrever sobre qualquer coisa parecia ser simples, até um certo ponto burocrático, e por muitas vezes me vi seguindo pelas linhas pouco expressivas e sem grandes exclamações. Só mergulhando muito profundamente ou brincando muito displicentemente eu trazia um pedacinho que escapava quase sem querer. Hoje olho para essas escritas desalinhadas e me interrogo se será possível descrever todo esse processo de fragmentação que ao transicionar tenho sentido e entrado em contato. Parece que preciso criar uma nova gramática de ser eu, que as normativas e estilos formais que se espera de um texto acadêmico se perdem nas versões de múltiplas linguagens e palavras conflitantes. A formalidade tão almejada e exercida durante toda a minha formação perdeu seu sentido linear, sinto ela se esvaindo pelo papel, que ora sou eu, ora são traços do que eu fui e ainda nem sei o que me tornarei.

Assim tem sido com as palavras, elas têm brincado comigo, têm me enfeitado, têm manifestado o pensamento impensável, trazido a materialização do que não pode ser imaginável, da poética escrita em trechos liquefeitos de muitas aspas. Preciso fechar esse parêntese e dizer que essa dissertação foi criada no descaminho do meu ser, dando espaços para as possibilidades variantes da consciência poética que quiseram se sentar comigo e transcender ou transcrever. Não sei que estética a pessoa que lê pode esperar, mas quero, agora sim, abrindo com os dois pontos desdizer que os capítulos divididos podem, e talvez, desejem, se unir em uma unidade indivisível, ou não, afinal, são infinitas

possibilidades de travessias nesse rio de vivências que vem se desaguando ao longo desse processo... do artesão de palavras... mestra-dor.

Quero alinhar as marcas da escrita que há aqui, mas pra isso peço a sua licença e paciência como leitor, você já deve ter percebido que o ponto final parece que nunca chega, mesmo eu já tendo o anunciado algumas vezes. Talvez seja porque o ponto final nunca é um final de verdade, sempre seja uma vírgula curva que desemboca na próxima palavra pensada e querente de existir. Será-cis? Mas eis aqui o meu ponto inicial, de certo que os capítulos serão divididos para poderem trazer uma luz pros pensamentos, mas em alguns momentos, os mesmos serão fragmentos de luz relacionados às minhas vivências nesse transcurso de me inscrever no encontro com as infâncias desviantes, nessa busca de uma identidade incerta, marcada pelo pólos opostos de um ponto ao outro negado em sua polaridade existencial: a não-binariedade.

Finalmente ao fim: escrever sobre e como o processo de transicionar me atravessa em vários momentos, me faz entrar em contato com versões múltiplas de mim, e essas versões às vezes aparecem como formas de escritas conflitantes: por um lado a escrita acadêmica formal, que fez e faz parte da minha trajetória de formação. Por outro lado, a escrita poética, desenquadrada, desalinhada com o pragmatismo formal da escrita, que surge ao se deparar com temas sensíveis que me atravessam tão profundamente na carne. Portanto, a dissertação vai ser construída dando espaço para essas possibilidades múltiplas, sendo os capítulos divididos, em alguns momentos, por fragmentos que se relacionam com a experiência das crianças ao atravessar as vivências da transgeneridade não - binária.

INTRODUÇÃO

Diante de todo o contexto indivíduo-social apresentado até o presente momento, esta pesquisa emerge a partir da percepção de que formações sobre gênero e identidade, no ambiente escolar, são alocadas como áreas de conhecimento subalternizadas, irrelevantes, não havendo muitas formações para educadores. Geralmente, essas formações ficam condicionadas ao desejo e à sensibilidade de gestores em trabalhar a temática na escola, tendo consequente impacto na falta de visibilidade às questões relacionadas a gênero e diversidade na infância. Ademais, durante os últimos 10 anos de atuação junto à Secretaria de Educação do DF, ao entrar em contato com crianças gênero-dissidente¹¹, pude vivenciar um pouco das angústias, sofrimentos e violências simbólicas e físicas ocorridas no espaço escolar.

Diante dessas situações, surgiram alguns questionamentos: Como a escola acolhe ou afasta as crianças gênero-dissidente? Qual o papel da escola na normatização dos corpos em uma sociedade binária e cisgênera? Qual a relação do processo de ensino-aprendizagem com a identidade de gênero? Como acontece a relação afetiva com a aprendizagem em um ambiente escolar que nega a sua identidade, ou seja, sua existência? Quais as concepções que atravessam as práticas pedagógicas desses professores? São essas questões que orientam o presente trabalho. Não sei se será possível responder a todas, mas meu interesse em estudar as vivências das crianças gênero-dissidente surge da necessidade de busca por respostas ou, quem sabe, por novas perguntas.

Ante o exposto, essa pesquisa se justifica pela necessidade de mais estudos voltados para a investigação sobre os processos de escolarização e infância de crianças gênero-dissidente, visando a construção de práticas pedagógicas que façam parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, emergindo o compromisso social da instituição escolar com a valorização da diversidade e redução das desigualdades. Assim, acreditamos que a escola pode tornar-se um território educativo mais sensível e preocupado com a singularidade das crianças gênero-dissidente, saindo de uma perspectiva de evitação de violências para uma instituição promotora do sucesso escolar.

¹¹ O uso do termo crianças gênero-dissidente será explicitado no Capítulo 2.

Além disso, em relação à relevância social, essa pesquisa se justifica pela importância do reconhecimento, por parte da Universidade, da existência de crianças gênero-dissidente em suas produções, de forma a fortalecer as lutas pelos direitos dessas crianças, subsidiando pesquisas que auxiliem na implementação de políticas públicas, haja vista que esses direitos vêm sendo sistematicamente atacados por políticas conservadoras, graças ao pânico moral instaurado pela categoria acusatória da “ideologia de gênero” (BORGES, 2018).

Desse modo, o objetivo deste trabalho é **compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente**. Para tanto, esta pesquisa será fundamentada a partir da Teoria Histórico-Cultural, sendo esta abordagem a linha mestra epistemológica que irá nos conduzir durante toda a pesquisa. Por se tratar de uma teoria situada histórica e culturalmente, entendemos¹² que não há como falarmos sobre desenvolvimento humano sem demarcar qual a concepção de desenvolvimento e infância que acreditamos e defendemos neste trabalho. Assim, consideramos importante apresentar alguns dos fundamentos que alicerçam a Teoria desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski, para começarmos a alinhar as relações que encontramos no caminhar da pesquisa.

Desenvolvimento Humano à luz da Teoria Histórico Cultural

De acordo com Vigotski (2018b), a principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil é o fato de ser histórico e social, ou seja, seu processo de desenvolvimento se dá socialmente no transcurso do tempo, mas o seu ritmo não coincide necessariamente com o tempo cronológico. Portanto, o desenvolvimento se apresenta de forma cíclica, sendo importante analisar o lugar que cada ciclo ocupa no desenvolvimento da criança, bem como sua principal característica naquele intervalo temporal. Por exemplo,

[...] durante os primeiros meses de vida, a criança se desenvolve de modo muito intenso e, em particular, crescem intensamente seu peso e tamanho. Assim, levando-se em conta o crescimento, o peso, o aumento da massa corporal e o comprimento, cada mês é uma etapa muito importante. Durante

¹² Escolhi narrar o caminho da pesquisa na primeira pessoa do plural por entender que nenhum processo de pesquisa e até mesmo de escrita acontece individualmente. Todo o caminho percorrido e as palavras escolhidas nesta dissertação fazem parte de um caminho coletivo de muitas trocas, diálogos e parcerias. Portanto, por ser um trabalho realizado com muitas mãos - e corpos inteiros - o “nós” demarca melhor a trajetória de construção de pensamento do que o “eu”.

alguns meses, a criança dobra o seu peso inicial. Em seguida, se nos detivermos, digamos, na idade escolar, veremos que, durante alguns anos, a criança não só não dobra o peso com o qual ingressou nessa idade, como também esse aumento é muito insignificante, expressando-se em alguns porcentos, enquanto no bebê, durante o mesmo período de tempo, ele é igual a 100% (Vigotski, 2018b, p. 19).

Assim, “no desenvolvimento, o significado de cada mudança e de cada acontecimento isolado se define pelo ciclo a que estão relacionados”, (Vigotski, 2018b, p. 23) não havendo uma constância, haja vista o todo complexo de correlações ensejadas no desenvolvimento do organismo.

Uma vez que algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente, então, em cada degrau determinado, ocorre não apenas um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, ou seja, **a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau** (Vigotski, 2018b, p. 25, grifo do autor).

Essa desproporcionalidade ou irregularidade, revela outra especificidade do desenvolvimento infantil: o deslocamento de determinadas funções do organismo para o centro do desenvolvimento, ou seja, “antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento” (Vigotski, 2018b, p. 25), indicando que há um período em que cada particularidade tem seu momento propício para se desenvolver, ficando em primeiro plano. Entretanto, é importante ressaltar que uma função não se desenvolve em detrimento de outra, pelo contrário, “as funções se apresentam umas antes e outras mais tarde, e a ordem não é casual, mas conforma-se à lei da relação interna que mantêm entre si por se tratar de um desenvolvimento em ondas” (Vigotski, 2018b, p. 27). Nesse sentido,

A lei do desenvolvimento infantil consiste em que **nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial**. Normalmente, essa lei é formulada de modo que **qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança** (Vigotski, 2018b, p.27, grifo do autor).

Outro ponto importante do desenvolvimento infantil é a lei da metamorfose, que se caracteriza pelo conjunto de mudanças e transformações qualitativas em seu transcurso de desenvolvimento. Logo, não há apenas um aspecto quantitativo de crescimento ou incremento de novas funções na criança, “há uma reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade” (Vigotski, 2018b, p. 29), que rege a transformação de todo o organismo e personalidade da criança a cada nova etapa do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a cada etapa a criança se revela como um “ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade” (Vigotski, 2018b, p. 30).

Neste sentido, Vigotski (2018b) nos conduz a entender o **desenvolvimento como o surgimento do novo**, a partir de um todo complexo, que apresenta uma estrutura própria, organizada em ciclos, com regularidades específicas e reestruturações constantes de suas funções. O autor destaca, ainda, que o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento da personalidade humana,

que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 2018b, p. 35, grifo do autor).

Ademais, a criança não é um sujeito passivo, desconectada da realidade, aguardando ser inscrita pelas experiências externas, sem gerência e alheia aos acontecimentos que infringem a ela, ou seja, o desenvolvimento na criança se dá em relação com o meio que a cerca, a partir da realização da ação no mundo, influenciando e sendo influenciada em uma relação dialética no transcurso do tempo.

Ou seja, desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto (Vigotski, 2018b, p. 73, grifo do autor).

Neste contexto, Vigotski (2018b, p. 78) define que: **“Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se**

vivência - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**". Portanto, o contato com crianças gênero-dissidente, neste trabalho, busca também conhecer e evidenciar as vivências destas, compreendendo como elas tomam consciência, atribuem sentido e se relacionam afetivamente (Vigotski, 2018b) com os processos escolares.

Ao querermos **compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente**, buscamos entender qual será a influência do meio sobre essas crianças, uma vez que "não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança" (Vigotski, 2018b, p. 75).

Vale ressaltar, que para Vigotski (2018b) **o meio** é estudado em relação ao seu papel, significado e influência na participação do desenvolvimento da criança.

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. **É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento.** Isso pode ser afirmado como uma regra geral que se repete com frequência na pedologia: é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança (Vigotski, 2018b, p. 74, grifo nosso).

Dessa forma, a relação pessoa-meio (vivência) emerge como ponto central no estudo sobre a influência e o papel do meio no desenvolvimento da criança, uma vez que em cada momento do desenvolvimento humano novas relações são elaboradas com o meio, apresentando-se características particulares na constituição da personalidade. "Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança" (Vigotski, 2018b, p. 75).

Entretanto, vale salientar que não há um determinismo do meio na constituição do desenvolvimento da criança. A cada situação vivenciada teremos um novo desenvolvimento engendrado, a depender do tempo de vida do sujeito, da centralidade que aquele momento ocupou, bem como da forma como a situação foi compreendida e sentida. Portanto, ao analisarmos a vivência como unidade indivisível da relação do meio e da personalidade, estamos dizendo que a mesma não representa apenas um conjunto desses momentos particulares, mesmo esses

indicando como a criança vivenciou cada momento, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança (Vigotski, 2018b).

Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (Vigotski, 2018b, p. 78).

Vigotski (2004) afirma, ainda, que a consciência é a vivência das vivências. Isso significa dizer que cada atividade humana engendra um tipo de consciência, que, ao se relacionar com o meio, a criança atribui sentido e significado ao que está acontecendo de forma própria, particularizada, ou seja, por meio da relação social pessoa-meio, por isso vivência das vivências, ao se relacionar com a situação vivida cada criança compreende e significa o mundo de forma distinta. Dessa maneira, “a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido” (Vigotski, 2018b, p. 80). Ademais, o mesmo acontecimento vivenciado em idades diferentes, pode conferir significados distintos.

O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (Vigotski, 2018b, p. 95).

Nesse sentido, do ponto de vista psicológico, toda modificação de inter-relações da vivência proporciona uma mudança de sentidos, que, por sua vez, proporciona uma nova consciência, demonstrando o potencial de plasticidade da consciência, bem como sua característica inacabada, de transformação e de novas elaborações de mundo. Assim, não existe uma personalidade fixa, determinada, imutável, pelo contrário, o acesso aos instrumentos da cultura permite que a criança se desenvolva e aja no mundo de modos diversos, sendo a cultura a fonte que amplia o desenvolvimento desse sujeito na sociedade.

Mas como podemos acessar a consciência humana e compreender o desenvolvimento por meio da vivência? Para isso, de acordo com Vigotski,

precisamos recorrer ao **significado da palavra** e a seu modo de expressão na relação com o meio: **a fala**.

o significado de uma palavra representa sempre, do ponto de vista psicológico, uma generalização, creio que vocês concordarão comigo. Tomemos uma palavra qualquer, por exemplo, palavras como “rua”, “pessoa”, “tempo”. Elas não se referem a um objeto único, mas a uma classe conhecida e a um grupo de objetos (Vigotski, 2018b, p. 81).

Ao se relacionar com as palavras, as crianças, no estágio precoce de desenvolvimento, generalizam os objetos do mundo de outra forma. Diferente dos adultos, as crianças não realizam “generalizações superiores que chamamos de conceitos; suas generalizações têm caráter mais concreto, mais visual” (Vigotski, 2018b, p. 81). Desse modo, sua compreensão da realidade é diferente do modo como compreendemos o mundo à nossa volta, tendo, muitas vezes, uma compreensão parcial do todo apresentado a ela.

O resultado, então, é que, **em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto**. Isso significa que, em diferentes etapas do desenvolvimento, ela generaliza de formas diferenciadas e, conseqüentemente, atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio circundante. Em consequência, o desenvolvimento do pensamento e da generalização infantil também está ligado à influência do meio sobre a criança (Vigotski, 2018b, p. 82, grifo do autor).

Para Vigotski (2018b), ao considerarmos o desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança, a partir de suas vivências, encontraremos que o que é esperado como resultado final no processo de desenvolvimento é dado, desde o começo, pelo meio. Assim, o meio ao qual a criança está inserida, ao começar a falar as suas primeiras palavras, têm influência direta no seu desenvolvimento final.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, **sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento** (Vigotski, 2018b, p. 85, grifo do autor).

Portanto, nas palavras de Vigotski (2018b, p. 87) “o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento.” Ou seja, a partir dessa fonte - o meio - a

criança tem acesso às características desenvolvidas historicamente pela humanidade, podendo se apropriar dessa forma externa de relação ou transformar em seu patrimônio interno. Todavia, caso a criança não tenha possibilidades de acessar a forma final proveniente do meio ao redor, seu desenvolvimento sofrerá uma interrupção e, conseqüentemente, ficará limitado.

Essa relação pode se romper por diferentes motivos: externos, quando a criança ouve, mas vive entre pais surdos e não falantes, ou internos, quando ela vive com pais falantes, mas ela própria é surda. Tanto num como no outro caso, o resultado é o mesmo: a criança é excluída da relação entre a forma inicial e a ideal e o seu desenvolvimento se desorganiza (Vigotski, 2018b, p. 89).

Para o autor, o mesmo ocorre com a fala interna, momento em que formulamos as ideias em palavras no silêncio da nossa cabeça. Quando essa função psicológica (fala interna), fundante para o desenvolvimento do pensamento, ou melhor, para a manifestação do pensamento em termo da consciência é prejudicada, toda a elaboração de pensamentos por parte da pessoa fica comprometida. Vigotski nos revela, ainda, que a fala interna surge em relação com a fala externa, sendo que, inicialmente, para a criança a fala

é um meio de relação entre as pessoas e se apresenta em sua função social, em seu papel social. Pouco a pouco, contudo, ela aprende a utilizá-la para servir a si própria, a seus processos internos. Então, além de meio de relação com as pessoas, a fala se torna também meio de pensamento interno da criança. Essa fala não será aquela que soa em voz alta, que utilizamos quando nos relacionamos com os outros, mas será uma fala interna, calada, muda (Vigotski, 2018b, p.91-92).

Desse modo, compreendemos que as funções psicológicas superiores como a fala, característica especificamente humana, resultam do meio como fonte de desenvolvimento e ocorre nas crianças, primeiramente, como forma de comportamento coletivo em relação de colaboração com as demais pessoas, para posteriormente se tornarem funções internas individuais da criança (Vigotski, 2018b).

Portanto, ao entendermos a Vivência como a menor unidade pessoa-meio, pretendemos, neste trabalho, por meio da palavra, conhecer e acessar o que as crianças gênero-dissidente têm vivenciado no seu cotidiano escolar, evidenciando as relações do meio como fonte de desenvolvimento de cada criança em si e no

contato afetivo com as outras pessoas que compõem o ambiente educativo formal no qual fazem parte.

É a partir destas premissas que realizamos a pesquisa, que foi organizada com a seguinte estrutura:

Trouxemos, inicialmente, o **Memorial**, por entender que a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal contextualiza o olhar investigativo que atravessará toda esta dissertação. Ademais, compreendo que situar politicamente, socialmente e esteticamente é um exercício de coerência ética na relação entre pesquisadore e sociedade. Assim, afirmo que não há ciência neutra, que defendemos uma perspectiva de desenvolvimento plural, diverso, e posicionado em direção ao respeito às infâncias.

Na **Introdução**, estabelecemos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais são as leis gerais do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, infantil, que alicerçam todo o escopo do trabalho, bem como o conceito de Vivência, de Lev Semionovich Vigotski, relacionado ao objetivo da investigação. Além disso, trouxemos o contexto em que surgiu o tema pesquisado, bem como sua justificativa e relevância social.

No **Capítulo 1**, faremos um diálogo com os estudos contemporâneos de gênero e sexualidade e de que forma esses temas têm se apresentado política e socialmente ao longo da história. Em seguida, ressaltamos a compreensão histórica do conceito de cisgeneridade atravessado pela construção ontológica da heterossexualidade na cultura ocidental. Abordaremos, ainda, a categoria cisheteropatriarcal como uma produção cultural datada do início do século XIX, que se utiliza de diversos instrumentos normativos - médicos, jurídicos e linguísticos - para essencializar e naturalizar determinados comportamentos e relações sexo-afetivas como “normais”. Ademais, pretendemos desvelar a cisgeneridade como uma organização de tecnologias de gênero que alicerçam o regime político capitalista, entendendo que essa categoria identitária é tão performativa, artificial e produzida como a transgeneridade, ou corpos gênero-dissidente.

Discutiremos, no **Capítulo 2**, a concepção de infância a partir da contestação do conceito de criança universal, com vistas ao estabelecimento de uma epistemologia das infâncias em relação às dissidências de gênero. Com o aporte da THC, questionaremos o modelo de sociedade adultocêntrica, alicerçada em uma epistemologia colonial de negação dos direitos das infâncias ao ver as crianças

como seres incapazes, incompletos que precisam conquistar a cidadania para poderem ser reconhecidas como indivíduos-sociais. Traremos, ainda, a criação do termo crianças gênero-dissidente a partir do lugar inaugural e insurgente que aglutina os campos das infâncias e das dissidências de gênero. Além disso, problematizaremos a história contada sobre as infâncias dissidentes - crianças trans e intersexo - que, geralmente, têm suas existências associadas ao discurso médico patologizante da transgeneridade.

Posteriormente, no **Capítulo 3**, apresentaremos a relação entre educação e desenvolvimento infantil, a partir da THC, com o intuito de discutir a intencionalidade e a importância do papel das professorias na organização do espaço educativo em prol do desenvolvimento. Assim, faremos uma reflexão sobre a função social da escola e quais debates relativos à dimensão da sexualidade e do gênero, como prática pedagógica, estão sendo feitos no ambiente escolar. Para isso, traremos os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do D.F., haja vista que estes princípios estabelecem os parâmetros para funcionamento, regulação e orientação curricular de todas as escolas de ensino do Distrito Federal, inclusive as instituições da rede privada. Nesse contexto, faz-se necessário compreender, também, o fenômeno da “ideologia de gênero”, momento histórico reverberado por discussões midiáticas e tratado a partir de todo um aparato que alimenta o pânico moral na sociedade, uma vez que seus desdobramentos e tensionamentos têm modificado as relações dos atores escolares (estudante, educadores, família e sociedade), incidindo normas e ordenamentos específicos ao espaço escolar.

Após elaborarmos essa reflexão sobre o desenvolvimento histórico, no ocidente, das concepções de gênero e sexualidade na relação com as infâncias e as instituições escolares, traremos, no **Capítulo 4**, o caminho metodológico que pensamos para a pesquisa e os pressupostos epistemológicos que nos fundamentam e auxiliam no delineamento do processo investigativo. Na trajetória da pesquisa o método inverso e o método pedológico de Vigotski, alicerçaram nossa construção teórica sobre desenvolvimento humano e nos proporcionaram ferramentas de análise para a realização do estudo de caso instrumental. Ressaltamos, ainda, que para alcançar o objetivo da pesquisa utilizamos as Vivências como unidade analítica (Fragmentos), sendo as unidades nomeadas, neste trabalho, como: Vivência de autonegação, Vivência Estética e Performativa,

e Vivência Pedagógica; o que nos possibilitou uma compreensão investigativa sobre a Vivência Escolar.

No **Capítulo 5**, apresentaremos os resultados observados durante a pesquisa de campo e as discussões e reflexões geradas a partir da realização da pesquisa com as crianças. Em nossas análises discutimos como o ato de se nomear difere quando quem nomeia é a própria pessoa e não seus familiares diretos; os “malabarismos” que as instituições escolares utilizam para adequar as infâncias dentro das normas binárias de gênero; como a estética e performance generificada podem ser promotoras de uma pedagogia que reforça os estereótipos de gênero; bem como a problematização das práticas educativas que, ainda, são sustentadas por um discurso médico e jurídico e estabelecem uma cultura escolar de estigmatização das crianças gênero-dissidente.

Por fim, temos as **Considerações Transitórias**, inacabadas, na qual eu falo em primeira pessoa para trazer as diversas transformações e aprendizados que tive na relação com as crianças e adultos, em cada momento de realização desta pesquisa. Ao retomar os resultados, falo sobre as expectativas, desejos, surpresas e perguntas que surgiram ao corporificar o trabalho, além de revelar algumas possibilidades que encontramos para o desenvolvimento de futuros estudos sobre a temática.

O contato com as crianças e as poéticas que surgiram das vivências desses encontros foram compartilhados como **Fragmentos** - vivências de pesquisadorie - ao longo da dissertação, sendo estes uma tentativa de expressar artisticamente outros sentimentos que, muitas vezes, estavam presentes.

Fragmento 24

Eu cheguei!

TRANSitei pelos corredores da UnB, tímide e empolgade com o novo mundo que se abria, com as travessias que começaria a fazer na estrada-corpo da minha identidade. Identidade que deseja se despojar da binariedade cisheteropatriarcal, que quer romper as categorias históricas de gênero masculino e feminino, que quer enfiar e afrouxar os limites epistemológicos da universidade, criando saberes e novas gramáticas dentro da Multiversidade acadêmica. Será que consigo? Me permito ir com roupas “femininas”, me afeminar, experimentar soltar a “franga” acadêmica e sonhar novas formas de poder (re)existir.



Ilustração: Ernesto Nunes

CAPÍTULO 1: DIALOGANDO COM ESTUDOS NA ÁREA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

1.1 Breve histórico dos estudos de gênero e sexualidade

Estudos recentes, como o aqui empreendido, têm reivindicado no campo das identidades de gênero e sexualidades outras concepções sobre as experiências corpóreas dissidentes. Essas concepções entendem que a vivência de um gênero (cultural), dissidente do que se espera de alguém de um determinado sexo (biológico), é uma questão de identidade e não um transtorno. Esse é o caso das pessoas conhecidas como travestis, transexuais ou transgêneros, que são compreendidas como parte do grupo que alguns chamam de “transgênero”, ou mais popularmente, trans (Jesus, 2012). Ainda sobre a constituição dessas identidades, Louro (2014) afirma:

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 2014, p. 25-26).

Nesse sentido, estudiosos e ativistas pretendem desconstruir o argumento de que a sexualidade segue um curso natural, determinado biologicamente. “Os estudos queer atacam uma repronarratividade e uma reproideologia, bases de uma heteronormatividade homofóbica, ao naturalizar a associação entre heterossexualidade e reprodução” (Lopes, 2002, p. 24).

A teoria queer emergiu de uma aliança entre teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas, aliança esta, por vezes incômoda, que buscava investigar (e desconstruir) a categoria sujeito, pouco se importando com termos como definição, fixidez e estabilidade para discutir os processos de identificação e significação do sexo, do gênero e do desejo (Sara SALIH, 2012). Como uma nova política de gênero, a teoria queer dá sentido à centralidade da dissonância entre gênero e sexualidade, demonstrando possibilidades para que a sexualidade não seja constrangida pelo gênero, de modo a romper a causalidade reducionista de argumentos que vinculam as duas categorias e mostrar possibilidades para o gênero que não estejam predeterminadas por uma matriz heterossexual (Butler, 2012 *apud* Brito, 2021, p. 9).

A partir do pensamento foucaultiano, Spargo (2017) reflete sobre como, entre o fim do século XIX e início do XX, a partir da necessidade de definir os seres humanos pela sua sexualidade e identificá-los como “espécie”, as práticas homossexuais foram transformadas e assumiram uma característica patológica e de perversidade, sendo o homossexual uma aberração desviante da norma heterossexual.

Teresa de Lauretis (*apud* Pelúcio, 2014) primeira teórica a utilizar o termo *queer*, discutia à época a expressão “Tecnologias de gênero”, que podemos entender como técnicas de ser e estar no mundo no qual es sujeitos podem fazer parte da sociedade ao seguir regras específicas de “ser homem” ou “ser mulher”. É importante destacar que Gênero aparece como uma categoria, para além da área da linguística e da gramática, por volta de 1950 com o Dr. John Money, na Universidade John Hopkins, por meio dos estudos de redesignação sexual de pessoas intersexos (pessoas que nascem com genitália ambígua) (Vieira, 2015). Ao propor um tratamento de reorientação de gênero, o Dr. Money desvincula a genitália da constituição do gênero, sendo as mesmas estudadas como categorias distintas. John Money contribui para o que viriam a ser os estudos na área de gênero, gerando desdobramentos teóricos importantes, apesar do seu modelo explicativo sobre gênero ser criticado por pesquisadores e ativistas contemporâneos.

Neste momento ainda não havia uma distinção teórica clara entre Identidade de Gênero e Sexualidade, tal distinção se produz apenas com o trabalho teórico da antropóloga feminista Gayle Rubin, em seu artigo “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”. Artigo no qual ela afirma ser necessário pensar como categorias radicalmente distintas a sexualidade e o gênero, mesmo que, em determinados momentos, como posteriormente nos mostra Judith Butler (em seu livro, “Gender Trouble”), tais categorias se amparam em sustentação mútua da cis-heteronorma (Vieira, 2015, p. 6).

Portanto, ao afirmar que não existe essencialmente o masculino ou feminino biologicamente inscritos na natureza humana, a Teoria *Queer* nos traz a identidade sexual e/ou a orientação sexual e de gênero como resultados de um constructo social produzido em relação aos marcadores biológicos e seus diferentes contextos sociais, culturais, históricos e discursivos. Essa perspectiva de compreensão do desenvolvimento da identidade de gênero e da orientação sexual está, a nosso ver, em consonância direta com a compreensão de desenvolvimento humano fundamentada na Teoria Histórico Cultural.

Segundo Butler (2002, p. 58), “queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos”. Assim, todas as pessoas que em algum momento da sua vida se sentiram “desencaixados” das restrições, bem como das normas da heterossexualidade e dos papéis de gêneros instaurados na sociedade, podem assumir uma identidade *queer*. Dessa forma, entende-se que não há nada fixo, imutável, em nossas identidades, sendo o gênero um aspecto performativo da identidade. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (Butler, 2002, p. 64). Portanto, ao transgredir as normas de gênero naturalizadas e reificadas a partir dos ideais de masculinidade e feminilidade hegemônicos, alicerçadas no determinismo biológico, os corpos tornam-se lugares de combates e disputas.

É inegável a importância disruptiva que a teoria queer apresenta, por meio de aportes teóricos e políticos, na construção de novas formas de pensar e fazer política no campo de gênero e sexualidade. No entanto, esse não é o único movimento de resistência e disputa epistemológica à compreensão do gênero como categoria identitária. Na próxima seção discutiremos brevemente como essa manifestação se deu no Brasil, tendo em vista que nesse território já se produziam outras práticas e saberes a partir das vivências de pessoas LGBTQIAPN+, negras, periféricas, acadêmicas, que ao entrarem em contato com a teoria fazem uma reinvenção e produzem uma epistemologia Cuir em diálogo com os pressupostos decoloniais.

1.2 Teoria Cuir/Kuir

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, os estudos queer têm sua origem nas Universidades e não são vistos como reflexos das lutas políticas organizadas pelos movimentos sociais. Como Torres e Fernandes (2021) sugerem:

a instalação da Teoria Queer foi facultada a partir de uma ação de caráter colonial que implicou na homogeneização do movimento LGBT brasileiro, criando uma narrativa de deslegitimidade sobre esse e, a contraponto, colocando-se num lugar de super esclarecimento, beirando o messianismo (Torres e Fernandes, 2021, p. 3).

Nesse sentido, é necessário problematizar a forma como a Teoria Queer tem sido incorporada no discurso local e levar em consideração as questões políticas, históricas e culturais que fazem parte do contexto brasileiro no campo da raça, gênero e sexualidade. Molefi Kete Asante (*apud* Gonzalez, 1988), criador da perspectiva afrocentrada, nos ensina que “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento da nossa realidade” (p.78).

Pelúcio (2014) destaca que, ao mantermos uma postura de reverência às produções teóricas europeias e norte-americanas, damos pouca relevância às produções epistêmicas dos países da América latina. A crítica ao caráter colonial de produção acadêmica *queer* perpassa o questionamento de tradução do termo *queer* para o contexto social brasileiro, evidenciando que

as críticas residem na problemática de que a teoria queer necessitaria ser pensada no contexto específico latinoamericano, baseada em experiências e realidades locais, distanciando-se das proposições iniciais, advindas restritamente do Norte Global, em particular, no desafio de abarcar a articulação com marcadores como classe, raça e etnia, identificações diretamente ligadas às desigualdades sociais presentes na América Latina. Tais críticas trazem o suporte do pensamento decolonial, que vem denunciando a utilização das teorias importadas em nossas pesquisas, localizadas em uma geopolítica que transforma uns em fornecedores de experiências – o Sul Global – e outros em exportadores de teorias a serem aplicadas e reafirmadas – o Norte Global (Brito, 2021, p. 9).

Dessa forma, ao escrever a palavra “queer” como “cui” planeja-se demonstrar uma crítica e resistência à importação de termos estrangeiros que não representam as trajetórias epistêmicas, políticas e os contextos locais da América Latina.. Entretanto, temos autoras que não coadunam com a tradução ou produção do termo para o território latino-americano, reivindicando os termos advindos da “rua” (Torres e Fernandes, 2021).

No Brasil o termo queer não faz parte do cotidiano, tornando sua expressão transgressora ininteligível para o contexto popular, perdendo, assim, o potencial de questionar a cisheteronorma, uma vez que inviabiliza, pela linguagem, que as pessoas se reconheçam e reivindiquem esse termo de forma identitária. Dessa maneira, a palavra assume um caráter colonial, elitista e se restringe ao âmbito acadêmico, não tendo a mesma força de mobilização política e social como as expressões “bicha”, “viado”, “sapatão”, “travesti”. Nesse sentido, Pelúcio (2014) nos provoca a traduzir a teoria queer para a “teoria do cu”, como forma de resgate a

significação provocativa do termo queer, haja vista que o “cu excita na mesma medida em que repele, por isso é queer” (p.10):

Assumir que falamos a partir das margens, das beiras pouco assépticas, dos orifícios e dos interditos fica muito mais constrangedor quando, ao invés de usarmos o polidamente sonoro queer, nos assumimos como teóricas e teóricos cu. Eu não estou fazendo um exercício de tradução dessa vertente do pensamento contemporâneo para nosso clima. Falar em uma teoria cu é acima de tudo um exercício antropofágico, de se nutrir dessas contribuições tão impressionantes de pensadoras e pensadores do chamado norte, de pensar com elas, mas também de localizar nosso lugar nessa “tradição”, porque acredito que estamos sim contribuindo para gestar esse conjunto farto de conhecimentos sobre corpos, sexualidades, desejos, biopolíticas e geopolíticas também (Pelúcio, 2014, p.10).

Portanto, a teoria Cu-ir movimenta-se no sentido de elaborar uma teoria multifacetada que, ao atravessar as margens epistêmicas Norte-Sul de gênero e sexualidade, possibilite aos corpos desviantes subalternizados produzir um saber e uma política identitária brasileira, na qual a experiência de não conformidade às normas de gênero (des)construa, desde o cotidiano dessas vivências, o conhecimento acadêmico.

Nem o cuir nasceu na universidade, nem nunca entrará em suas salas de aula de forma pacífica (talvez não entrará de nenhuma outra forma: o cuir é a antítese da universidade, do universalizável, o que o universal deixa cair como dejetos, a cagada do sistema todo poderoso, seu resto em assimilável, ineducável, não escolarizável, indecente, indocente e indiscente é o cuir (Córdoba; Sáez; Vidarte, 2007, *apud* Rodrigues, 2021, p. 84).

Ao considerar o peso da cultura, convicções e visões de mundo dos acadêmicos brancos fez-se emergir os conflitos e tensionamentos das relações raciais que se apresentam na sociedade brasileira, sendo o espaço acadêmico (re)produtor do racismo por denegação, ou seja, torna-se imprescindível verificar como as representações sociais sobre as pessoas negras se instituem em práticas que (re)definem comportamentos e interferem nos rumos das epistemes Cuir. Como nos alerta Gomes (2020),

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento (p. 224).

Dessa forma, recapturar os elementos da cultura afro-brasileira como parte da reorientação educacional brasileira, faz-se necessário para atuar diretamente sobre esses elementos de cultura, convicções e visões de mundo, assumindo a raça como categoria de análise e possível caminho para a construção de outras formas de pensar, problematizando, assim, o grave problema da crença na democracia racial que perpassa o imaginário brasileiro.

A chegada da Teoria Queer no Brasil não foge à matriz eurocêntrica de produção cultural intelectual baseada nos binômios Norte/produtor e Sul/consumidor, uma vez que utiliza desse arcabouço colonial em suas práticas e elaborações críticas e políticas para aterrissar em solo acadêmico brasileiro, operando ainda nos moldes do capitalismo industrial tardio, bem como excluindo as vozes racializadas da discussão, produção de sentidos subjetivos, teorias e experiências cuir em primeira pessoa. Assim,

movidos pela ideia de uma teoria radical de sexualidade e sua implementação a todo custo no país, condicionaram sua aplicabilidade a um escamoteamento de identidades, que serve ao projeto de ascensão desse modelo teórico mediante a superficialização da política LGBT nacional e a manutenção de uma elite intelectual detentora de um monopólio queer (Torres e Fernandes, 2021, pp. 8-9).

Nesse sentido, o movimento cultural queer desconsidera a história local, haja vista que, por exemplo, durante o período ditatorial a contraposição aos valores morais da sociedade brasileira deu origem a organização do movimento homossexual brasileiro, gerando discussões e questionamentos sobre gênero e a androgenia. Ou seja, manifestar culturalmente por meio de festas, alegorias e performances contra o regime moral da época, tendo em vista que era impossível manifestar-se politicamente, fazia parte da cultura política e intelectual LGBTQIAPN+ nacional. Dessa forma, no Brasil coexistem diferentes sistemas identitários, permeados por dimensões de classe e raça, no qual as configurações subjetivas criadas pelos grupos de sexualidade e gêneros dissidentes guardam profundas relações com a memória coletiva e as experiências desses corpos. Arcia (2020, *apud* Torres e Fernandes, 2021), nos diz que:

Desde já, cada maricón, tortillrra, pinguero tem o direito de se chamar do que quiser. Só que o rótulo que assumimos quando o trazemos para o ativismo é um ato de responsabilidade e compromisso com uma história que carregamos nas costas. Porque também devemos os “privilégios” deste

presente às tortilleras, às locas e aos maricones iletrados que, noite após noite, iam fazendo as ruas, defendendo aquele espaço. Quando você não poderia nem mencionar o assunto, ou falar sobre direitos e reivindicações nesse sentido. E lá estavam eles todas as noites, nos lixões ou em volta dos banhos públicos, defendendo pelo menos o direito de cantar. Apesar das agressões, espancamentos e assassinatos homofóbicos. Apesar de multas e batidas policiais. Porque no maricón que estou hoje, onde quer que eu vá, há também como uma cicatriz luminosa, os maricones que não conseguiam esconder sua mariconeria, nem se casar, nem se chamar de queer/cuir, porque não quiseram ou porque elas eram tão loucas que ninguém iria acreditar. E muitas sofreram prisão e sobreviveram porque saíram mais loucas e bravas. Também aquelas que se suicidaram porque não aguentavam mais (Arcia, 2020, *apud* Torres e Fernandes, 2021, p. 14-15).

Dessa forma, é importante resgatarmos as experiências dos corpos dissidentes que fazem parte da cultura e história brasileira, bem antes do movimento queer chegar por essas terras, demonstrando à relação interdependente entre raça, gênero e colonialidade, tais como: Movimento Gay da Bahia, Movimento triângulo rosa no Rio de Janeiro fundados na década de 80, assim como outros nomes, como Madame Satã, Vera Verão, e Lacreia, todas corpos negras.

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2020, p. 225-226).

Portanto, se entendermos queer/cuir como uma cultura intelectual e política da plasticidade, permitindo modificações e trânsitos a partir da intersecção entre as diferentes experiências de ser e existir, veremos que as configurações subjetivas que os compõem não são inatos, mas atribuídos a partir de práticas carregadas de valores simbólicos, corpóreos e, por isso, materiais construídos na agência dos sujeitos. Nesse sentido, não se pode afirmar que a cultura do grupo dominante (Queer) determine o caráter das culturas dos grupos dominados (cuir), haja vista a concepção da antropologia cultural sobre a relatividade das culturas e de sua impossível hierarquização a priori. Dessa forma, a hierarquia cultural se apresenta como a intersecção entre as diferentes culturas, não podendo ser reduzida a uma visão dicotômica entre dominado e dominante, superior e inferior, desenvolvida ou subdesenvolvida, uma vez que essas relações conflituosas geram uma complexidade de interações intra e entre culturas que se modificam historicamente.

Atualmente, quando se diz “nós” no movimento LGBT brasileiro, isto com maior força em alguns Estados do que em outros, parece operar – para aqueles que dividiram o movimento mentalmente em dois grupos antagônicos – um dualismo: “nós” os LGBT em oposição ao “eles, os queer”. Tal divisão entre “identitários” e “queer” pouca diferença faz para o resto da sociedade brasileira, a qual só conhece um único movimento, o atual LGBT, e esta divisão interna, onde ela opera, esconde uma luta entre os estabelecidos que temem perder sua hegemonia e os supostamente recém chegados que a ameaçariam. O que está em jogo, portanto, não é o que define o “nós” do movimento LGBT, este nós condenado historicamente a ser reinventado a todo o momento, mas qual o papel do movimento dentro do novo cenário da política sexual brasileira (Miskolci, 2011, p. 44).

Ao entendermos que as hierarquias culturais acontecem a partir do encontro entre as diferentes culturas, tanto entre sociedades globais, como entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa, nos revela que os tensionamentos existentes dentro do movimento LGBT, queer ou cuir, não pode ser visto como pretexto da colonialidade, a fim de apagar epistemologicamente as pessoas trans, travestis e LGB negras e/ou pobres, na atuação de grupos ativistas, bem como na construção de saberes.

Desaprender o *queer* dos trópicos tem assim o sentido de uma desnaturalização radical dos procedimentos acadêmicos, incluindo uma problematização das relações sujeito-objeto que ajudaram a consolidar a elite teórica *queer* do Brasil, assim como uma revisão crítica dos efeitos de interpelação que a apropriação do *queer* desdobrou em territórios como o nosso (Mombaça, 2016, n.p.).

Nesse sentido, a Teoria Cuir, ressignificada como forma de empoderamento e positividade, se apresenta como um movimento pautado nas diferenças, assumindo um caráter não-assimilacionista na arena de disputa política contra a heterossexualidade compulsória que naturaliza uma série de opressões contra os corpos e sexualidades que divergem do binarismo hegemônico homem/mulher cishétero, revelando o seu caráter transgressor e contestador das políticas higienistas das identidades corpos desviantes.

Desta Forma, o gênero é visto como uma construção organizada histórica e culturalmente que se relaciona com diferentes dimensões de poder. Para Nascimento (2021), além de uma categoria conceitual o gênero tem também uma dimensão política, essas perspectivas indicam a complexidade dos debates em torno da diversidade.

Entendendo que o debate abre espaço para o que poderíamos chamar de desobediência de gênero (termo mais comumente usado em campos artísticos), pegamos emprestado o termo para ilustrar, em direção às concepções de Foucault (1979) a respeito das instituições totais que fazem a manutenção da ordem, entendendo a cisnorma¹³ como ordem absoluta do gênero. Para esse autor, é pela disciplina que os mecanismos de controle tornam o indivíduo tanto mais obediente quanto útil (Brunet, 2009). Nessa perspectiva, a escola é protagonista dos processos normatizadores dos corpos a partir do poder disciplinar. Sendo a escola o espaço institucional da norma, ela se organiza a partir do que é hegemônico, explicitando aqui a cisnorma.

Nessa perspectiva, a escola é um ambiente marcado pelo preconceito contra corpos dissidentes. Como afirmam Gusmão, Abreu e Pederiva (2019, p. 84): “[...] a escola, em nosso contexto cultural, torna-se espaço de normatização, reforçando o estereótipo burguês, masculino, cisgênero, cristão, heterossexual, branco, considerado o padrão de certa “normalidade” e hierarquicamente superior.”. Esse padrão imposto e apontado como ideal gera a ideia de que quem não se encaixa nele é inferior, incapaz, incompleto (Paula e Pederiva, 2022) e essas pessoas passam então a enfrentar uma série de processos de segregação e violências sistematizadas, o que impacta no processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, visto que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, as relações sociais e o ambiente são decisivas para o desenvolvimento e a constituição do comportamento humano (Gusmão, Abreu e Pederiva, 2019).

A pesquisadora Susana da Cunha (2009), em sua tese de doutoramento relata o quanto os espaços educacionais estão permeados de imagens que reproduzem e ratificam os lugares do feminino e do masculino, das classes e das distintas cores da pele. Ela explicita que “os discursos visuais contemporâneos instauram conhecimentos sobre o mundo: as ‘verdades’, os valores éticos, estéticos, as formas de agir e de ser, os modos de relações com os outros” (Cunha, 2009, p. 27). Neste contexto, as violências e discriminações tão comumente encontradas no espaço escolar, são efeito da tentativa de manutenção das hegemonias ideológicas, nas quais, nesta pesquisa, nos ateremos especialmente à cisheteronorma.

¹³ Na próxima seção as origens do prefixo “cis” serão detalhadas, mas, de modo geral, essa expressão se refere a todas as pessoas que não são trans. Cisnorma, portanto, refere-se à perspectiva de que a normalidade é dada por todas as características e modos de existência de pessoas cis.

1.3 Quando foi que você se percebeu cis?

O título desta seção convida as pessoas cis que estejam lendo este trabalho a questionarem a si mesmas e refletirem sobre suas identidades de gênero, olhando para suas identidades como categorias produzidas culturalmente. Afinal, porque a cisgeneridade é vista e legitimada como uma forma natural-inatista e não cultural-artificial de existência?

Quando se fala de identidades de gênero e sexualidades, as ideias e construtos sobre essas experiências são várias, muitas delas pautadas em julgamentos morais, em especial pela perspectiva da religião, mas também pelas vertentes científicas.

A princípio, o conceito de gênero fazia oposição ao conceito de sexo. Gênero, desta forma, se referia as construções sociais, culturais, psicológicas que se associariam a determinado sexo biológico. Esta visão compreende que as diferenças biológicas são localizadas na natureza e pensadas como um dado objetivo inquestionável, fazendo do sexo um dado pré-cultural que informaria uma série de atributos morais que não tem relação direta com a biologia (Bagagli, 2018, p. 9).

Entretanto, a partir da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o ser humano “não descobre as leis da natureza para se resignar, impotente, a seu poder onímodo e renunciar à sua própria vontade” (Vigotski, 2001, p. 78). Pelo contrário, como seres culturais que somos, a partir das relações do ser humano com o mundo ao seu redor, se dá a apropriação da realidade humana. Essa apropriação ocorre a partir da criação de novas aptidões, ou seja, são formadas novas funções psíquicas em virtude das associações que o indivíduo elabora no decurso do seu desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento do comportamento se apresenta como um “processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano”. E no desenlace dessa luta, “as forças do próprio organismo, as condições de sua construção herdada, desempenham um papel igual ao das influências incisivas do ambiente” (Vigotski, 2001, p. 79).

Assim, entendemos que uma identidade pura, neutra, naturalmente constituída e desprovida de marcas culturais não existe (Nascimento, 2021). Foucault (1988), a partir do conceito de dispositivos, nos auxilia a compreender que somos sujeitos produzidos culturalmente por meio de relações de poder

instituídas por práticas, discursivas e não discursivas, instituições, leis, saberes científicos, filosóficos e morais, específicos de uma determinada época e localidade. Ou seja, os diversos marcadores de sexo, raça/etnia, religião, orientação sexual, classe, entre outros, trazem uma história e constituem e se constituem a partir dos processos culturais. Beauvoir (2009), que discorre a respeito da questão do gênero, também destaca como essa construção é organizada histórica e culturalmente e se relaciona com diferentes dimensões de poder. Para Butler (2021), não há distinção entre sexo e gênero.

Portanto, são as relações de poder que vão determinar uma verdade sobre um corpo sexuado, fixando a diferenciação sexual binária como uma condição anterior à fabricação de gênero. Deflagrar esses modos de produção nos leva à compreensão de que o sexo também é discursivo, cultural e histórico, assim o com o gênero, e principalmente que o gênero é o próprio dispositivo de produção do sexo. [...] O sexo não é algo natural, pois tanto sexo, como os conceitos de anatômico, hormonal, cromossômico são enunciados discursivos criados a partir de contextos culturais específicos (Nascimento, 2021, p. 95-96).

A linguagem assume, como função psicológica cultural, o meio de compreender a si mesmo e a realidade. Assim, “qualquer palavra, no momento de seu aparecimento, possui uma imagem, ou seja, uma motivação de seu sentido, evidente e compreensível para todos. Além de significar, a palavra também indica por que significa” (Vigotski, 2001, p. 170). Essa condição da linguagem é fundamental para compreendermos os construtos em torno das nomeações de gênero. Alguns desses termos são bem recentes, como o termo cisgênero, cunhado por um homem trans holandês chamado Carl Buigis, em 1995, para se referir às pessoas que não são trans (Serano, 2007).

Dessa forma, Bagagli (2018, p. 13) afirma que cisgenero é uma palavra

composta por justaposição do prefixo “cis” ao radical “gênero”. O prefixo “cis”, de origem latina, significa “posição aquém” ou “ao mesmo lado”, fazendo oposição ao prefixo “trans” que significa “posição além” ou “do outro lado”. “Cisgênero” estabelece uma relação de antonímia com a palavra “transgênero” (Bagagli, 2018, p. 13).

Ao trazermos o termo cisgênero, pretendemos desvelar sua condição naturalizante e de verdade universal, haja vista que a categoria gênero é uma produção cultural assim como a transgeneridade. Assim, ao retirarmos a cisgeneridade da norma social, como sexo/gênero real, ressaltamos outras formas

de ser e existir no mundo, no qual viver e experienciar o gênero humano se torna uma característica dentre outras.

Quando pessoas cis perguntam sobre a dimensão construtiva dos gêneros dos corpos trans*, reconhecendo, portanto, que as pessoas trans* criam seus gêneros, não se colocam no mesmo espaço de produção, esquivando-se de assumir suas próprias construções enquanto seres generificados e reiterando, desse modo, a concepção de que possuem um gênero natural (Nascimento, 2021, p. 98).

Nesse sentido, é importante fazermos uma breve digressão e elucidar como as experiências hegemônicas de sexualidade e gênero foram produzidas historicamente e vistas como naturais, a ponto de se constituir uma ordem vigente em que a cisgeneridade compulsória está como norma para as questões de gênero (BAGAGLI, 2018), assim como a heterossexualidade compulsória (RICH, 2010) está como norma para as orientações sexuais. Portanto, compreendemos que para entender as vivências das crianças gênero-dissidente de hoje, faz-se necessário, a partir da Teoria Histórico Cultural, vasculharmos, como arqueólogues, os indícios históricos que constituem a heterossexualidade e a sua relação com a cultura cisheteronormativa.

1.3.1 Genealogia da Heterossexualidade

A heterossexualidade não foi apenas 'imposta', foi 'inventada'
(Katz, 1996, p. 23).

Ao trazer a genealogia da heterossexualidade pretendemos desvelar a história das experiências sexuais hegemônicas “normais”, por entender que não são experiências naturais que existem desde que o mundo é mundo, mas construídas (inventadas) culturalmente. Ademais, desestabilizar as narrativas históricas universais de dominação e organização social humana, tipicamente escritas por homens brancos, héteros, cisgêneros, retira o poder de determinação da norma patriarcal sobre os processos de uma organização societária pluralista, transformando os sujeitos heterossexuais em objetos de estudo e suas existências em apenas mais uma vivência dentro das possibilidades humanas. Afinal de contas,

o que é ser do nosso sexo? Como iremos saber? Realmente achamos que existem emoções específicas de um sexo e não de outro? Quem diz isso? E por que isso importa, e importa tanto? Parece que precisamos saber mais sobre a produção histórica e social de sentimentos, corpos e roupas de cada sexo (Katz, 1996, p. 27).

Portanto, compreendermos a forma como as categorias heterossexuais e homossexuais funcionam, produzindo vivências e relações sociais que nos ordenam culturalmente, torna-se necessário para percebermos que esses conceitos não são inatos e imutáveis à existência humana, pelo contrário, são construções epistêmicas de uma determinada época e cultura, que continuam em constante transformação. “Embora a palavra heterossexual possa ter sido inventada há pouco tempo, certamente os sentimentos e atos não o foram” (Katz, 1996, p. 24).

Dessa forma, a partir da ordem biopolítica do século XIX, temos as noções de desejo e sexualidade entrelaçadas, um sendo representado como sinônimo do outro. De forma análoga, temos no mesmo período a heterossexualidade e a reprodução humana entendidas como a mesma coisa, vista como uma necessidade constante para a sobrevivência da espécie humana, na qual as diferenças biológicas e culturais são a fonte de uma sexualidade hétero perpetua.

Sem dúvida uma necessidade reprodutiva, as distinções e o erotismo entre os sexos existem há muito tempo. Mas a reprodução, a diferença entre os sexos e o prazer sexual têm sido produzidos e combinados em vários sistemas sociais de modos totalmente diversos. Afirimo que apenas há cem anos esses modos passaram a ser heterossexuais [...] Um ideal erótico dominante de sexos diferentes - uma ética heterossexual - não é de modo algum antigo, mas sim uma invenção moderna. Nossa crença mística em uma heterossexualidade eterna, nossa hipótese heterossexual - é uma ideia que só foi amplamente partilhada nos últimos três quartos do século XX (Katz, 1996, p. 25-26).

De acordo com o historiador francês Michel Foucault (*apud* Katz, 1996), na Grécia antiga as relações não eram baseadas na diferença entre os sexos e a sexualidade. Havia uma divisão hierárquica entre o amor terreno e o amor celestial, sendo o primeiro considerado inferior, concentrado nos atos; e, o segundo definido por uma apreciação da beleza dos rapazes, objetos superiores. Ao analisar o discurso de Pausânias no Symposium de Platão, Foucault (*apud* Katz, 1996, p. 46) diz:

Vê-se ali uma teoria de dois amores, o segundo dos quais - Urânia, o amor celestial - é dirigido [pelos homens livres] exclusivamente a rapazes. Mas a distinção que é feita *não é entre um amor heterossexual e um amor homossexual*. [grifo meu] Pausânias traça a linha divisória entre o amor que os homens mais desprezíveis sentem - cujo objeto são as mulheres e os rapazes e que vê apenas o ato em si (*to diaprattesthai*) - e o amor mais antigo, nobre e razoável que é dirigido ao que tem mais vigor e inteligência, o que obviamente só pode significar [para os homens livres] o sexo masculino (Katz, 1996, p. 46).

Dessa forma, as categorias homossexualidade/heterossexualidade da nossa sociedade não condizem com as experiências e sistemas de classificação da sociedade grega. Segundo Foucault (1988), os desejos por homens e inclinações pelas mulheres podiam coexistir no mesmo indivíduo, mas não como estrutura de desejo dual, ou seja, no modo de pensar do indivíduo grego o desejo por ambos os sexos era uma questão de apetite da natureza por seres humanos belos, evidenciando que as expressões sexo-afetivas na Grécia antiga não correspondem a mesma organização social de diferença entre os sexos e erotismo que dá origem ao nosso par homossexual/heterossexual. “Os gregos não viam o amor pelo mesmo sexo e pelo outro sexo como opostos, como duas escolhas exclusivas, dois tipos totalmente diferentes de comportamento. As linhas divisórias não seguiam esse tipo de limite” (Katz, 1996, p. 47).

Entre os anos 1607 e 1740, temos outro exemplo de sociedade não organizada a partir da matriz da heterossexualidade, são as colônias da Nova Inglaterra. Apesar da perspectiva dominante ser a reprodutiva, haja vista que a base da economia era a agricultura e, portanto, quanto mais trabalhadores houvesse maior seria a produção, a organização social assentada na procriação não estava vinculada ao erotismo de sexos diferentes e iguais, mas na relação entre fecundidade e esterilidade. Nesse sentido, a religiosidade cumpre um duplo papel: fiscalizar os atos que interferissem na ordem reprodutiva, tais como: a sodomia¹⁴, a bestialidade e a masturbação; e incentivar o casamento mais cedo.

As relações de poder entre os gêneros eram consideradas essencialmente diferentes e desiguais, sendo o homem fecundo visto como uma fonte de sementes para futuros descendentes e a mulher fecunda o sexo fraco que gerava um filho por vez. Entretanto, os mesmos eram considerados como iguais na

¹⁴ O sodomita era a pessoa que tinha prática sexuais com o mesmo sexo, no entanto, as práticas não definiam uma identidade homossexual, uma vez que o desejo ainda não tinha sido pensado como uma dimensão subjetiva e oculta do sujeito que poderia ser modificada e corrigida por um conjunto de profissionais (médicos e psicanalistas).

luxúria, ou seja, a cultura religiosa da época utilizava de julgamentos morais pra dizer que o desejo erótico era uma tentação universal e não um impulso específico de um gênero.

Dentro da antiga organização do prazer na Nova Inglaterra, o desejo carnal comumente incluía o desejo mútuo de um homem e uma mulher e o desejo ocasional de um homem por um homem. Uma figura de linguagem colonial dominante opunha o desejo por uma criatura terrena ao amor por um Deus celestial. Nessas colônias, o desejo erótico por membros do mesmo sexo não era visto como um desvio, porque o desejo erótico por um sexo diferente não era visto como uma norma. Mesmo dentro do casamento, nenhum objeto erótico de outro sexo era por si mesmo totalmente legítimo (Katz, 1996, p. 50).

Desse modo, a utilização do corpo como forma de acesso ao prazer carnal representava um afastamento muito grave do Deus celestial, sendo as *partes íntimas* do corpo consideradas instrumentos de reprodução, em que qualquer prática que não fosse para fins procriativos eram vistas como desperdício de energia¹⁵. Vale salientar, que essas práticas não eram associadas a um prazer heterossexual. Consequentemente, os atos reprodutivos e eróticos tornavam-se, meramente, atividades relacionadas às forças de trabalho, influenciando na segurança, sobrevivência e prosperidade da comunidade.

No início do século XIX encontramos na era vitoriana outro exemplo de sociedade que não é regida conforme a lei heterossexual instituída contemporaneamente. Começam a ser difundidas ideias essencialistas de masculinidade e feminilidade, em que o homem e a mulher de verdade vivem a eroticidade a partir da pureza do amor verdadeiro, ou seja, “purificar o desejo era uma importante função do verdadeiro amor ideal da classe média” (Katz, 1996, p. 55)

Ater-se apenas ao amor verdadeiro era um modo importante pelo qual a classe média se distinguia da supostamente promíscua classe alta e da animalésca classe baixa. Aquelas classes inferiores dominadas pela luxúria incluíam um elemento estrangeiro supostamente vicioso (frequentemente irlandês, italiano e asiático) em grupo étnico de pele escura supostamente sensual que viera da África para a América como escravos (Katz, 1996, p. 55).

¹⁵ Embora fosse compreendido que as mulheres tinham *sementes*, seus atos com outras mulheres aparentemente não eram considerados um desperdício que comprometia a sua capacidade de gerar filhos.

O amor verdadeiro era um sistema de dominação que não permitia comportamentos promíscuos e pecaminosos. Seu forte viés espiritual fundamentava no casamento, na reprodução e na sensualidade o padrão sexual vigente. Entretanto, não havia uma distinção entre o erotismo de sexo diferente e igual, mas somente entre o verdadeiro e o falso amor. Nesse sentido, a preocupação da classe média era com a separação dos pensamentos eróticos do amor, não havendo ainda uma sexualidade ideal e normal referenciada na heterossexualidade.

Apenas raramente era feita referência àquelas outras figuras eróticas ilícitas, o *sodomita* e a *safista* (ao contrário do posterior homossexual, esses termos não tinham um oposto heterossexual, um antônimo). As leis do estado relativas à sodomia definiam um ato obscuro particular, não um criminoso comum, um tipo patológico ou psicológico, uma *identidade* pessoal definida por si mesma e, até o final do século XIX, não um grupo sexual particular (Katz, 1996, p. 57).

Nesse contexto, pré-freudiano, não existia um eros universal que relacionava a sensualidade às expressões de sentimentos apaixonados, havia ainda um campo de separação da paixão do mundo erótico da sensualidade. Assim, mulheres e homens vitorianos podiam expressar seus sentimentos apaixonados sem se sentirem comprometidos com o erotismo: “as amizades românticas entre pessoas do mesmo sexo poderiam até mesmo existir sem complicações” (Katz, 1996, p. 57). Contudo, o verdadeiro amor e paixão espiritual só poderiam ser vividos dentro do casamento. O ato sexual, para fins procriativos, determinava a consumação do amor, sendo que quaisquer práticas que não envolviam a penetração do pênis na vagina eram permitidas e não consideradas como sexuais. Ademais, a abstenção do ato sexual servia como prova de valor do homem de verdade, cristão bem educado, e da mulher de verdade, virtuosa e honrada.

Se antes, na era vitoriana, temos uma forma de controle marcada pela restrição moral, no século XIX não é mais somente a interdição moral a principal forma de regulação da sexualidade, mas há a proliferação de discursos sociais com vistas à produção de uma verdade sobre o sexo, que elabora um conjunto de prescrições e formas de controle sobre o corpo e as práticas sexuais. Wittig (2022) dirá que a heterossexualidade se organiza não apenas como expressão de um

desejo, mas como um regime político, como uma forma de ordenamento político que controla o que se pode ou não fazer.

Nesse contexto, Foucault (1988) nos revela que, a partir do século XIX, o sexo passa a ser alvo de uma série de discursos científicos, ocasionando em uma multiplicação discursiva sobre a sexualidade humana e seus efeitos. Nesse sentido, ocorre uma grande especulação sobre o tema no âmbito cultural, culminando na massificação de teorias da sexualidade. O autor entende a sexualidade como um dispositivo histórico - desvinculado a um impulso ou força da natureza - visto como um conjunto de proposições discursivas articuladas que engendram práticas, ditam normas e acabam por definir, por meio de instrumentos de poder, o que venha a ser a verdade acerca da sexualidade humana.

Ademais, ao analisar historicamente as produções científicas dominantes, relacionadas à sexualidade no século XIX, Foucault (1988) traz a noção de *hipótese repressiva*, na qual o caráter repressor dos discursos proferidos pelo Estado à sexualidade não seria relacionado apenas às práticas sexuais, mas a qualquer menção, ou mesmo teorização sobre o tema do sexo, indicando uma censura em torno das questões relativas à expressão sexual, bem como uma visão única, fixa, alicerçada na verdade e neutralidade científica hegemônica que legitima quem pode ou não falar sobre o sexo e sob quais circunstâncias.

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda uma retórica da ilusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva (Foucault, 1988, p. 21-22).

Nesse sentido, Foucault (1979) evidencia como o caráter repressor desencadeia consequências tanto na dimensão particular, gerando disfunções psicosssexuais, quanto na dimensão pública, ao centralizar a elaboração de saberes e conhecimentos sobre o sexo. Dessa forma, os modelos discursivos de funcionamento da sexualidade produzem pareceres sobre o sexo e utilizam da

autoridade científica para fomentar seus efeitos e criar uma normatização dos costumes sexuais de uma determinada cultura.

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos (Foucault, 1979, p.8).

Portanto, ao observamos a história do sexo e do corpo percebemos que a definição do eros/do desejo se modifica culturalmente, sendo o conjunto de relações entre homens e homens; mulheres e mulheres; e, homens e mulheres, mediados pela junção de acordos e ordenamentos sociais que não correspondem às categorias de homossexual e heterossexual que conhecemos hoje. Isso corresponderia dizer que o próprio sexo e a própria diferença sexual são categorias profundamente históricas, que se modificam e estão submetidas as forças econômicas, tecnológicas, políticas e culturais do seu tempo.

Ressaltamos, mais uma vez, que o levantamento histórico aqui apresentado não resume todas as experiências sexo-gênero dissidentes do mundo. Um estudo sobre as percepções indígenas¹⁶, africanas e asiáticas, por exemplo, sobre os corpos que na cultura ocidental são chamados de LGBTQIAPN+, poderia apresentar um panorama ainda mais rico e diverso. Porém, acreditamos que a partir da leitura deste trabalho podemos compreender que,

os traços que ocorrem em alguns dos membros de cada sexo são especialmente consignados a um sexo e denegados a outro. A história da definição social das diferenças de sexo está cheia de tais arranjos arbitrários no campo intelectual e artístico, mas, em virtude da suposta congruência entre o sexo fisiológico e dotação emocional, temos sido menos capazes de reconhecer que uma similar seleção arbitrária é feita também entre os traços emocionais (Mead, 2003, p. 173).

¹⁶ O pesquisador Estevão Rafael Fernandes escreveu o livro: *“Existe índio gay?” A colonização das sexualidades indígenas no Brasil*, no qual ele traz a compreensão dos povos indígenas sobre suas sexualidades, bem como o processo de colonização das Américas fez com que estas vivências fossem apagadas e, posteriormente, discriminadas a partir de uma epistemologia ocidental, colonial e religiosa sobre sexo e gênero.

Questionar o conceito sexual convencional e demonstrar outros modos singulares de ser, agir, falar e pensar, emerge de uma longa e árdua luta por visibilidade. Ao estudarmos a sexualidade como categoria analítica, estamos pensando em um conjugado de práticas e discursos (médicos, psicanalíticos, jurídicos, entre outros) que não são associados somente ao ato sexual em si. Essas práticas e discursos estão postos desde antes de uma vida sexual, sendo, atualmente, organizada em nossa cultura como uma identidade sexual. Por exemplo: quando as pessoas veem um homem afeminado (que expressa trejeitos vistos socialmente como femininos) ele é identificado como sendo um homem gay, independentemente de ter ou não relações sexuais com outros homens. De modo que a sexualidade ou a normalidade sexual, bem como a anormalidade sexual irão compor sempre uma dimensão do sujeito que será partilhada por todos.

Dessa forma, a sexualidade é entendida como constituinte da regulação do gênero. O homem de verdade é naturalmente heterossexual e a mulher, em sua concepção normativa do século XIX, construída dentro do sistema patriarcal, é a que está pronta pra reproduzir. Para Mead (2003),

Nossa sociedade atribui papeis diferentes aos dois sexos, cerca-os desde o nascimento com uma expectativa de comportamento diferente, representa o drama completo do namoro, casamento e paternidade conforme os tipos de comportamentos aceitos como inatos e, portanto, apropriados a um ou a outro sexo (Mead, 2003, p. 23).

É importante notar e perceber que as experiências de sexo e de gênero se modificam, também, intraculturalmente, apresentando padrões de relacionamento e parentalidade distintos. Assim sendo, a forma como uma determinada sociedade organiza suas práticas reprodutivas, concebe o desejo, bem como a normalização de suas relações sexo-afetivas é determinada localmente, de forma temporal e histórica. Mead (2003) afirma que,

as diferenças entre indivíduos da mesma cultura devem ser atribuídas quase inteiramente às diferenças de condicionamento, em particular durante a primeira infância, e a forma deste condicionamento é culturalmente determinada. As padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se (Mead, 2003, p. 269).

A heterossexualidade dos anos 1960, por exemplo, tem como marco histórico a criação da pílula como método contraceptivo. A criação desta

biotecnologia fez com que a heterossexualidade da época se desvinculasse do seu caráter reprodutivo, liberando, a partir dessa transformação biotecnológica, a heterossexualidade para um conjunto de práticas eróticas e de prazer que modifica as relações sociais e a forma de expressar o desejo. Ou seja, a concepção da heterossexualidade associada à reprodução humana é transformada, possibilitando novas mediações sexuais e relacionais.

Compreender as modificações que o conceito de heterossexualidade sofreu ao longo da história é perceber que essa categoria não é estática, e, portanto, pode ser transformada em nossa cultura ou até mesmo deixar de existir no futuro. Entretanto, os diversos instrumentos que confluem na construção e mediação de uma pedagogia heterossexual - que se dá na incitação dos discursos do cinema, das novelas, dos outdoors, da televisão, das brincadeiras infantis, do chá de revelação, entre vários outros dispositivos culturais que ensinam e reificam a heterossexualidade como uma prática naturalizante - dificultam na nossa sociedade hodierna a percepção da heterossexualidade como fenômeno histórico.

O processo de denúncia e visibilização da violência que estamos vivendo faz parte de uma revolução sexual, que é certamente lenta e tortuosa, mas também imparável. O feminismo queer situou a transformação epistemológica como condição de possibilidade de uma mudança social. Tratava-se de questionar a epistemologia binária e naturalizada afirmando diante dela uma multiplicidade irreduzível de sexos, gêneros e sexualidades (Preciado, 2020, p. 315).

Nesse sentido, questionar a epistemologia das diferenças de gênero é questionar o binarismo - ativo/passivo, masculino/feminino, razão/emoção, natureza/cultura, homo/hétero, cis/trans - que estruturam a organização das relações de gênero da nossa sociedade, redimensionando o imaginário cisheteronormativo.

Nossa maior urgência não é defender o que somos (homens ou mulheres), mas rejeitá-lo, é desidentificar-nos da coação política que nos força a desejar a norma e a repeti-la. Nossa práxis produtiva é desobedecer às normas sexuais e de gênero (Preciado, 2020, p. 316).

Após essa breve digressão histórica sobre sexualidades e gênero é importante compreendermos como essas categorias são tratadas e entendidas quando se pensa nas infâncias.

Fragmento 77

Sonhei que voltei pra minha creche
 No Yolanda Ópice em Araraquara
 Estava com minha mãe e eu já era adulta
 Era um evento na creche
 No sonho, eu vi todas as crianças que estudaram comigo dentro do parque
 Elas estavam divididas das pessoas por uma película
 Quando vi que minhas amigas e amigos da creche estavam lá
 Comecei a procurar minha criança
 Eu lembro que procurei todas as crianças carecas
 Porque, assim, eu achei que eu me encontraria mais rápido
 Minha mãe esteve de mãos dadas comigo o tempo todo
 Teve muita paciência esperando que eu me encontrasse, e me deu suporte
 Todas as professoras me reconheceram adulta e me olhavam com doçura
 E faziam o mesmo com a minha mãe
 O sonho acabou, e eu não encontrei a minha criança.
 (LINIKER, com participação de MILTON NASCIMENTO. Lalange. São Paulo:
 Independente, 2021. Disponível em: <https://spotify.link/XsSuvunEWDb>)

Ilustração: Ernesto Nunes



Link: <https://spotify.link/XsSuvunEWDb>

Durante o processo de escrita do pré-projeto me deparei com Liniker e, em seus versos, memórias da minha infância surgiram como um grande caleidoscópio, me perguntava se aquelas imagens eram ilusórias, mas as sensações no corpo me traziam indícios de que aquele momento havia sido guardado no meu inconsciente por algum motivo. Na primeira cena/memória eu devia ter uns 6 anos, minhas colegas de turma estavam com medo de baratas e eu naquele momento também fiquei, mas ao ver a reação dos meninos que começaram a me chamar de “mulherzinha” entendi, pela primeira vez, que aquele não era um comportamento adequado para um menino. Na próxima cena/memória eu estou com 8 anos e estamos fazendo lembranças para os dias das mães, tiramos uma fotografia e nela apareceria a marca da nossa boca com batom. Lembro da sensação de passar um batom, de me sentir bonita e ficar apreensiva porque aquela não era uma estética esperada de um menino. Beije a foto e sai correndo, coração acelerado, aos solavancos, para que ninguém pudesse ver aquele sorriso vermelho de alegria! A última cena/memória, já escutando o finalzinho da música, eu tinha cerca de 10 anos e estava descendo do transporte público para chegar em casa quando dois homens mais velhos começaram a puxar o meu cabelo, a invadir o meu corpo com as suas mãos e me dizer que eu era muito bonita. Quando viram que se tratava de um menino se assustaram inicialmente e depois riram e me soltaram, consegui descer do ônibus correndo... Porque essas cenas me vieram?! O que essas memórias querem me dizer?! Então ouvi os últimos versos da música da Liniker (2021) “Chorando, menino queria voar/ Saudade do colo, mainha cadê?/Parece um sonho, mas dói/Mas dói, mas dói, mas dói/Dói, dói, dói, dói”.

CAPÍTULO 2: GÊNERO E SEXUALIDADE EM DIÁLOGO COM AS INFÂNCIAS

Quem defende o direito da criança de mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual?

(Preciado, 2020, p. 70)

Nas últimas décadas, estudos no campo das infâncias vêm apresentando um novo olhar sobre pesquisas com crianças. Nesta nova tendência, as crianças e suas infâncias deixam de ser vistas como objetos de pesquisa e passam a ser agentes do próprio processo investigativo. Portanto, pensar a criança como protagonista dos processos culturais de desenvolvimento é uma premissa básica deste trabalho. Ao fazermos isto, pretendemos nos afastar da ideia de “criança universal”, geralmente presente nas discussões e pesquisas sobre infância que se restringem a uma perspectiva teórica inatista e determinista.

Historicamente, a partir do século XVI, a concepção da infância como uma etapa distinta da vida adulta, caracterizada pela isenção de atividades produtivas e, conseqüentemente, por deixar as crianças à margem da sociedade, emergiu de forma concomitante aos processos de colonização dos territórios pela Europa (Liebel, 2019). Vale ressaltar, ainda, que “a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quarto do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90” (Sarmiento, 2009, p. 18), sendo, portanto, uma categoria histórica própria da cultura ocidental moderna.

Nesse sentido, a criança passa a ser vista pela sociedade adultocêntrica como um ser incompleto, incapaz, carente de cuidados e de formação específica para tornar-se adulta. E a infância como um campo específico da vida e do desenvolvimento humano, no qual as relações, atividades sociais, vestimentas, brincadeiras e características comportamentais constituem o imaginário social do que viria a ser o pensamento infantil, ou, uma criança.

A subjugação das colônias serviu de modelo para a dominação e “educação” das crianças locais, independentemente de pertencerem à classe dominante ou a grupos sociais subalternizados, de tal forma que podemos falar com razão de uma colonização da infância ou da infância moderna como uma espécie de colônia. Essa visão também serviu de modelo para as ciências da primeira infância que visavam o controle e o aperfeiçoamento da infância.

Esta concepção de infância, alicerçada em uma perspectiva de desenvolvimento evolucionista e colonial, organizou as hierarquias sociais da sociedade moderna em um sistema educativo semelhante às práticas de subjugação e punição das colônias, servindo de modelo científico para o controle e o aperfeiçoamento das técnicas que, futuramente, seriam usadas nos espaços escolares. Ademais, a visão da infância como uma etapa menor e anterior à idade adulta “fue la matriz para la degradación de seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres inmaduros, necesitados de desarrollo”, (Liebel, 2019, p. 48) ou seja, infantis.

Neste contexto, a escola tornou-se o local destinado para a educação formal da infância, sendo decisivo para o domínio e expansão dos valores culturais europeus, demarcando ideologicamente os colonizadores como adultos (superiores) e os colonizados como infantes (inferiores). A educação, portanto, é exercida a partir de práticas pedagógicas coercitivas, nas quais a imposição cultural das normas e condutas ocidentais europeias são disseminadas como conhecimentos neutros e universais, desqualificando toda e qualquer diversidade cultural de pensamento.

Estas práticas alicerçam o pensamento escolar contemporâneo, na medida em que

[...] “la pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar de la formación de los seres humanos y de los grupos sociales” (1994, p. 26). Los niños (los alumnos), por dependientes y heterónomos, deben asistir a la escuela. Allí los espera un adulto (el docente) a quien deberán obedecer, ya que es quien, desde su lugar del saber, los guiará a una situación de autonomía (Narodowski, *apud* Stewart, V., Narodowski, M. e Campatella, M, 2021, p. 267).

Neste sentido, o lugar social da criança é alocado ao silenciamento ou incapacidade de dizer de si, ou seja, a criança universal é também a criança silenciada. Nunes (2024) relata que, na constituição da infância como categoria social, vários campos teóricos têm desempenhado papéis relevantes. A sociologia, por exemplo, trouxe reflexões que possibilitaram a construção de uma crítica à ação reprodutora e de controle da escola, ampliando o conceito de infância presente na pedagogia.

[...] a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

Esse processo também foi marcado pela ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia. Nesse sentido, a releitura da psicologia, a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, possibilita compreender que o sujeito é constituído em relação tanto com o outro como em contexto social, sendo o protagonista desse processo, ativo e criativo. Com essas novas abordagens de conhecimentos, iniciou-se um rompimento conceitual importante da visão idealizada, por vezes universal, de infância única, com a qual a educação está profundamente envolvida. Portanto, ao considerarmos a diversidade de experiências e vivências de cada criança, deslocamos a perspectiva conceitual de uma infância universal para uma epistemologia das infâncias, na qual a situação social de desenvolvimento (contexto social, político, cultural e econômico) em que a criança está inserida é compreendida como uma relação única e complexa.

Ao fazermos este giro epistemológico, estamos defendendo que as crianças possam atuar socialmente como agente de transformação, ou seja, todes

los niños serían capaces de jugar un papel importante, especialmente aquellos cuyas infancias fueron ignoradas o invisibilizadas anteriormente. Se tendrían que tener la posibilidad real de resistir a cada injusticia vivida, independientemente de su origen, el color de su piel y de su lugar de vida (Liebel, 2019, p.187).

A antropologia também nos fornece elementos importantes, enfatizando a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro em seus próprios termos, ampliando as visões de mundo e compreensão das infâncias (Azevedo, 2006). Nunes (2024), em sua etnografia com crianças, explicita a invisibilidade da diversidade no campo da infância.

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a infância começa a ocupar o lugar social de garantia de direitos e cuidados, a partir da Doutrina da Proteção Integral. Todo esse percurso evidencia uma crescente atenção ao atendimento escolar e à infância. Entretanto, algumas garantias direcionadas à identidade das crianças indígenas, negras e ciganas se perderam nesse caminho, referenciado em uma “criança universal” e em um modelo colonial permanente de

Estado, afastando-se das peculiaridades das infâncias existentes no Brasil (Nunes, 2024, p. 32).

Esse trecho nos faz pensar que a ausência de debate, visibilidade e políticas sobre a diversidade de gênero na infância se aplicaria a um Estado colonial, conservador e patriarcal, considerando pouco ou nada a existência de crianças gênero-dissidente. De acordo com Gusmão, Abreu e Pederiva (2019), em relação à sexualidade, Vigotski defendia que o silenciamento do tema no ambiente escolar:

foi capaz de gerar nos alunos neuroses, dramas e clandestinidade perante este instinto que organiza seus impulsos psíquicos e que por isso não se falar sobre as sexualidades e negligenciar essa temática é uma péssima saída ao se tratar de educação (Gusmão, Abreu e Pederiva, 2019, p. 87).

Ao trazermos à tona a infância como um espaço de potencialidade, pretendemos deslocar o entendimento sobre desenvolvimento humano para uma perspectiva vigotskiana, que confronta a ideia de uma progressão linear e normativa da criança rumo à adultez. Pulino (2017), escreve a respeito da capacidade e potência das crianças não apenas conhecerem, mas criarem o mundo que as cerca, sendo necessário refletirmos sobre as ações que

nós, educadores que carregamos respostas sobre o mundo e dominamos o conhecimento científico, queremos levar a criança a conhecer essas respostas já construídas. Por sua vez, as crianças pequenas, que não olham o mundo através das lentes da ciência, aventuram-se, dentro e fora da escola, a conhecer o mundo, as coisas, as pessoas, a si mesmas (Pulino, 2017, p.417).

Podemos usar, de forma análoga a esse trecho de Pulino, o termo científico a toda e qualquer produção cultural que seja hegemônica, incluindo a cisgeneridade. As normativas cisgêneras são dadas pelo adulto, assim como a nomenclatura transgênero, por isso o termo criança trans é pouco referenciado neste trabalho, tendo sido escolhido o termo “criança gênero-dissidente”, pois compreende-se aqui que este termo é mais abrangente e diz respeito a todas as crianças que não se adequam às performances de gênero esperadas para seu sexo biológico, inclusive as crianças “trans”.

2.1 Crianças gênero-dissidente

Contextualizando a questão das vivências gênero-dissidente no Brasil, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA (2022) fez um levantamento sobre assassinato de pessoas trans e concluiu que as porcentagens de mortes, por idade das vítimas, foi de: “entre 15 e 29 anos (56%), 28,4% tinham entre 30 e 39 anos; 7,3%, entre 40 e 49 anos, e 8,3%, entre 50 e 59 anos.” Ou seja, quanto menor a idade maior a vulnerabilidade dos sujeitos.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019),

[...] Embora mais nítido aos 2 anos, crianças de 17 a 21 meses de vida têm habilidade de se identificar como meninos ou meninas e apresentam brincadeiras relacionadas ao gênero. A identidade de gênero tem início entre 2-3 anos de idade. Entre 6-7 anos, a criança tem consciência de que seu gênero permanecerá o mesmo. A identidade cabe à própria pessoa sentir, vivenciar e identificar-se (p. 1-2).

Pode-se notar, portanto, que as vivências de pessoas LGBTQIAPN+ são perpassadas por situações de violência desde a mais tenra idade, em especial as vivências de pessoas transgêneras. Assim, o presente trabalho pretende friccionar dois lugares de silenciamento: o já exposto no capítulo anterior, sobre as vivências dissidentes de gênero, e o da infância. Portanto, é importante pensar na construção de um ambiente escolar que considere a diversidade de corpos e sexualidades, visando possibilitar que também as crianças gênero-dissidente possam ser acolhidas integralmente.

Para que isso ocorra, o determinismo biológico precisa ser colocado em xeque, ou seja, precisamos compreender que o desenvolvimento da identidade acontece a partir do contato com a cultura e a multiplicidade de existências possíveis. No caso de crianças gênero-dissidente, como já exposto, os argumentos do determinismo biológico ligado ao genital (sexo biológico) são ainda muito presentes em todos os contextos sociais, e nesse sentido os estudos da Teoria histórico-cultural, que demonstram que o tornar-se humano se dá a partir da relação do organismo biológico com outras pessoas, inseridos todos numa cultura e em determinado tempo histórico, se mostram como campo profícuo para combater a violência sistematizada que essas crianças enfrentam cotidianamente.

Ao questionarmos as narrativas científicas que entendem a infância como uma etapa desprovida de complexidade em relação a gênero e sexualidade, estamos questionando também a captura da infância como algo “que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições” (Larrosa, 2003, p. 184) sabem explicar, nomear, intervir e acolher (Larrosa, 2003).

Larrosa (2003) nos diz que a infância também pode ser entendida como algo outro, assim, a infância é o outro que “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida”. Neste contexto, ao percorrerem caminhos imprevisíveis, as infâncias permitem experiências que fogem às expectativas normativas, desafiando a imposição de um destino fixo que leva as crianças, inevitavelmente, a uma conformidade adulta generificada.

Compreendemos, portanto, que tanto as infâncias quanto as dissidências são vistas como categorias sociais de oposição e estranhamento às estruturas normativas, que ao serem articuladas conjuntamente, expressam um campo de contestação e resistência às normas sociais hegemônicas bastante considerável. Assim, antes do sexo biológico ser entendido como um gênero masculino ou feminino, as infâncias se apresentam como um espaço de potencialidade e pluralidade, nas quais todas as formas de expressões sexuais e de gênero são vistas como possibilidades humanas de desenvolvimento.

A infância como algo outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo; não é o ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente e inabarcável, brilhando sempre fora de seus limites (Larrosa, 2003, p. 185).

Neste sentido, as crianças gênero-dissidente são um problema social para o roteiro rígido e linear de desenvolvimento da cisheteronorma, haja vista que este lugar incapturável e desviante das infâncias dissidentes tem o poder de desestabilizar e subverter as normas sociais e os mecanismos de controle que buscam limitar as experiências humanas. É importante dizer que, para o *cistema*¹⁷ binário, estes comportamentos infantis podem ser compreendidos como um estado

¹⁷ O termo *cistema* é compreendido como “uma corruptela de ‘sistema’, com a intenção de denunciar a existência de cissexismo e transfobia no sistema social e institucional dominante” (VERGUEIRO, 2015, p. 225)

de disforia, incongruência, não conformidade, perturbação, transtorno entre outros termos associados a uma resistência individual da criança à sua identidade de gênero. No entanto, o que este mesmo *cistema* não compreende é que a questão é da ordem da complexidade das relações humanas na sociedade e não da individualidade, afinal, nós somos o social em nós, haja vista que o ser humano **“é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade”** (Vigotski, 2018b, p. 90, grifo do autor).

Neste contexto, trazemos o termo crianças gênero-dissidente para se referir a este lugar inaugural e “perigoso” que constitui tanto as infâncias quanto a dissidência de gênero, haja vista que a justaposição destes dois campos define o termo gênero-dissidente em sua dupla condição de demarcação na escrita deste trabalho. Assim, por entendermos que as infâncias em si já fazem parte do campo das dissidências, optamos por utilizar o termo gênero-dissidente no singular para demarcar essa segunda dissidência que incide sobre estes corpos, ou seja, a dissidência de gênero. Ademais, acreditamos que esta terminologia surge como uma possibilidade de tensionar a lógica patologizante de categorização da transgeneridade, apresentando um léxico mais amplo de sentido e significados, e, menos enrijecedor da construção das identidades, combinando, a nosso ver, com o lugar de criação e invenção que a infância convoca.

Ressaltamos, ainda, que tanto a transgeneridade quanto a cisgeneridade são categorias sociais produzidas e reguladas a partir de um arcabouço de práticas e discursos de reconhecimento balizados pela cisnorma, que cria uma escala de delimitação sobre o que é ser uma pessoa transgênera, ou cisgênera, hierarquizando suas condições de vida e acesso aos espaços sociais. Neste contexto histórico-cultural, portanto, compreendemos que as dissidências revelam a assimetria de poder exercida na sociedade, na medida em que contrapõe às visões normativas moderna e colonial de gênero pautadas a partir da patologização e naturalização dos corpos-gênero-sexuais como humanos (cisgêneros) ou sub-humanos (transgêneros) (Preciado, 2020).

Este processo de desumanização apresenta efeitos diferentes na vida das pessoas gênero-dissidente, a depender do momento de desenvolvimento humano em que se encontram. Nas infâncias, geralmente, existe uma grande expectativa do mundo adulto sobre o comportamento, a performance e a conformidade das

crianças. A sociedade adultocêntrica, de maneira geral, espera que as crianças correspondam aos seus desejos, ideias, projetos de futuro, sendo suas existências destinadas a dar continuidade ao legado familiar, social, político, como mera expressão de nós mesmos (Larrosa, 2003).

Em relação às crianças gênero-dissidente, que reivindicam uma autodeterminação de gênero (crianças transgêneras), outros fatores são adicionados a estas expectativas dos adultos. Quando essas crianças não correspondem integralmente às expectativas, códigos ou comportamentos que o universo adulto têm sobre a transgeneridade, ficam suscetíveis, novamente, a questionamentos e invalidações da sua identidade auto determinada; reforçando o *sistema* binário, bem como a relação entre patologia e infância, vista neste contexto como um processo de desconhecimento e infantilização. A infantilização, neste caso, pode ser compreendida como um dispositivo de controle social que reforça a cisheteronormatividade e limita a agência das crianças, promovendo o silenciamento das expressões de gênero e desejo que divergem das normas binárias aceitas. Platero (2015). Desta forma, as infâncias são mantidas dentro de um espectro de inocência, incapacidade e subordinação ao universo adultocêntrico.

A cisheteronormatividade, portanto, utiliza o desenvolvimento das infâncias gênero-dissidente como um duplo mecanismo de legitimação, ou não, das suas identidades, a depender da sua conveniência. Ou seja, quando adultos, os corpos gênero-dissidente são legitimados pela cisheteronorma a partir da constatação da existência de disforia de gênero na infância do indivíduo, aspecto utilizado como critério para validar a identidade do adulto gênero-dissidente. No entanto, quando criança, os corpos gênero-dissidente são questionados em suas decisões e escolhas de autodeterminação, sendo vistos como seres inocentes, influenciados por um modismo contemporâneo, que não apresentam capacidade para decidirem sobre sua identidade de gênero.

Vale ressaltar que o termo transgênero surge a partir da perspectiva médica e, posteriormente, ganha outros contornos como o termo queer, também recente, que acaba sendo utilizado para a nomeação das experiências gênero-dissidente, assim como a expressão trans. A despeito dessas nomenclaturas, que são importantes para a visibilidade desses corpos e, consequentemente, para a organização e produção de políticas públicas para essa população, compreendemos que as dissidências de gênero e sexualidade existiam muito antes destas

terminologias, inclusive em tempos históricos anteriores e em outras culturas, como veremos na próxima seção. Contudo, frisamos que estas experiências, provavelmente, não eram compreendidas de forma análoga às dissidências sugeridas neste trabalho, sendo atribuído a estas identidades e relações sociais sentidos e significados próprios ao seu tempo e cultura.

2.2 Infâncias dissidentes

As infâncias gênero-dissidente não são um fenômeno novo da contemporaneidade, como os grupos conservadores de ultradireita e antitrans tentam alardear midiaticamente. Estas crianças estão presentes no decorrer da história humana, não sendo esta geração a primeira e nem a última. Talvez a novidade que estejamos testemunhando seja o surgimento de um indivíduo-social político, que a partir da organização de movimentos e grupos políticos têm lutado, historicamente, no mundo ocidental para estabelecer direitos e garantias de acesso a uma cidadania plena.

Gill-Peterson (2022), historiadora canadense especializada em história transgênera, faz um resgate histórico das infâncias gênero-dissidente a partir dos registros médicos estadunidenses. Neste apanhado histórico, iniciado no final do século XIX, a autora encontra vestígios de toda uma história secular, ocidental, sobre a produção de conhecimento de sexo, gênero e raça, e faz uma análise dos desdobramentos destas concepções até os tempos atuais.

A história das crianças gênero-dissidente, portanto, não começa em 1950 com os estudos e experimentos do doutor John Money sobre gênero e sexualidade, tampouco com a ciência médica. Há todo um passado documentado, ao longo do século XX, com relatos de crianças e adultos gênero-dissidente cuja época é anterior à definição de transexualidade. Neste contexto, destacamos que durante a primeira metade do século XX, as pessoas gênero-dissidente eram identificadas como indivíduos intersexo¹⁸ ou invertidos sexuais.¹⁹, tendo os corpos de crianças intersexos ocupado um papel decisivo na medicina.

¹⁸ No início do século XX as pessoas intersexo eram denominadas como hermafroditas.

¹⁹ Categoria que abarcava conotações aos comportamentos gays, lésbicos ou travestismo. O travestismo foi uma categoria criada pela comunidade sexológica de Hirschfeld, na Alemanha, que referia-se tanto ao desejo de praticar o travestismo (vestimenta e estética) quanto ao desejo de viver com uma identidade de gênero diferente da designada ao nascer (Gill-Peterson, 2022).

De acordo com a Gill-Peterson (2022), em 1910, seus corpos inacabados²⁰ eram procurados como objeto de práticas experimentais que serviriam como protocolos médicos de transformação do sexo biológico humano. Vale ressaltar que o conceito contemporâneo

de un binarismo de dos sexos, mutuamente excluyentes basado en la biología, simplemente no era un concepto establecido a principios del siglo XX. En esta época, se entendía que en general, y también científicamente que **<sexo> significaba una bisexualidad original que, aunque bastante capaz de diferenciarse en hombre o mujer, conserbava sin embargo la posibilidad latente de revertirse: suponía una revisión del concepto de Darwin de <reversión>**. Al mismo tiempo, el creciente interés médico en los cuerpos intersexuales y en los invertidos sexuales **sugería que la especie humana también albergaba una gama muy amplia de morfologías sexuales, en lugar de limitarse estrictamente a algo binario. Para los endocrinólogos, la aplicación de la metáfora sobre la criatura²¹ al trabajo con animales estableció la viabilidad de <la reversión del sexo> como una posible terapia endocrina futura con humanos**, donde parecería bastante natural comenzar con las criaturas (Gill-Peterson, 2022, p.95, grifos nossos).

A concepção da plasticidade do sexo²² “sugería que el sexo daba acceso a la manipulación real dela forma y a la transmisión de la herencia de esa forma a las generaciones futura” (Gill-Peterson, 2022, p.78), sendo a forma de desenvolvimento sexual compreendido no começo do século XX. Na medida em que a endocrinologia ganhava forças no campo da alteração hormonal do corpo humano, as crianças começaram a ser vistas como uma metáfora da plasticidade. No entanto, traduzir a concepção teórica abstrata da plasticidade para o corpo real das crianças gênero-dissidente, apresentou-se como uma problemática de difícil resolução (Gill-Peterson, 2022). Na época, o Dr. Young criou um modelo médico endócrino para modificar cirurgicamente o sexo das crianças a partir da plasticidade natural do corpo em crescimento, ou seja, do desenvolvimento infantil (Gill-Peterson, 2022). Contudo, não havia garantias de que a bisexualidade natural²³ encontrada no

²⁰ “Inacabado” era um termo utilizado pela terminologia médica da época para se referir aos corpos de pessoas intersexo (Gill-Peterson, 2022).

²¹ A palavra **criatura** - utilizada na tradução castelhana da obra - refere-se às palavras **chil/children** - no idioma original da autora -, que na tradução direta para o português são as palavras **criança/crianças**.

²² “ <sexo>, en esta época, significabatanto la diferenciación sexual del organismo (su crecimiento desde unacélula hasta la madurez), como la reproducción sexual” (Gill-Peterson, 2022, p.78).

²³ A Teoria da bissexualidade original da vida foi transportada, por analogia, dos estudos com animais para a espécie humana, a partir dos estudos de Darwin. “De este modo, a medida que avanzaba el siglo XX, esta bisexualidad identificada en los animales inferiores fue recodificada en un concepto general de plasticidad biológica que dirigiría a los endocrinólogos hacia las criaturas” (Gill-Peterson, 2022, p.79).

embrião humano alcançaria um diformismo sexual, ou seja, um sexo binário. Esta foi a justificativa científica que embasou os estudos e experimentos dos corpos das crianças intersexo.

En la década de 1930, cuando Hopkins se convirtió en el principal hospital estadounidense donde se hacían experimentos con criaturas intersexuales, tuvieron que lidiar con el hecho de que se había corrido la voz de que Young podía cambiar el sexo de una persona. Pronto llegaron al Instituto los primeros pacientes reconociblemente trans (Gill-Peterson, 2022. p. 129).

Portanto, entre 1950 e 1960, diversas pessoas gênero-dissidente utilizaram a matriz de identificação da intersexualidade ou anormalidade endócrina para justificar seus gênero-dissidente e reivindicarem tratamentos e terapias médicas. Ressaltamos que apesar das pessoas intersexos e invertidas sexuais estarem dentro do mesmo campo teórico das dissidências, inicialmente foi importante para o conhecimento médico realizar a diferenciação entre o desenvolvimento infantil e o adulto das dissidências, sendo um desenvolvimento possível de reverter nas crianças gênero-dissidente, ou seja, era uma condição temporária que, com intervenções corretas, poderia desenvolver uma infância normal/heterossexual; enquanto que nos adultos era visto como um desenvolvimento patológico irreversível, portanto, uma condição permante de anormalidade/homossexualidade.

Lo que señalan estas breves evidencias es como la criatura trans y la criatura intersexual viajaban juntas a principios del siglo XX. A pesar de la clara separación discursiva entre hermafroditismo e inversión sexual, entre homosesualidade e travestismo, en realidad hubo una concepción informal por parte de las criaturas trans, las personas adultas y algunos médicos de que había razones para entender la vida trans en términos intersexuales, al menos parcialmente (Gill-Peterson, 2022, p. 146).

Neste contexto, os procedimentos médicos utilizados para alterar a morfologia sexual das crianças intersexo fundamentou, cientificamente, as premissas dos protocolos cirúrgicos e hormonais para os demais corpos gênero-dissidente. É importante dizer que durante o século XX as pessoas gênero-dissidente não dependiam do saber médico para existir, pelo contrário, neste período há relatos de várias destas pessoas que procuravam a medicina para colaborarem com a construção do conhecimento clínico a partir das suas experiências nas diversas realidades sociais em que viviam, bem como do questionamento das práticas e conceitos teóricos que eram construídos sobre suas existências, afirmando, portanto,

que havia uma vida e história das crianças gênero-dissidente antes do contato com a medicina.

A tentativa médica de domesticar as pessoas gênero-dissidente dentro de uma concepção única, em que o binarismo homem/mulher se converte em um modelo médico de redução das suas experiências a um corpo equivocado, foi uma estratégia de adaptação da plasticidade como característica do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da consolidação do binarismo sexual.

Assim, no contexto da época, a medicina endócrina justificava seus experimentos a partir da teoria de que durante o desenvolvimento infantil o organismo da criança ainda não havia realizado a diferenciação sexual completa, sendo, portanto, este o momento ideal para intervir clinicamente e modificar a sua formação sexual final. Este é um dos fundamentos que sustenta o discurso da medicalização dos corpos infantis gênero-dissidente, sendo os corpos das crianças intersexo utilizados, a despeito da sua autorização, como instrumentos científicos acessíveis para experimentos médicos de controle e alteração do sexo.

Essa perspectiva sustenta uma visão em que as terapias médicas podem deter o desenvolvimento da transgeneridade na adolescência e infância por se tratar de um processo biológico reversível, controlando para que não houvesse a possibilidade de fugir da norma cisgênera binária. Neste sentido, os tratamentos hormonais são utilizados como terapias de normatização e fabricação de experiências cisgêneras em corpos gênero-dissidente, sendo a cisgeneridade a forma natural de sexo e gênero não modificável.

Esta concepção sobre as infâncias evidencia, ainda, a falta de direitos legais que as crianças possuíam perante o saber médico, tornando-se reféns de modificações corporais a revelia de suas autopercepções sobre sexo e gênero, tudo isso em prol da medicina. Ademais, esta prática deixou marcas e um legado social que reverbera até os dias de hoje, dando ao poder médico a autorização para dizer qual corpo pertence à transgeneridade, quais procedimentos médicos podem ser feitos e em que momento do desenvolvimento devem ser realizados.

El sexo se había convertido en una categoría biológica difícil de manejar, ahora compuesta de genotipo, gonadas, hormonas, genitales, órganos internos, características anatómicas secundarias e psicología, sin que ninguna de estas cosas pudiera considerarse una influencia determinista. Si el sexo humano comenzaba naturalmente en la primera infancia e en la niñez como algo indeterminado, albergando el potencial para el crecimiento

tanto masculino como femenino, entonces era bastante plausible que la ciencia medica de la plasticidad - que se habia desarrollado para producir y designar el sexo bajo un modelo binario - pudiera llegar a respaldar la conclusion opuesta. Parecia cada vez mas plausible que la vida humana pudiera no ser binaria, que la corporalidad intersexual y trans pudieran ser simplemente dos facetas de la variacion natural de la vida (Gill-Peterson, 2022, p. 151).

Neste contexto, a concepção teórica de plasticidade humana coloca em crise a epistemologia evolucionista primitivista do dimorfismo sexual com condição natural de desenvolvimento, sendo necessário a criação de um novo dispositivo médico para a justificativa científica do binarismo sexual: o gênero. A partir da invenção do gênero e da separação do sexo como categorias analíticas, fica estabelecida uma difenciação epistemológica a respeito do desenvolvimento humano: o sexo passa a ter uma designação morfológica binária (macho/fêmea), definida como um parâmetro de desenvolvimento normal, e as dissidências sexuais existentes passam a ser caracterizadas a partir de uma conformação humana subdesenvolvida, ou anormal, ficando a cargo da medicina a definição do sexo “verdadeiro” nos corpos disformes ou inacabados - intersexo - e, conseqüentemente, a redesignação sexual cirúrgica. A intersexualidade deixa de ser vista como uma junção dos sexos feminino e masculino, extinguindo, portando, o conceito de “bisexualidad humana natural que había dominado las ciencias de la vida durante un siglo. El concepto de género se refería a una dimensión psicosocial del sexo” (Gill-Peterson, 2022, p. 178).

[...] el problema que marca la aparición del género es precisamente la imposibilidad de separar el discurso *sobre* la plasticidad de la plasticidad material del cuerpo. Aunque el género puede que redefiniera el terreno de la corporalidad sexuada, señalando el final de una era de principios del siglo XX en la que la vida trans e intersexual se mezclaban, seguía basado en una relación clínica tenue y volátil con la plasticidad de los cuerpos de las criaturas que cuestionaba su aparente resolución de la crisis del sexo binario. Se ha subestimado enormemente la negativa de la plasticidad corporal de las criaturas a cooperar plenamente con la teoría del género (Gill-Peterson, 2022, p.155).

Diversas tentativas foram feitas com o objetivo de compreender e controlar a plasticidade corporal. No entanto, o desenvolvimento autônomo do organismo humano dificultava a instrumentalização corporal, impossibilitando o estabelecimento de protocolos médicos. Em vários casos, as crianças gênero-dissidente não tinham conhecimento sobre o que os médicos estavam fazendo em seus corpos, sendo muitas vezes colocados em risco ou indo a óbito. No entanto, “en nombre de una

humanidad universalizante” (Gill-Peterson, 2022, p.185), o campo investigativo sobre o suposto desenvolvimento de transtornos sexuais era fomentado e naturalizado, sendo alçado aos procedimentos médicos o status de ajuda humanitária, haja vista que aquelas criaturas não poderiam viver daquela forma na sociedade cisheteronormativa. Com o surgimento dos estudos genéticos acreditou-se que seria possível chegar a uma explicação sobre o binarismo sexual, porém, os cromossomos XX e XY demonstraram não serem parâmetro confiáveis, uma vez que “había muchas más combinaciones cromosómicas en los humanos que arrojaban dudas sobre la supuesta lógica binaria del sistema” (Gill-Peterson, 2022, p. 178).

aunque las criaturas nacían siendo excepcionalmente plásticas, esa plasticidad ahora necesitaba crecer en una dirección de desarrollo, o *masculino o femenino, para prevenir el estigma social*. El sexo binario, que casi había desaparecido de la medicina durante los cincuenta años anteriores, recibió un soplo de nueva vida por medio del género, justificado no sobre una base ontológica sino por una matriz de desarrollo. La masculinidad y la feminidad fueron recodificadas como los dos únicos fenotipos en los que una criatura puede crecer. La tarea de la medicina se convirtió en normalizar el desarrollo de las criaturas intersexuales o de género no normativo para que crecieran para llegar a ser o mujeres u hombres, exclusivamente (Gill-Peterson, 2022, p. 182-183).

Neste sentido, ao olharmos para os processos históricos das crianças intersexo, conseguimos compreender o modelo médico da transexualidade e, por consequência, as implicações para a vida das pessoas transgêneras na contemporaneidade. Com a definição dos protocolos médicos a partir da categoria da transexualidade, criou-se o discurso de que as pessoas gênero-dissidente precisam do saber médico sobre si mesmas para se nomearem e compreenderem suas próprias vidas. No entanto, o que se vê nos registros históricos é que muitas destas pessoas trazem sua história de vida a partir da infância e adolescência, ou seja, sua existência enquanto criança gênero-dissidente poder ser vivenciada abertamente em sua comunidade, não necessitando de apoio ou terminologias médicas para compreenderem o seu gênero na relação com a comunidade local.

Com a medicalização, várias existências gênero-dissidente que não dependiam de hormônios ou cirurgias para viverem na sociedade começaram a serem ignoradas e desacreditadas nos ambientes sociais, como se para se viver

como pessoas transgênera necessariamente precisasse passar por uma autorização médica, criando-se uma ontologia trans da medicina.

Outra consequência gerada pelos procedimentos médicos foi a construção de um documento de anamnese que avaliava o passado das pessoas gênero-dissidente e produzia um relatório de inteligibilidade sobre a sua condição enquanto pessoa transgênera, servindo como um dispositivo de valoração e reconhecimento da autodeterminação de gênero. Estes procedimentos são utilizados como ferramentas de acesso a medicamentos e cirurgias. No entanto, a cirurgia redesignação sexual é marcada por uma assimetria de gênero, haja vista que a redesignação para mulheres e meninas trans é marcada por um extenso estudo e aprimoramento de técnicas, facilitando a sua realização; enquanto que para homens e meninos trans a cirurgia genital é um procedimento mais arriscado, sendo a mastectomia a cirurgia eletiva para os seus corpos.

Si la visibilidad desproporcionada de las mujeres trans durante gran parte de la historia del siglo XX se dio por un efecto distorsionado del enfoque obsesivo en sus cuerpos por parte de la ciencia médica, o si fue por un desinterés conceptual y clínico hacia la masculinidad trans, o una combinación de ambas las cosas, la pregunta es aún más interesante en el caso de la infancia. Entra en juego una segunda idea asumida sobre lo generacional, que curiosamente aún no se cuestiona: la sensación de que los hombres trans (y chicos) no alcanzaron una importancia demográfica hasta la década de 1990. Se ha asumido con demasiada facilidad que, antes de esa década, muchas personas que podrían haberse identificado en un momento posterior como trans o haber hecho la transición, hasta cierto punto eran lesbianas butch (Gill-Peterson, 2022, p. 241).

A história das crianças gênero-dissidente desvela o campo das múltiplas definições das infâncias gênero-dissidente, ao trazer as experiências, conhecimentos e corporalidades que existiam para além do discurso médico positivista. A masculinidade transgênera, por exemplo, é atravessada pelas “guerras de los límites entre las lesbianas butch y los hombres trans” (Gill-Peterson, 2022, p. 247) presentes nas narrativas estadunidenses e europeias, a partir de uma visão da masculinidade limitada aos padrões do homem cisgênero. Não é possível fazermos uma afirmação tautológica entre as masculinidades trans e as identidades butchs, no entanto, podemos afirmar que antes da transexualidade ser criada como categoria social já haviam procedimentos médicos para mudança do sexo feminino ao masculino, ou seja, “al menos en las décadas de 1920 y 1930 había hombres trans visibles como Michael Dillon, Alan Hart y Bernard” (Gill-Peterson, 2022, p. 248).

a transformação anatômica de um corpo transexual supunha um duplo processo: destruição do aparato genital e esterilização. Esse era e ainda é o caso em muitas das operações de vaginoplastia e de faloplastia. As cirurgias propostas nos processos de transição são a secularização tecnocientífica de um sacrifício ritual no qual o corpo trans é supliciado, mutilado e incapacitado para qualquer processo de reprodução sexual. O objetivo aqui não é a intensificação da potência vital do corpo (quer a chamem de saúde, prazer ou bem-estar), mas a reafirmação da norma falocrática e da estética heterossexual penetrante-penetrado (Preciado, 2020, p. 255).

É importante criticar o tecnodeterminismo da transexualidade na década de 1950, haja vista que não houve um caminho tecnológico revolucionário que ajudou a criar a transexualidade, pelo contrário a transexualidade é um discurso médico que nos impede de ver as formas de conhecimento que foram descartadas, minimizando mais de um século de vidas gênero-dissidente e sua relação com a medicina que a precedeu. Entre 1910 e 1940, por exemplo, várias pessoas gênero-dissidente propuseram a aplicação de protocolos e técnicas médicas utilizadas com pessoas intersexuais, trazendo novas perspectivas e conhecimentos que foram aplicadas nas próximas duas décadas, demonstrando que as pessoas trans estiveram ativas na construção do conhecimento e não só possíveis como objeto de análise, sendo figuras chaves na discussão sobre a fluidez corporal nas instituições médicas.

Vale ressaltar que diversas figuras chaves da medicina trans europeia e estadunidense eram médicos e puderam experimentar estes protocolos em si mesmos, a saber:

En Inglaterra, Michael Dillon, probablemente fue el primer hombre trans en someterse a una terapia con testosterona en la década de 1940, se convirtió en médico y escribió lo que podría leerse como un gran volumen de conocimiento trans anterior a la transexualidade [...] En Estados Unidos, Alan L. Hart, médico, radiólogo e investigador de la tuberculosis, fue uno de los primeros hombres trans en hacer su transición con apoyo médico, incluyendo cirugías, incluso antes, de 1917 a 1918. Otras personas no profesionales, como Louise Lawrence, una importante líder de la comunidad trans en el Área de la Bahía de San Francisco y la responsable de una red nacional de corresponsales trans, buscó y desafió activamente a expertos médicos y clínicos en ejercicio, influyendo de forma significativa a la investigación sobre la transexualidad a mediados de siglo (Gill-Peterson, 2022, p. 46).

Uma dessas figuras foi, também, o empresário Erickson, homem trans, que fundou a Erickson Educational Foundation (EEF) em 1964, depois de realizar a sua transição médica de gênero. Ele financiou a maioria dos estudos da medicina

transexual da época, após a segunda guerra mundial, assumindo um papel ativo sobre o entendimento do que era a transexualidade e o processo de transição, bem como a transmasculinidade (Gill-Peterson, 2022).

Outra figura emblemática é Sylvia Riviera, mulher trans, que passou sua infância nas ruas de Greenwich Village, durante a década de 60. Após fugir da casa dos avós aos 11 anos foi adotada por um grupo de *drag queens*²⁴ jovens, tendo logo depois, se juntado a uma comunidade de jovens trans e queers da rua onde conheceu Martha P. Johnson, uma trabalhadora sexual e adolescente da época. Riviera viveu as violências de ser uma corpo dissidente no espaço escolar, sofrendo diversas violências, chegando a ser internada em um hospital psiquiátrico onde tentou suicídio (Gill-Peterson, 2022). Sua participação no movimento de Stonewall²⁵, como ativista trans, questionava as narrativas eugenistas, racistas e “progressistas” do movimento LGBT estadunidense, ao generalizar a figura das pessoas trans sem visibilizar sua raça e condição socioeconômica (Gill-Peterson, 2022). Riviera era uma figura controversa dentro da comunidade trans por, também, não se render ao dispotivo da medicalização da transexualidade, fugindo das determinações e categorias normativas de sexo, gênero e sexualidade.

Sua vida combativa de enfrentamento político não era compatível com a narrativa moderna da medicina, haja vista seu questionamento sobre o discurso do progresso do gênero e da sexualidade, bem como sua crítica à normativa de gênero gay/lesbica e o racismo institucional (Gill-Peterson, 2022). Ademais, o fato de ser uma criança gênero-dissidente que cresceu nas ruas, fez com que suas vivências não fossem apreensíveis pelo movimento LGBT branco, reafirmando o lugar invisível que crianças gênero-dissidente, não-brancas, que trabalham nas ruas, têm como sujeitos históricos da sociedade (Gill-Peterson, 2022). Riviera & Johnson criaram em 1970 a STAR, como movimento de resistência e enfrentamento ao movimento gay/lésbico normativo de gênero, formado por homens brancos cisgêneros (Gill-Peterson, 2022).

²⁴ “Una drag queen es aquella persona que suele ir a un baile, y esa es la única vez que se disfraza” (Riviera *apud* Gill-Peterson, 2022, p. 51).

²⁵ “A revolta de Stonewall foi uma rebelião em que as discriminações de gênero e sexualidade se articulavam a questões étnicas e raciais, de uma população urbana vista em parte como “marginal” e “perigosa”.[...] A rebelião virou um marco simbólico das lutas contra as discriminações de sexualidade e entrou para o calendário global dos movimentos LGBTi+” (Ver mais em <https://www.flch.usp.br/67216>)

Ressaltamos que esse apanhado histórico não diz sobre as múltiplas experiências de vida de crianças gênero-dissidente dos países Ocidentais, tampouco das demais culturas do mundo, nos deixando algumas perguntas: Quais são as histórias das crianças gênero-dissidente do Brasil? Como as dissidências são vistas na cultura dos povos originários indígenas do território Sulamericano? Contudo, a partir das infâncias gênero-dissidente dos EUA e de parte da Europa, entendermos a história e os caminhos que levaram ao processo de conhecimento e desenvolvimento do campo da transgeneridade é fundamental para compreendermos muitas das teorias médicas, conceitos e discursos conservadores que fazem parte da matriz de inteligibilidade do Brasil sobre os gêneros dissidentes.

Destacamos, ainda, que a obra da autora Gill-Peterson (2022), *Historia de las infancias trans*, que embasou grande parte das reflexões apresentadas neste capítulo, faz uma discussão e leitura racial sobre como o conceito de plasticidade humana é criado a partir de uma perspectiva eugenista, na qual os estudos e procedimentos e médicos desenvolvidos a época fazem parte de uma tentativa de melhoramento da raça humana - branca - por meio da normativa binária de gênero cisheterossexual, indicando a complexidade do sistema cultural de gênero racista que sustenta o regime capitalista colonial e cisheteropatriarcal.

Junto com a crescente complexidade da vida, o ser humano incorporou relações sociais cada vez mais complicadas e diversas, passou a participar das mais diferentes formações sociais e, por esse motivo, toda a diversidade das relações sociais do ser humano contemporâneo não pode ser totalmente abrangida por certos hábitos ou por aptidões preparadas antecipadamente (Vigotski, 2003, p. 106).

Entender o ser humano a partir, apenas, de um padrão normativo, é desconsiderar toda a diversidade biológica e cultural que acumulamos ao longo da história humana. Portanto, é essencial compreendermos as diversas formas de existência que compõem a humanidade, considerando que essas variações representam o que nos constitui como sujeitos históricos e culturais e explicam as múltiplas possibilidades da natureza humana que podem ou não se manifestar, a depender do contexto e das relações sociais estabelecidas.

Neste contexto, precisamos nos perguntar como sociedade porque continuamos direcionando “nuestro cuestionamiento del género en las criaturas trans, en lugar de en el sistema de corporalidad de género binario e cisgénero”

(Gill-Peterson, 2022, p. 288), se todas as possibilidades de expressões sexuais e de gênero desenvolvidas pela humanidade são acessíveis às crianças? Ao nascerem as crianças trazem consigo toda uma possibilidade de dissolução do mundo adulto e de questionamento das suas certezas. Esse lugar ameaçador da infância é “a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo” (Larrosa, 2003, p. 189).

[...] la plasticidad en el mejor de los casos nos recuerda que debemos acabar con las definiciones singulares de lo trans, incluida la infancia trans [...] Empezar a reconocer el inmenso daño causado significa renunciar a la obsesiva necesidad de ver a las criaturas trans como representantes de algo que no son, criaturas indeterminadas o binarias, y entenderlas como personas cuyo carácter trans nos es algo que deba ser investigado: deben ser escuchadas y reconocidas (Gill-Peterson, 2020, p.290).

Diante deste contexto, devemos nos perguntar, qual a intenção de (re)conhecermos a história das crianças gênero-dissidente, apenas, a partir da medicina? Será que a educação tem proporcionado às infâncias condições de existir? Larrosa (2003), nos diz que, para o totalitarismo, a novidade e a incerteza representam o terror. A partir dessa perspectiva, compreendemos que as infâncias gênero-dissidente, portanto, são vistas pelo *cistema* totalitário como sendo um regime de desequilíbrio da cisheteronorma, uma vez que “a pretensão de projetar, de planejar e fabricar o futuro, mesmo que para isso tenha que antecipar e produzir também as pessoas que viverão no futuro” (Larrosa, 2003, p. 190) não é garantida para as crianças gênero-dissidente.

No próximo capítulo vamos aprofundar esse diálogo a partir dos diversos olhares sobre qual a função social da escola no desenvolvimento das crianças e de que forma o processo de escolarização está contribuindo ou não para a repressão de sexualidades e identidades de gênero que não coadunam com a cisheteronorma. A partir deste contexto, discutiremos quais dimensões do desenvolvimento humano estão sendo priorizadas e quais estão sendo relegadas do ambiente escolar, bem como quais práticas educativas estão alicerçando a função social da escola, haja vista que a educação escolar pode ser tanto um meio de humanização quanto de alienação, a depender de como é conduzida. Ao propormos uma análise da relevância da educação na formação integral dos indivíduos, pretendemos discutir como práticas pedagógicas que abordem a diversidade cultural dos atores escolares

em formação, podem impactar na formação de pessoas capazes de pensar e agir de maneira consciente em sua realidade social.

Fragmento 13

Um processo inicial de transição social é um interromper a suspensão da vida e se deparar com um “eu” des-conhecido, incorpóreo, materializado discursivamente em memórias imagéticas de si: aconteceu a partir de uma catarse. Final de tarde com muitas lágrimas e questionamentos sobre o que isso significava: como iria viver a partir daquele momento? o que de fato mudaria? era necessário fazer essa anunciação? Anunciação?! De que ou de quem? O que precisava chegar? O que precisava morrer para renascer? Era possível uma nova encarnação em um corpo que vivenciou durante 37 anos a performatividade masculina? Era possível me desvencilhar dos grilhões do machismo e da cisheteronorma? Então veio mais uma anunciação, essa por meio da arte, da música, da palavra cristalizada em afetos, transbordando mais uma vez as águas que estavam correndo nas profundezas do meu ser... “Na bruma leve das paixões que vêm de dentro/Tu vens chegando pra brincar no meu quintal/No teu cavalo/Peito nu, cabelo ao vento/E o Sol quarando nossas roupas no varal/Tu vens, tu vens/Eu já escuto os teus sinais”. Me entender como uma pessoa trans, não-binária, falar para a minha família e resolver, a partir desse momento, estudar como as crianças transgêneras são (in)visibilizadas na sociedade, em particular, no ambiente escolar, fez com que aquela catarse ganhasse propósito de vida. Nunca quis fazer um mestrado só por fazer, tinha vontade mas não conseguia encontrar algo que me movesse nesta direção. E em um momento de dor, alegria e potência parece que tudo fez sentido e essa vontade se anunciou como uma leitura de borra de café no fundo da xícara. Mais lágrimas e sensações destoantes se grudam no meu corpo, era uma mistura de coragem amedrontada, daquelas que provocam um medo que te faz arrepiar e uma bravura que faz querer colocar fogo em tudo. Aquela visão turva de um futuro desejado e (im)provável me fez levantar em choros e gargalhadas, como se tudo fosse uma grande brincadeira da vida se anunciando no quintal aquelas possibilidades de caminho que mudaria toda a minha trajetória. Lembrei-me da frase do escritor Guimarães Rosa “O que ela quer da gente é coragem”.

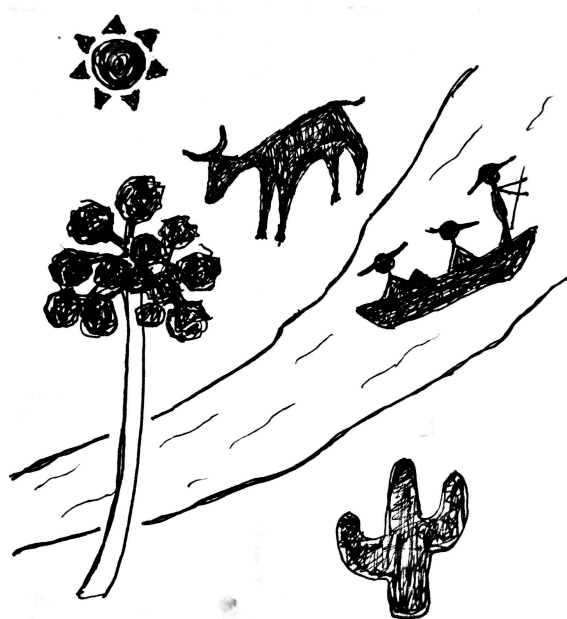


Ilustração: Ernesto Nunes

CAPÍTULO 3: ESCOLA: VIVÊNCIAS EM DISPUTA

3.1 Desenvolvimento Humano e Educação

A discussão sobre gênero e sexualidade na educação tem ganhado relevância crescente à medida que as escolas se tornam espaços de confronto e negociação das normas sociais que constituem a identidade e a expressão de gênero. Historicamente, elas têm desempenhado um papel importante na educação de normas de gênero binárias e na repressão de identidades que desafiam essas normas. Assim, a escola, como uma instituição social, não apenas educa as crianças na aquisição de conhecimentos científicos, mas atua também como um agente de socialização, construção e ratificação de normas sociais, incluindo as que envolvem gênero e sexualidade, embora estas não sejam suas únicas funções.

Para a Teoria Histórico Cultural a educação “consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (Vigotski, 2018a, p. 71). Neste sentido, a pedagogia, enquanto ciência da educação, deve tentar responder como a intencionalidade educativa deve ser organizada, estabelecendo seus formatos, concepções, métodos, normas e direções a seguir. Para isso, torna-se necessário elucidar as leis e os fatores que regem o desenvolvimento da criança, expandindo, portanto, o saber da pedagogia para áreas de conhecimento do campo das ciências biológicas ou naturais, bem como das ciências filosóficas ou sociais, a depender dos fatores que organizam o desenvolvimento da criança.

como a pedagogia é uma ciência empírica totalmente peculiar, ela se baseia em ciências auxiliares, isto é, na ética social que destaca os objetivos gerais da educação e na psicologia que, junto com a fisiologia, proporciona os meios para resolver essas tarefas (Vigotski, 2003, p. 37).

Vigotski (2003), nos diz que todo processo educativo, em última instância, é um processo psicológico, e que não dá pra falar de uma psicologia sem falar de uma pedagogia, sendo necessário compreender “as leis gerais das reações e das condições de sua formação” (Vigotski, 2003, p. 41) para analisar esse processo de forma científica. Assim, a psicologia pedagógica, termo criado pelo autor, apresenta-se como uma ciência aplicada para compreender e transformar o comportamento humano a partir das relações entre o indivíduo e a sociedade em

que está inserido, considerando tanto os aspectos biológicos quanto culturais desenvolvidos no transcurso da história. A psicologia pedagógica deve, acima de tudo, considerar a atividade dos professores como um processo consciente e fundamentado em bases científicas. “Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (Vigotski, 2003, p. 76).

Para Vigotski, a psicologia pedagógica, ou, pedagogia psicológica, auxilia os educadores a compreenderem melhor as dinâmicas de comportamento e de desenvolvimento infantil. Neste sentido, entendemos que toda prática educativa é um ato intencional de transformação do outro, orientado para a formação do ser humano em sua totalidade. Entretanto, não há como direcionar e determinar de que forma esse desenvolvimento irá ocorrer, haja vista que o “proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas [...] como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño” (Vigotski, 1996a, p. 271). Além disso, ao falarmos do processo de aprendizagem escolar, compreendemos que não se trata de um aprendizado espontâneo ou fruto de relações desordenadas, pelo contrário, por ser um processo singular de cada indivíduo, ele deve ser organizado por educadores a partir das experiências sociais relacionadas aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tendo a figura dos educadores o papel central, mas não exclusivo, de planejar as condições e os materiais que possibilitem a apropriação destes conhecimentos.

Na perspectiva Vigotskiana, portanto, entendemos que a intencionalidade do processo educativo se fundamenta na valorização das relações humanas, das experiências concretas e das vivências que constituem cada pessoa. A educação, neste sentido, não é um ato neutro ou descontextualizado, mas profundamente enraizado nas relações que acontecem no contexto histórico e cultural de cada criança. Assim, o processo educativo é intencional porque está imerso em um projeto de formação humana que se realiza nas relações sociais vividas, entendendo que é nas experiências concretas e históricas que a pessoa se constitui como ser cultural, reflexivo e crítico. Desta forma, os educadores atuam como **articuladores das experiências** que os estudantes trazem de suas vidas com os processos pedagógicos que ampliam suas possibilidades de ação no mundo, sendo uma

prática intencional que busca integrar o singular (vivências de cada pessoa) ao coletivo (patrimônio histórico e cultural).

Ao organizar o espaço educativo de forma intencional, podemos apontar três dimensões (unidades) que balizam a prática de uma educação pautada na Teoria Histórico Cultural - THC, a saber: somos seres afectos-intelectivos, somos seres biológicos-culturais, e somos seres indivíduos-sociais. Essas dimensões são fundamentais para promovermos um desenvolvimento humano em sua integralidade, se diferenciando de uma prática educativa cartesiana e dicotômica, na qual é feita uma separação entre mente e corpo, emoção e cognição, ou indivíduo e sociedade. Ou seja, na perspectiva de educação que acreditamos e defendemos, os aspectos cognitivos e emocionais são percebidos num processo interligado e são vivenciados em e na relação integral do contexto cultural e social dos estudantes.

Ao olharmos para dimensão **afecto-intelectiva**, lembramos da metáfora utilizada por Vigotski (2013), em que o autor associa o pensamento a uma nuvem, sendo o movimento pelo vento a representação das forças volitivas e afetivas. Desta forma, o pensamento surge de um campo de consciência motivado por necessidades, interesses, emoções e sentimentos, sendo indispensável considerar as razões que o impulsionam, para compreendê-lo em sua totalidade. Quando os indivíduos, por exemplo, aprendem uma norma social, eles internalizam isto em sua consciência a partir das relações entre as suas experiências pessoais, repletas de aspectos emocionais, afetivos e volitivos, dando a ele um caráter único e próprio da pessoa. Assim, toda ideia no psiquismo humano integra o cognitivo e o afetivo, uma vez que o conhecimento só é apreendido quando impacta o ser humano, demonstrando, portanto, que os afectos constituem o fundamento essencial do processo de conhecimento, bem como o conhecimento constituem as expressões afetivas.

Neste sentido, ao compreendermos que o afeto (emoções, sentimentos) e o intelecto (pensamento, cognição) não são entidades separadas, mas aspectos de um mesmo processo psicológico (unidade afecto-intelectiva), entendemos que as relações são o espaço onde o afeto e o intelecto se encontram e se potencializam. A escola, a partir desta perspectiva, deveria ser um ambiente educativo relacional organizado intencionalmente por educadores para favorecer a curiosidade e possibilitar a apreensão do mundo ao seu redor, de forma a contribuir para um pensamento mais criativo e crítico para sociedade, em que os estudantes se sintam

à vontade, instigados e engajados emocionalmente para compartilharem ideias, afetos e experiências, criando um espaço rico em sentidos e significados potencializadores, e, proporcionando uma sensação de pertencimento à comunidade escolar e social.

Ademais, ao afirmarmos que o pensamento é construído socialmente, estamos dizendo que, dialeticamente, o pensamento se organiza e é organizado pelas experiências afetivas e atua para transformar as emoções em ações conscientes, que se desenvolvem plenamente no contexto das relações. Partimos desta premissa teórica para que os educadores, ao se relacionar com os estudantes, localizem historicamente a importância de seu papel como professores e compreendam que suas atitudes, linguagem e ações afetam tanto o emocional quanto o cognitivo das crianças. Afinal, um espaço educativo intencionalmente organizado reconhece que aprender é viver uma experiência que mobiliza a dimensão intelecto-afetiva, motivando, orientando e dando sentido à forma que interpretamos e reagimos ao mundo.

Reconhecer o ser humano como ser cultural, na dialética **biológico-cultural**, implica dizer que os educadores devem valorizar tanto os processos orgânicos (fisiológicos) de desenvolvimento quanto as experiências culturais que constituem a criança. A intencionalidade educativa, então, deve conectar de modo dialético o biológico (como as capacidades inatas, sensoriais e motoras) ao cultural (como as práticas, discursos e normas sociais explícitas e ocultas), permitindo que os estudantes transitem entre esses universos de forma mais consciente possível. Essas relações permitem que as vivências das crianças não sejam meramente respostas instintivas, mas atos que carregam sentidos e significados culturalmente elaborados a partir das relações entre a pessoa e o meio, fazendo com que o biológico seja modificado pela experiência cultural em um processo de desenvolvimento em movimento, ou consciência mutável. Para exemplificar, podemos trazer a prática de danças, que não é apenas um ato biológico de articulação de movimentos do corpo, mas um processo cultural que carrega sentidos e significados históricos, que permite o entretenimento, ritualística, celebração e a até mesmo competição em determinados contextos sociais.

O ser humano é, ao mesmo tempo, **indivíduo único e ser social**, ou seja, somos indivíduos singulares que se constituem nas relações sociais. Assim, podemos afirmar que cada pessoa possui uma história única, marcada por suas

vivências (*perejivanie*) e significações expressas no contexto coletivo. Neste sentido, es educadores devem intencionalmente criar espaços de troca e diálogo, onde as experiências individuais sejam reconhecidas e valorizadas, mas também sejam inseridas e relacionadas em um contexto coletivo de construção do conhecimento.

Desta forma, as crianças têm a possibilidade de compreenderem seu papel no grupo e no mundo, fortalecendo tanto sua singularidade quanto seu pertencimento social, demonstrando que a particularidade humana constitui e é constituída a partir das relações sociais, apropriando-se das práticas, valores e ferramentas de sua cultura. Uma criança, por exemplo, que aprende a escrever de forma autônoma, como um ato aparentemente individual, só pôde aprender o alfabeto porque outras pessoas em um determinado contexto histórico e cultural criaram, com apoio de outras pessoas e de ferramentas culturais diversas, o alfabeto que esta mesma criança pode visualizar no seu cotidiano ao andar pelas ruas da cidade em que mora, ao se relacionar com a sua família, bem como com as ferramentas culturais próprias do mundo particular ao seu redor. Com isso, é possível afirmarmos que é nas relações sociais que a criança se apropria das ferramentas culturais que constituem e ampliam o seu pensamento e suas ações, ajudando-a a dar sentido às suas experiências e a construir uma identidade única.

Neste contexto, o professor é um orquestrador das potencialidades humanas, integrando as dimensões afetiva, cognitiva, biológica, cultural, individual e social para criar experiências educativas transformadoras. Essa prática não apenas respeita, mas potencializa a complexidade de cada criança no processo de aprender, possibilitando o desenvolvimento de um ser humano singular e diverso. Essas dimensões refletem a inseparabilidade entre as diferentes dimensões do ser humano, sendo fundamentais para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo integral em unidade.

3.2 Função social da escola

A função social da escola tem sido amplamente debatida entre autores que a veem como um espaço de emancipação e transformação social, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade crítica e igualitária. Para esses pensadores, a escola não apenas instrui, mas atua como um campo de construção da cidadania e de conscientização. Exploraremos as visões de autores que entendemos que

dialogam com a perspectiva de desenvolvimento humano da THC, em consonância com a defesa de uma educação que entende que a escola deva ser um espaço político, inclusivo e que promova a transformação social.

Libâneo (1994), discute a inter-relação entre a prática educativa e o contexto social em que ela se insere. Essa perspectiva se coaduna com o pensamento Vigotskiano, ao enfatizar a importância de entender a educação como um processo social que se dá em um contexto mais amplo, devendo a prática educativa ser compreendida e analisada à luz das condições sociais e históricas de uma sociedade, não se limitando ao espaço da sala de aula.

Neste sentido, é importante fazermos a diferenciação entre educação e instituição escolar, a saber: “ A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (Libâneo, 1994, p. 16-17). A escola, por sua vez, consolida-se, historicamente, como uma instituição social fundamental para a formação de indivíduos e para a promoção de valores sociais e culturais das sociedades escolarizadas, tendo “finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais” (Libâneo, 1994, p. 17).

Sendo assim, entendemos que a educação é um reflexo das condições sociais, experiências culturais e históricas em que ocorre, ou seja, não é um fenômeno isolado, e que, por sua vez, a prática educativa tem o potencial de influenciar e transformar a sociedade. Vale ressaltar que, ao fazermos a historicização da instituição escolar, compreendemos que a escola deve ser entendida não como uma entidade universal, mas como uma construção cultural específica, ou seja,

Tratar a escola como instituição historicamente contextualizada permite que se supere o problema da discussão abstrata na comparação entre sujeitos escolarizados e não escolarizados. Se há um modo de pensar valorizado positivamente, que pode distinguir sujeitos mais e menos capacitados, esse modo de pensar não é universalmente valioso, mas referido a uma determinada cultura; os valores em questão são valores culturais e não abstratos, descontextualizados, universais (Kohl, 2003, p. 4).

Assim, podemos dizer que nas sociedades em que a escolarização está presente, a escola representa uma forma essencial de atividade para crianças e

jovens, sendo um elemento central, inclusive, nas teorias sobre as etapas do desenvolvimento psicológico.

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (Vigotski e Luria, 1996b, p. 151).

A escola, portanto, funciona como uma ponte entre o mundo cotidiano e o mundo do conhecimento científico e formal. Essa função implica uma ruptura com as práticas e modos de pensar do dia a dia, estabelecendo uma prática cultural própria que permite o desenvolvimento de conceitos mais abstratos e teóricos. Neste sentido, Vigotski nos auxilia a compreender como os fatores biológicos, como hereditariedade e características genéticas, desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, porém, sem que essas características inatas sejam imutáveis ou determinantes finais do comportamento humano, visto que

o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento. O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas. Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social (Vigotski, 2003, p.75).

Neste contexto, Gadotti (2005) aponta que o papel social da escola transcende a mera instrução formal, abrangendo uma esfera de transformação social, sendo entendida como um processo contínuo de conscientização, emancipação e ação crítica. O autor discute que não existe uma educação neutra, ou desinteressada, portanto, é necessário uma “*pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir” (Gadotti, 2005, p.80). Assim, é importante compreendermos como a instituição escolar vem se apresentando nas diferentes configurações sociais, políticas e culturais da atualidade, para evitar a “injustiça que consiste em tratar igualmente pessoas desiguais, em submeter

pessoas desiguais do ponto de vista social ao mesmo "tratamento" escolar" (Gadotti, 2005, p.80).

O projeto de educação, a função da escola e o papel dos professores, historicamente, está diretamente relacionado à manutenção de um modelo social, bem como à validação das pessoas que coadunam com as normativas esperadas. De maneira geral, quando olhamos para os discursos proferidos nas redes de ensino Brasil afora, existe um certo consenso acerca de que a escola tem como principal função desenvolver nos estudantes a habilidade de pensar e tomar decisões, indo além da mera reprodução de formas e saberes já estabelecidos, bem como do pensamento linear, se opondo ao modelo tecnicista e tradicionalista da educação pautada por currículos rígidos e moldados pelo pensamento cartesiano que predominou nas escolas dos séculos XIX e XX. Pesquisas e discussões no campo da Educação têm destacado os desafios que a escola enfrenta em relação às contradições da sociedade contemporânea, onde rápidos avanços científicos e tecnológicos convivem com antigas questões ainda sem solução: pobreza, fome, conflitos armados, além do esgotamento dos recursos naturais, da degradação ambiental e da constante precarização do trabalho.

Neste contexto, Tunes e Pedroza (2011) questionam se a função social da escola é realmente promover o desenvolvimento e a inclusão ou se, ao contrário, ela reforça um sistema de controle e exclusão que limita a diversidade e a autonomia. Na estrutura societária atual as pessoas consideradas "desqualificadas", ou que não se encaixam nos padrões estabelecidos, já não são vistas como úteis, mas sim como uma ameaça para os indivíduos "bem-sucedidos", que responsabilizam essas pessoas pela ocorrência de problemas sociais e econômicos. (Tunes e Pedroza, 2011).

Ao criticar a escola contemporânea, a autora discute o seu papel de controle social, refletido na padronização dos currículos e métodos de ensino, demonstrando que poucas mudanças, ou nenhuma, foram feitas nas instituições escolares brasileiras. Este mecanismo de padronização garante a reprodução social hegemônica, perpetuando desigualdades sociais e favorecendo a manutenção das hierarquias sociais existentes entre as classes mais favorecidas e as menos favorecidas economicamente, resultando na valorização do capital cultural²⁶ dos

²⁶ Segundo Bourdieu (1997), refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e formas de expressão que os indivíduos adquirem em seus contextos sociais.

grupos dominantes que, ao serem legitimados no currículo escolar, são validados como o verdadeiro saber a ser ensinado. A padronização, portanto, assume o objetivo de uniformizar o conhecimento, determinando o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado, transformando a experiência escolar em um processo homogeneizador, e, por consequência, transformando a escola em uma instituição que prepara o indivíduo para uma única via de pensamento e conformidade, e não para a crítica ao sistema social vigente.

Compreendemos o papel da escola como um direito social que deve ser garantido a todos, independentemente de sua classe social, raça ou gênero. Para tanto, é necessário reivindicarmos a responsabilização do Estado em garantir condições para o acesso e permanência de todos os estudantes na escola, garantindo uma educação de qualidade, haja vista que no Art. 205 da Constituição “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123). Portanto, ao ser designada como a instituição social propícia ao pleno desenvolvimento da pessoa, a escola deverá no seu processo educacional respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (ECA, Art.58, 2023, p.32-33).

A partir da universalização do ensino, grupos populacionais historicamente excluídos por sua raça, gênero e classe social, começam a fazer parte do ambiente escolar. Essa política de Estado de tornar a educação um direito social fundamental, sem o devido planejamento do mesmo na construção de escolas, formação de professores e sem uma reflexão aprofundada sobre desigualdades sociais e características da população ingressante, torna o espaço escolar um campo de conflitos no qual as injustiças presentes na sociedade se apresentam de forma complexa nas relações de ensino e aprendizagem entre estudantes e professorias. Neste cenário, o estigma da desqualificação do ensino público se estabelece alicerçado na precarização da estrutura escolar e da formação docente.

Assim, a escola vai adquirindo novos matizes sociais e sua função assume uma pedagogia que promova uma formação educacional que desafie as estruturas de poder e os privilégios das classes hegemônicas, promovendo uma pedagogia para a inclusão social, devendo a escola ser um lugar onde se questione a realidade

e se busque transformá-la. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (Freire, 2015, p.88).

Neste sentido, em vez de apenas transmitir conhecimento, a escola deve permitir que os estudantes desenvolvam suas capacidades e se sintam parte do processo educativo, levando em consideração suas experiências de vida e suas autenticidades no ato de aprender, propiciando, portanto, pessoas autônomas em relação ao processo de aquisição de conhecimento, uma vez que “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber. A psicologia exige que os estudantes não aprendam apenas a perceber, mas também a reagir: acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta” (Vigotski, 2003, p. 76).

Freire (2015) argumenta que a educação não pode ser uma mera transferência de conhecimento, mas deve ser um ato de criação de possibilidades para a construção do saber. É importante destacar que para o autor, as ações cotidianas que praticamos são exemplos de fazeres educativos, desvelando que a intencionalidade das nossas palavras comparecem em nossas práticas pedagógicas, refletindo, portanto, a nossa coerência ou incoerência de pensamentos diante de uma situação, ou seja, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 2015, p. 35), sendo papel dos educadores criar as condições para que o educando se torne sujeito de sua própria aprendizagem.

Assim, podemos dizer que para Freire (2015), a função social da escola é promover uma conscientização crítica, ou seja, auxiliar os estudantes a compreenderem e transformarem a realidade ao seu redor. A conscientização é a junção do saber com o fazer. É a síntese da reflexão crítica e da prática transformadora. (Freire, 1987). Este processo, que ele chama de “conscientização”, é fundamental para que os educandos possam desenvolver uma visão crítica do mundo, devendo a escola ser um lugar de diálogo e de problematização, no qual “a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1977, p. 25).

Ao dialogarmos com Vigotski, podemos compreender que o desenvolvimento da consciência exige uma organização sistemática do conhecimento. Ele observa que apenas quando um conceito é integrado a um sistema de conhecimento maior é que a criança pode realmente compreendê-lo e utilizá-lo de forma voluntária e

consciente. Esse processo de sistematização é essencial para que a criança desenvolva uma percepção mais clara e estruturada de suas próprias atividades mentais, promovendo o autodomínio e a capacidade de introspecção. “Portanto, o pensamento é uma espécie de mecanismo transmissor entre os desejos e o comportamento, e ele guia o comportamento em função dos motivos e impulsos que provêm das bases profundas de nossa psique.” (Vigotski, 2003, p. 169) Neste sentido, es professories devem assumir o papel de “organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão” (Vigotski, 2003, p. 296). Em consonância com as ideias de Vigotski, Freire diz ainda que es profesories não são es que apenas educam,

mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 95).

hooks²⁷ (2020) propõe ainda uma visão da escola como espaço de resistência e de empoderamento, defendendo uma educação engajada que vá além dos currículos tradicionais e valorize as experiências de vida des estudantes, uma vez que a “pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participar inteiramente da produção de ideias” (hooks, 2020, p.81). Ela enfatiza, do mesmo modo que Freire, que o ato de ensinar é em si um ato político (hooks, 2013) e que a educação deve ser inclusiva, trazendo múltiplas vozes e identidades para o espaço escolar, especialmente aquelas que fazem parte dos grupos marginalizados historicamente.

Neste sentido, hooks (2020) amplia a compreensão sobre a função social da escola, ao afirmar que a mesma deve ser um espaço que promova a cidadania ativa, entendida aqui como uma educação que prepare es estudantes a serem cidadanes crítiqes, capazes de participar ativamente nas decisões e rumos da sociedade, bem como de lutar pela justiça social.

²⁷ Neste trabalho seguiremos a preferência da autora, que grafava seu nome e sobrenome com letras minúsculas.

Portanto, o pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma de conhecimento está em constante mudança (hooks, 2020, p. 36).

Desta forma, a escola se engaja na condução do pensamento crítico e assume a responsabilidade de educar os estudantes sobre questões sociais e políticas, capacitando-os a compreender e enfrentar as desigualdades. Assim, rompe-se com a “noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem” (hooks, 2020, p. 81), em que a formação se dá de forma a promover a coletividade. Para isso, hooks (2020) acredita que o amor deve ser um elemento central na educação, haja vista que a afetividade cria um ambiente de apoio e encorajamento, permitindo que os estudantes se sintam valorizados e confiantes ao aprender, sendo o amor um ato de resistência, justiça e transformação na educação.

Segundo Vigotski, “el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico” (Vigotski, 1996a, p. 299). Assim, os impulsos afetivos no desenvolvimento psíquico da criança se destacam na medida em que,

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad (Vigotski, 1996a, p. 299).

Os afetos, portanto, perpassam todo o caminho de desenvolvimento das crianças, sendo essencial em cada nova etapa de transformação e formação da personalidade. Nesse sentido, não há como falar de processos de aprendizagens que não sejam constituídos por relações afetivas, haja vista que a percepção e ação estão unidas pelo afeto (Vigotski, 1996a). Ou seja, na medida em que nos afetamos somos afetados pelas relações sociais que estabelecemos na cultura, sendo as emoções a expressão do tipo de afetação que recebemos nos encontros. A partir desta relação afeto-intelectiva com o mundo que nos cerca, as crianças ao se constituírem também constituem a pessoa “política coletiva” que em sua singularidade tem o poder de transformar a comunidade.

Neste sentido, hooks (2013) propõe que a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem, onde o apoio mútuo e o cuidado são fundamentais, enfatizando que a construção de laços afetivos entre educadores e estudantes torna-se essencial para o sucesso da educação transformadora. Além disso, hooks, ao criticar o modelo de educação comum as escolas, que, na maioria das vezes, perpetua desigualdades e limita o potencial dos estudantes, explicita de forma veemente que a “educação está numa crise grave” (hooks, 2013, p.23), sendo necessário romper com esse modelo para promover uma educação mais justa e equânime, haja vista que,

Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. [...] os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento (hooks, 2013, p. 23).

Para isso, as normas educacionais que privilegiam certos grupos sociais devem ser desafiadas e questionadas, trabalhando em prol de um sistema educacional mais equitativo, uma vez que, quando utilizada de forma crítica, a educação pode desafiar estruturas sociais opressivas e promover mudanças difíceis.

Neste sentido, Rancière (2010) nos faz compreender que a função da escola é proporcionar um ambiente onde todos possam se emancipar. Para o autor, ao promover a emancipação intelectual, permitindo que os estudantes desenvolvam suas próprias compreensões e conhecimentos, a educação é defendida como um espaço de liberdade, em que todos têm voz e oportunidade de desenvolver ativamente o seu próprio processo de aprendizado. Contudo, a escola também pode ser embrutecedora, ou seja, “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (Rancière, 2010, p. 37). O autor ainda complementa dizendo que: “ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas (Rancière, 2010, p. 37).

Portanto, toda pessoa tem a capacidade de aprender e ensinar, e a educação deve ser um espaço onde essa igualdade seja reconhecida e valorizada. Para isso, o professor não pode ser detentor do saber, mas um facilitador do processo educativo, em que o mesmo deve criar condições para que os estudantes possam explorar e aprender por si mesmos.

Vigotski (2003) corrobora com o pensamento de Rancière (2010), ao refletir sobre a figura dos educadores e como ela deve ser vista como uma organizadora que provoca e instiga os estudantes a explorar e questionar, tendo em vista que o “niño se va desarrollando a lo largo del propio proceso de aprendizaje, y no termina un determinado ciclo del desarrollo. El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe pero que puede hacer si le enseñan y dirigen” (Vigotski, 1996a, p. 271). Essa perspectiva reforça a compreensão de que o ensino deve ser centrado na relação, em que os professores consideram as necessidades e particularidades de cada estudante, utilizando-se de estratégias pedagógicas que fomentem a curiosidade e o pensamento crítico, instigando a discussão e promovendo a reflexão. Ademais, os estudantes devem ser encorajados a assumir a responsabilidade por sua própria educação, explorando suas curiosidades, questionando o conhecimento, debatendo e se relacionando com as questões sociais, políticas e econômicas em que se envolvem.

Apesar das possibilidades que a escola oferece para promover a inclusão e a equidade, existem desafios significativos a serem enfrentados. Estruturas institucionais, políticas educacionais excludentes e práticas pedagógicas que não consideram a diversidade ainda são barreiras para a efetivação da função social da escola. Para que a escola cumpra seu papel de promover inclusão e equidade, é fundamental que educadores e gestores escolares adotem uma postura crítica e reflexiva em relação às suas práticas. Neste sentido, vamos abordar na próxima seção como a Secretaria de Educação do Distrito Federal entende a função social da escola, a partir do contexto mais específico do presente trabalho.

3.3 Currículo em Movimento do DF

A partir dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014), da Secretaria de Educação do Distrito Federal, analisamos qual a concepção de educação orientada pela SEEDF e como a mesma compreende a função social da escola. Entendemos ser importante fazer esta análise, apesar do campo de pesquisa ter sido realizado em uma escola particular do DF, em razão da SEEDF ser a instituição pública que autoriza e estabelece os parâmetros para funcionamento, regulação e orientação curricular das escolas de ensino privado do Distrito Federal.

O documento Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos apresenta a fundamentação pedagógica e metodológica para a educação básica no Distrito Federal. O mesmo enfatiza a construção de uma escola democrática, inclusiva e orientada pelos princípios da Educação Integral, promovendo cidadania, igualdade e direitos humanos. Por meio do currículo, busca-se superar uma visão fragmentada do ensino e estabelecer um modelo que valorize o ser humano em todas as suas dimensões. Para possibilitar a unidade curricular da rede de ensino do DF, todas as escolas são orientadas a abordarem em seu currículo os eixos transversais “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade” (SEEDF, 2014, p. 11).

Neste sentido, a função social da escola é central no documento, que a define como um espaço de instrução, socialização e construção de cidadania, em que a escola não é apenas um local físico de ensino, mas um ambiente onde diversas dimensões humanas – identidades, desejos, histórias – se relacionam e se transformam. “A educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania” (SEEDF, 2014, p. 10). O documento enfatiza, ainda, a necessidade de ressignificar a prática educacional, promovendo um currículo que dialogue com a realidade social e que contribua para a emancipação dos sujeitos. Neste contexto, o currículo é apresentado como instrumento de transformação social, ultrapassando a visão tradicional de mera organização de conteúdos, superando uma visão fragmentada e sem significados, devendo refletir as relações sociais, a diversidade e o compromisso com a emancipação e igualdade.

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. Existe, então, a compreensão de que fenômenos sociais, tais como: discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos (SEEDF, 2014, p. 41).

Para tanto, a Educação Integral é apontada como o pilar central do currículo, que tem como objetivo ampliar os tempos, espaços e oportunidades educacionais. Baseada em princípios como integralidade, intersetorialidade e diálogo com a comunidade, busca desenvolver o sujeito em sua totalidade – cognitivamente, afetivamente e socialmente, devendo a escola articular-se com o território e criar um ambiente de pertencimento. “Quando a comunidade também se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva [...] surge o sentido de pertencimento” (SEEDF, 2014, p. 27). A educação integral reforça a ideia de uma escola como um espaço de desenvolvimento completo, promovendo a cidadania e garantindo o direito à educação de qualidade. O objetivo é atender às demandas sociais do tempo presente, promovendo a troca de conhecimentos entre escola, comunidade e sociedade.

A escola, portanto, é vista como um espaço relacional social e comunitário, tendo a função de articular-se com o território e incorporar saberes locais para criar um projeto pedagógico que atenda às necessidades específicas de cada realidade. Nesse sentido, são adotadas novas formas de organização educacional e metodologias pedagógicas que busquem superar o paradigma do conhecimento neutro e hegemônico que atua como limitador do direito à aprendizagem, trazendo para a centralidade práticas educativas que considerem a diversidade de pessoas e grupos sociais distintos que compartilham suas vivências e conhecimento no espaço escolar. Assim, o diálogo constante com as questões apresentadas pela comunidade torna-se essencial para o fortalecimento do pertencimento e da corresponsabilidade na educação.

Ao propor uma ruptura com modelos educacionais conservadores, o Currículo em Movimento defende uma abordagem crítica e integral para a educação básica. Assim, a escola deve criar condições para o exercício pleno da cidadania, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e deveres, e garantindo o sucesso educacional para a formação de uma sociedade mais justa. “Garantir aos(às) estudantes o direito às aprendizagens implica um investimento sustentado nos princípios da ética e da responsabilidade” (SEEDF, 2014, p. 12), na qual a escola se apresenta como espaço de transformação social e desenvolvimento humano, comprometida com a igualdade, a inclusão e a cidadania.

Diante desse desafio, educadores precisam assumir junto com a comunidade escolar o protagonismo na elaboração e implantação do Currículo, **trazendo para a pauta pedagógica a discussão de questões de gênero, sexualismo, cultura cristã, eurocentrismo, americanismo, controle social, gestão democrática, responsabilidade social, racismo** que ainda impregnam as propostas curriculares em exercício nas escolas brasileiras. **Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade num intenso movimento.** É compreender, rememorar, repensar, redefinir a função social da escola e de cada profissional da educação. **É desvelar as relações de poder que estão ocorrendo na escola e para além dela.** Isso exige, entre outros aspectos, a compreensão e o questionamento de concepções que suportam a organização dos espaços tempos escolares; a explicitação de interesses que definem as políticas educacionais; a compreensão do que seja método e as intenções que o sustentam (ANTONIO; GEHRKE e SAPELLI, *apud*, SEEDF, 2014, p. 77, grifos nossos)

O Currículo em Movimento ao reconhecer a necessidade de tratar sobre temas e questões que fazem parte da vida em sociedade, apresenta uma análise do cenário escolar contemporâneo como um território em disputa, no qual as relações de poder fazem parte e são utilizadas para deslegitimar e/ou decretar como inexistentes experiências, modos de pensar, comportamentos, histórias e vivências culturais de alguns coletivos sociais, étnicos e de gênero. Assim, o currículo se apresenta como um instrumento que não é imparcial, ele carrega em sua estrutura uma intencionalidade e os conteúdos que o compõem resultam de ações planejadas por correntes políticas, filosóficas e pedagógicas, que possuem interesses específicos e orientam sua concretização.

Dentre os temas sociais preconizados nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, a temática de gênero assume grande relevância, uma vez que nos auxilia a compreender o contexto histórico-cultural, bem como as relações hierárquicas e desiguais de poder que fazem parte da sociedade em que estamos inseridos, a partir do entendimento de que estas relações desiguais sustentadas nas diferenças entre os sexo biológicos foram desenvolvidas e aprendidas ao longo da história humana em determinadas culturas, não sendo uma característica social universal e determinista para definição de homens e mulheres. Assim, além de desvelar as problemáticas sociais relacionadas ao gênero, a instituição escolar assume a responsabilidade em refletir sobre sua práxis, contribuindo para o desenvolvimento de pedagogias que respeitem a pluralidade de relações sociais existentes, bem como questionando de que forma as questões de gênero comparecem e reverberam na atuação pedagógica dos educadores em suas salas de aula e nas relações escolares entre familiares, estudantes e/ou educadores.

Nesse sentido, Louro (2018) argumenta que a educação deveria ser um espaço de desconstrução das normativas de gênero que limitam as possibilidades de ser e agir dos indivíduos, porém, “busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura” (Louro, 2018, p. 31). Isso implica um reconhecimento das múltiplas identidades e experiências de gênero que existem na sociedade, promovendo uma abordagem educacional que valorize a diversidade. A autora enfatiza que a educação não deve ser vista apenas como um espaço de formação acadêmica, mas também como um local de aprendizado sobre sexualidade e afetividade, ao propor que as escolas abordem a sexualidade de forma aberta e informativa, permitindo que os alunos compreendam e respeitem as diferentes formas de expressão de gênero e sexualidade” (Louro, 2018). Essa perspectiva é crucial e coaduna com a formação de uma pedagogia em e para os direitos humanos, que tem como ações:

- 1) Sensibilização sobre a importância da promoção, defesa e garantia dos direitos humanos.
- 2) Percepção dos problemas sociais, comunitários e familiares que ferem nossos direitos humanos.
- 3) Reflexão crítica acerca desses problemas na tentativa de compreender por que eles existem e como solucioná-los.
- 4) Ação por meio do estímulo à participação, inclusive das crianças e adolescentes. (SEEDF, 2014, p. 59)

Entretanto, como já discutido anteriormente, na medida em que as discussões sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade ganham relevância e são tratadas em ambientes educacionais, os espaços escolares que, na maioria das vezes, já reforçavam e reproduziam as cisheteronormas e os estereótipos marcados pela binariedade masculino e feminino, passam a atuar de forma ainda mais violenta, criando um ambiente hostil para tudo que seja dissidente e que não se encaixe nas normativas tradicionais, limitando as possibilidades de expressão e identidade dos estudantes. Para compreendermos os contornos políticos e sociais que as questões de gênero vêm sendo discutidas socialmente e a forma como as salas de aula têm se tornado locais de confronto e constante negociação das normas de gênero, traremos na próxima seção os efeitos das políticas que tanto reprimem quanto incentivam a diversidade de gênero, a partir do fenômeno da "ideologia de gênero", dispositivo político e cultural de resistência conservadora às pedagogias que possibilitam a criação de espaços mais inclusivos para crianças de diferentes identidades de gênero.

3.4 Ideologia de gênero

Junqueira (2022) investiga a origem e faz o mapeamento da difusão do termo "ideologia de gênero", a partir do surgimento e disseminação da expressão por parte dos movimentos religiosos da Igreja Católica orientados pelo Vaticano, na década de 1990, que popularizaram a expressão para criticar teorias feministas e LGBTQIAPN+. Desta forma, estariam combatendo o que consideravam uma ameaça à família tradicional, às identidades fixas de gênero e ao papel hegemônico da heterossexualidade. Esses grupos enxergam os debates sobre gênero como uma tentativa de desestabilizar as normas sociais que sustentam hierarquias de poder baseadas no patriarcado e na heteronormatividade.

O autor traça a genealogia do conceito, vinculando-o a eventos-chave, como a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do Cairo (1994) e a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (1995). Nesses contextos, os movimentos conservadores começaram a criar uma retórica que associava gênero a uma ideologia conspiratória, buscando mobilizar setores religiosos e políticos contra mudanças sociais e culturais, politizando e utilizando como estratégia para mobilizar o conservadorismo em diversos países. O autor revela que a estratégia não foi apenas defensiva, mas ofensiva, visava desacreditar intelectuais e movimentos sociais.

Ao analisar como o conceito de "ideologia de gênero" foi estrategicamente usado para transformar debates acadêmicos e sociais em ameaças morais, o autor discute os mecanismos pelos quais discursos conservadores associam gênero à destruição de valores tradicionais, especialmente no âmbito da família e da educação. Ao usar termos como "destruição da família", "sexualização precoce" e "ameaça às crianças" os conservadores operam a partir de uma retórica do medo, mobilizando emoções para desinformar e engajar indivíduos contra pautas progressistas (Junqueira, 2022). A partir da moralização difundida por meio de discursos políticos e religiosos que simplificavam debates complexos, criava-se a ilusão de uma ameaça unificada e iminente. Nesse processo, a "ideologia de gênero" se torna um significante vazio, preenchido com diferentes significados conforme o contexto, mas sempre utilizado para justificar o ataque a direitos civis.

Junqueira (2022) argumenta que o termo "ideologia de gênero" não tem fundamento científico, sendo uma invenção discursiva e uma ferramenta retórica. Ele desvenda os processos de construção discursiva que dão aparência de verdade à ideia e como isso é usado para deslegitimar estudos de gênero e diversidade por meio de táticas que combinam distorções de conceitos acadêmicos, desinformação e apelos emocionais. Ao proferir seus discursos, os conservadores se apropriam de termos e ideias dos estudos de gênero, retirando-os de seu contexto original e distorcendo suas significações. Por exemplo, palavras como "gênero" e "diversidade" são transformadas em marcadores de ameaça, associadas a valores antiéticos ou contrários à "ordem natural". O autor evidencia que a construção da "ideologia de gênero" não é um erro conceitual, mas um projeto político estratégico para deslegitimar debates sobre igualdade e diversidade.

Ao analisar as consequências práticas do uso do termo, com foco nas políticas públicas e no contexto educacional, o autor destaca como a "ideologia de gênero" tem sido utilizada para justificar censuras em materiais escolares, a exclusão de pautas de diversidade dos currículos escolares, dificultar debates sobre diversidade, o enfraquecimento de iniciativas pedagógicas de promoção da educação sexual, e, restringir direitos de minorias.

No Brasil, o discurso sobre a dita "ideologia de gênero" é percebido desde 2004, com o sistemático combate a ações como o programa do governo federal Brasil sem Homofobia (criado pelo Ministério da Saúde em 2004), o projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC n. 122/2006) e o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (lançado em 2009). Além disso, a campanha contra a "ideologia de gênero" ganhou força nas discussões sobre a reformulação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação (2014-2015), sendo que menções a "gênero", "sexualidade" e "diversidade" foram sistematicamente eliminados dos documentos oficiais, após pressão de grupos religiosos e políticos conservadores, mesmo quando respaldadas por marcos legais e diretrizes internacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. A estratégia consistiu em associar esses termos à "ideologia de gênero", alimentando temores de que as escolas estivessem promovendo uma "destruição da família" ou uma "sexualização precoce" das crianças (Junqueira, 2022).

O discurso da "ideologia de gênero" levou à censura de materiais pedagógicos e à descontinuação de programas educacionais que abordavam gênero e diversidade. Um exemplo emblemático é o veto, em 2011, ao "Kit Escola Sem Homofobia", que tinha como objetivo promover o respeito à diversidade sexual nas escolas. Essa iniciativa foi atacada por conservadores que a rotularam como "propaganda de ideologia de gênero", embora seu conteúdo fosse embasado em evidências científicas e pedagógicas (Junqueira, 2022). Esse movimento de censura não só deslegitima os estudos de gênero, mas também priva professores e alunos de ferramentas importantes para lidar com questões de discriminação e preconceito, perpetuando violências estruturais, o isolamento e o sofrimento de alunos LGBTQIAPN+.

Essa exclusão prejudica, ainda, a abordagem de temas fundamentais para a formação de uma sociedade mais inclusiva, como a prevenção da violência de gênero, o combate à homofobia, sexismo, transfobia e a promoção da igualdade entre diferentes gêneros. O autor reflete sobre como essas políticas limitam o potencial emancipador da escola, além de impactar diretamente a vida dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos marginalizados, perpetuando violências e exclusões. A acusação de que a escola promove uma "doutrinação de gênero" desvia o foco de questões fundamentais, como a desigualdade de gênero, a violência contra mulheres e população LGBTQIAPN+, e o papel da educação na formação de cidadãos críticos. Essa disputa limita a capacidade das escolas de serem espaços de transformação social.

Os opositores das discussões sobre gênero na educação, frequentemente, alegam que tais temas "corrompem" ou "sexualizam" as crianças. Junqueira (2022) desconstrói essa retórica, mostrando que ela se apoia em uma visão equivocada de infância como um período de pureza e neutralidade, enraizada em concepções idealizadas de infância, que ignoram as realidades sociais e culturais vividas pelas crianças. Para Platero (2015), a infância é moldada por normas de gênero e sexualidade, e as crianças são frequentemente vistas como projetos de adultos heteronormativos, reforçando a exclusão de infâncias queer ou dissidentes.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a infância como um campo profícuo ao desenvolvimento humano, profundamente marcado por diversas relações com o meio, possibilitando aprendizagens e atribuições de sentidos sobre as normas sociais e relações de poder historicamente adquiridas em sua cultura,

inclusive as de gênero e sexualidade. Ou seja, ao proibir discussões sobre gênero, as escolas deixam de ser espaços seguros para crianças que não se enquadram nas normas cisheteronormativas, reforçando o isolamento e o sofrimento dessas crianças. Ademais, as escolas acabam negando a realidade de crianças que já vivenciam situações de discriminação ou violência devido à sua identidade ou expressão de gênero, impedindo que todas as crianças desenvolvam um entendimento crítico sobre diversidade e respeito.

A retórica da "ideologia de gênero" também afeta diretamente os profissionais da educação, que são frequentemente acusados de "doutrinação" ao tratar de temas como igualdade de gênero ou diversidade sexual. Essa perseguição cria um ambiente de insegurança, levando muitos a evitarem essas discussões por medo de represálias. Junqueira (2022) destaca que movimentos como o "Escola Sem Partido" ampliaram esse clima de hostilidade contra professores, promovendo uma vigilância sobre suas práticas pedagógicas, gerando acusações entre os pares e desqualificação do trabalho docente como um todo. Esta vigilância acaba ameaçando a autonomia docente, criando um ambiente de insegurança para educadores, que podem ser alvos de perseguição política, religiosa ou jurídica. Além disso, desvaloriza o papel da educação como espaço de formação crítica e inviabiliza práticas educativas comprometidas com os princípios de inclusão e respeito à pluralidade, previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Junqueira (2022) propõe uma reflexão crítica sobre as respostas necessárias para enfrentar os desafios impostos pela narrativa da "ideologia de gênero". Ele enfatiza que o termo é uma ferramenta de poder, usada para perpetuar desigualdades e proteger interesses conservadores. O autor defende a importância de resistir a essas narrativas por meio da reafirmação do papel dos estudos de gênero e sexualidade, do fortalecimento das políticas públicas inclusivas e do papel transformador da educação, propondo uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados por estudiosos, ativistas e educadores diante da hegemonia do discurso da "ideologia de gênero".

Por a escola ser uma arena estratégica para os embates sobre gênero, haja vista que atua como um espaço de formação de valores, cidadania e concepções de mundo, grupos conservadores ao reconhecerem esse papel atacam qualquer iniciativa que promova a igualdade de gênero ou a diversidade sexual nas escolas,

utilizando o termo "ideologia de gênero" como uma arma discursiva para gerar pânico moral e justificar a censura de debates sobre diversidade, afetividade e sexualidade no ambiente escolar. O termo "ideologia de gênero" é um constructo político com objetivos claros de manutenção de estruturas de poder conservadoras, sendo necessário repensarmos o papel da educação na luta contra a desinformação e no avanço de uma sociedade mais igualitária a partir da realização de ações que evidenciem o entendimento sobre a pluralidade humana.

Nesse contexto, a atuação de professores tem um lugar central no debate, pois esses profissionais devem organizar o espaço escolar de forma a garantir a convivência diversa entre estudantes (Gusmão, Abreu e Pederiva, 2019). Somente essa convivência possibilita o desenvolvimento pleno de seres humanos que não reproduzam os preconceitos cis-heteronormativos da nossa sociedade, e aí se encontra o potencial revolucionário da educação pautada na perspectiva histórico-cultural (Gusmão, Abreu e Pederiva, 2019). Como afirmam Meira e Santana (2014):

As concepções do docente em relação à sexualidade se relacionam diretamente com uma abordagem significativa sobre esta temática já que, compreendendo o homem como um sujeito histórico-cultural, as relações e mediações que o professor estabelece com o meio estão para além das salas de aula, necessitando que o mesmo propicie uma educação que favoreça uma posição de respeito e criticidade do aluno às diversas manifestações da sexualidade que ele observará e/ou realizará (Meira e Santana, 2014, p. 169).

Portanto, faz-se necessário pensarmos de que forma as instituições escolares estão sendo agentes de transformação ou de reificação dos papéis sociais associados a essas categorias binárias. Atividades pedagógicas vistas como inocentes, a princípio, acabam, muitas vezes, reproduzindo e reforçando o discurso biologizante e hegemônico de naturalização do que é ser homem ou mulher na nossa sociedade. Convencionou-se na maioria das escolas brasileiras que determinadas brincadeiras são exclusivas do universo masculino e, conseqüentemente, que outras são do universo feminino, como por exemplo: brincar de casinha.

Geralmente, somente meninas podem brincar de casinha, sendo as obrigações com os afazeres domésticos, o cuidado com o bebê e com a educação dos filhos fictícios de responsabilidades das meninas, ao caso que, para os meninos

são reservadas as atividades de proteção ao lar, geralmente associadas a brincadeira de polícia e ladrão, e o “uso do carro” para comprar ou levar as meninas onde elas desejam ir na brincadeira. Nesta simples brincadeira fica muito evidente a prática pedagógica heteronormativa de consolidação dos papéis de gênero. Mais do que isso, fica marcado que o menino, futuro homem, não tem obrigação de cuidar do bebê, filho fictício, construindo no imaginário coletivo que a obrigação com a maternidade é exclusiva das mulheres/meninas. Ou seja, como pretendemos criar futuros pais que se responsabilizem e se envolvam afetivamente com a criação dos seus filhos e filhas se desde muito cedo eles são sistematicamente ensinados a não cuidarem? Quando relacionamos essas situações de marcação de papéis de gênero a uma sexualidade dissidente, essas brincadeiras na infância ganham outras nuances de violência explícita reproduzidas pelas crianças.

Apesar das violências e da sistemática tentativa de exclusão das crianças gênero-dissidente do contexto escolar, ainda assim essas pessoas “têm re(existido) neste ambiente” (Gusmão, Abreu e Pederiva, 2019, p. 86). É importante então que se ouça o que essas pessoas têm a dizer, que mais e mais pesquisas sejam desenvolvidas viabilizando a realidade delas e buscando construir um escopo de referências que auxiliem educadores a construir mediações democráticas, que validem as existências diversas e propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira integral para todas as crianças. E para assumir essa nova postura, **é importante conhecer as vivências escolares dessas crianças que já estão inseridas no sistema educativo, re(existindo).**

Depois de trazermos as discussões teóricas sobre as concepções de gênero, infância e educação que orientam este trabalho, no próximo capítulo apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram nosso campo de pesquisa, bem como a contextualização dos caminhos percorridos na realização prática desta investigação.

CAPÍTULO 4: MÉTODO E METODOLOGIA: PELAS LENTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI

Pensar a ciência a partir da compreensão da historicidade dos fenômenos e de como eles se relacionam em um determinado contexto e cultura constituem premissas imprescindíveis para a Teoria Histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski. Para o autor, a ciência abarca uma cultura de produção científica, acumulada historicamente, que influencia e é influenciada a partir das práticas cotidianas, desvelando a materialidade da vida concreta, ou melhor dizendo, de uma parte definida da realidade (Vigotski, 2004). Portanto, a depender da lente teórica na qual o investigador se filie, o conhecimento científico apresenta contradições e conflitos, não havendo “uma só metodologia fundamental de uma época; o que existe na verdade são conjuntos de princípios metodológicos em litígio, profundamente hostis, que se excluem uns aos outros e cada teoria [...] tem seus valores metodológicos.” (Vigotski, 2004, p. 259). Nesse sentido, não há como falar de ciência, mas de ciências no plural, uma vez que

cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para o estudo de qualquer um deles. O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, consequentemente, depende do objetivo para o qual a ciência se orienta num determinado campo. Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação (Vigotski, 2018b, p. 37).

Dessa forma, enxergamos o potencial político e disruptivo de Vigotski ao elaborar a Teoria histórico-cultural alicerçada em uma ciência móvel, que pode e deve ser transformada e reorganizada de forma dinâmica, de acordo com o seu objetivo de investigação. Uma ciência viva, compreendida como um sistema complexo que se reconfigura constantemente, que busca a partir de um conjunto de relações desnaturalizar os fenômenos humanos determinados biologicamente, permitindo seu questionamento e abrindo possibilidades para encontrar regularidades dentro da variabilidade advinda do seu desenvolvimento.

Quando se conhece um pouco a metodologia (e a história) das ciências, a ciência começa a ser vista por nós não como um conjunto morto, acabado, imóvel, integrado por princípios preparados de antemão, mas como um sistema vivo, em constante evolução e avanço, de fatos demonstrados, leis, suposições, estruturas e conclusões, que se completam ininterruptamente,

são criticados, comprovados, rejeitados parcialmente, interpretados e organizados de novo etc. A ciência começa a ser compreendida *dialeticamente* em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução (Vigotski, 2004, p. 318).

Nesse sentido, depreende-se que para o autor a ciência não segue um caminho retilíneo, pelo contrário, na busca pela verdade científica a mesma opera de modo dialético, podendo ocorrer durante o seu trajeto equívocos, confirmações, falhas, retrocessos ou mudanças de direção, a depender das condições em que surgem. Essas modificações, no decorrer do trajeto da pesquisa, são próprias do materialismo histórico, no qual o desenvolvimento do novo conceito científico adquire ou preserva elementos qualitativos do significado histórico do conceito preexistente, e, reelabora, a partir do princípio dialético, o surgimento do novo conceito em relação com o mesmo. Portanto, para o autor o pensamento científico se move mediante a dialética, abarcando tanto a natureza dos fatores biológicos quanto os fatores sociais da cultura (Vigotski, 2004).

[...] el concepto no es un objeto, un fin, un objetivo de conocimiento. Los conceptos son instrumentos de la ciencia, medios, procedimientos auxiliares, pero el fin de esta, su objeto, son los hechos; como resultado del conocimiento aumenta el número de hechos que conocemos y no el de conceptos; estos, en cambio, como todos los instrumentos de trabajo, se desgastan con el uso, se deterioran, necesitan ser revisados y, con frecuencia, sustituidos (Vigotski, 2013, p. 283).

Nessa perspectiva, entendermos que a ciência não possui como objetivo o estabelecimento de conceitos deslocados dos fenômenos humanos culturais, ou seja, compreendemos que o desenvolvimento dos conceitos como instrumentos da ciência ocorre em relação com os fatos sociais, resultando em um novo arcabouço de conhecimento sobre o comportamento humano, demonstrando sua característica móvel, passível de verificações, revisitações e novas construções na medida em que os instrumentos científicos passam a se articular. Assim, não coadunamos com o paradigma de ciência neutra, única, incontestável, a-política, a-histórica. Pensar ciência a partir das lentes da Teoria histórico-cultural é compreender o fazer científico localizado, embasado nas experiências do sujeito afecto-intelectivo, em que a existência do outro precede o eu.

Vale destacar a importância dos pressupostos filosóficos de Karl Marx e Benedictus Spinoza no desenvolvimento do pensamento de Vigotski, haja vista o caráter revolucionário voltado para a transformação social, bem como o

reconhecimento da diversidade na potência humana. Ademais, ancorado ao materialismo histórico-dialético (K. Marx) e ao princípio monista-substancialista (B.Spinoza), o autor elaborou uma teoria que busca definir leis gerais do desenvolvimento humano, sem desconsiderar as particularidades inerentes ao mesmo, analisando a pessoa em sua totalidade na relação com a cultura, formando uma unidade indissociável entre o biológico e o cultural (Gonçalves, 2017).

Como já mencionado, o objetivo deste trabalho é **compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente**. Para tal, definimos como método o estudo do comportamento humano a partir da perspectiva da unidade do desenvolvimento: **método pedológico**. Este método “abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro” (Vigotski, 2018b, p. 37). Para tanto, trataremos das três dimensões desse método, a saber:

1. Dimensão da unidade;
2. Dimensão clínica; e
3. Dimensão de caráter genético comparativa.

A dimensão da unidade consiste na “decomposição de um todo complexo em momentos distintos que o constituem e o formam” (Vigotski, 2018b, p. 38). Para isso, torna-se necessário realizar a sua análise, uma vez que não há descoberta científica que percorra seu caminho de investigação sem análise. Nesse sentido, Vigotski define unidade como “a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”, (Vigotski, 2018b, p. 40) ou seja, ao realizar a análise das partes, que compõem o todo (unidade), suas características fundamentais se mantêm preservadas.

a molécula de água contém em si as propriedades fundamentais da água; a célula viva contém em si algumas propriedades fundamentais de qualquer matéria viva, de qualquer organismo. A análise que nos conduz à compreensão da célula e de sua vida, da constituição do tecido pelas células, da constituição do órgão pelos tecidos ou a análise que leva ao estudo das moléculas de água, da tensão molecular ou do movimento molecular da água nos conduz, como resultado, às partes da água que não perderam as propriedades do todo, que contém em si as propriedades fundamentais do todo no mais alto grau e de forma simplificada (Vigotski, 2018b, p. 41).

Ademais, a análise em decomposição por unidade não pretende fazer uma generalização do fenômeno em sua totalidade, mas sim explicar “diferentes propriedades de uma totalidade complexa” (Vigotski, 2018b, p. 41). O autor traz o seguinte exemplo:

não quero esclarecer toda a vida do organismo humano, mas uma determinada função, digamos, a alimentação. Para isso, eu preciso recorrer a quê? À análise de todo o organismo ou de determinados aspectos de sua atividade? De determinados órgãos, de determinados sistemas. Agora, quero explicar outros aspectos da atividade vital. Preciso recorrer à análise de outros aspectos. A análise não me conduz a algo como a fórmula química da água, que mantém uma relação similar tanto com o grande oceano quanto com a gota de chuva. A análise me permite, num caso, explicar a digestão e, no outro, o sistema circulatório; num caso, por que a água apaga o fogo; no outro, por que os corpos afundam ou flutuam etc. Isso significa que essa é análise genuína, ou seja, ela permite, de forma simplificada, o estudo de algumas características fundamentais de um todo (Vigotski, 2018b, p. 41).

No campo da pedologia, quando se investigava o desenvolvimento da fala da criança, havia duas correntes principais de estudo: a **inatista** que afirmava que toda função é de base hereditária; e o **empirismo** que dizia que a fala é fruto da experiência. Entretanto, após não conseguirem explicar como se dava o processo de fala, a ciência vigente resolveu reunir as duas correntes, chegando à conclusão simplista de que tanto o meio quanto a hereditariedade influenciam na fala. Contudo, ao estudar o desenvolvimento infantil a partir do método por decomposição em unidade, Vigotski afirma que a relação de unidade entre a hereditariedade e o meio não é uma característica específica da fala, mas algo “que é próprio de todos os aspectos do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2018b, p. 43).

Nesse sentido, ao analisar a fala como um todo complexo e “partir do fato de que nela existem momentos isolados que representam unidades e não elementos” (Vigotski, 2018b, p. 43), o autor encontrou no **significado** a unidade de relação entre a hereditariedade e o meio.

a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança. A fala dos que estão em torno da criança não mudará; será a mesma quando a criança tiver um ano ou três anos, mas o seu significado para o desenvolvimento mudará (Vigotski, 2018b, p.46-47, grifo do autor).

De acordo com Vigotski (2018b), a análise por unidades, portanto, nos permite estudar as relações advindas do encontro desses elementos, confirmando-se **a importância da relação** “entre o meio falante e a fala da própria criança”(Vigotski, 2018b, p. 47). Sendo assim, se a criança

gosta de falar, de se comunicar com os que estão à sua volta, tem necessidade da fala, é uma coisa. Se tem uma relação tensa com os que estão à sua volta, fecha-se e cada palavra soa de forma desagradável, é outra completamente diferente. Consequentemente, vê-se que, de novo, **a unidade é crucial** e não os elementos, ou seja, a relação entre o momento do meio e as características da própria criança. **Se encontrarmos essa unidade, ela conservará em si o que é próprio do desenvolvimento da fala como um todo, ou seja, a relação entre os momentos do meio e os momentos pessoais, isto é, os que estão enraizados nas especificidades da própria criança** (Vigotski, 2018b, p. 47, grifos nossos).

Outra especificidade do método pedológico é a sua dimensão clínica. Diferentemente da ciência sintomatológica, que estudava somente as características externas do desenvolvimento infantil, apresentando de forma descritiva as particularidades específicas de cada faixa etária sem explicar por que aquele sintoma surgiu; a análise clínica busca encontrar a causa das características apresentadas, sua essência, ou seja, a natureza dos próprios processos de desenvolvimento da criança. Assim, “trata as manifestações observadas no desenvolvimento infantil apenas como características por trás das quais tenta identificar como transcorreu ou como ocorreu o próprio processo de desenvolvimento que levou ao surgimento desses sintomas” (Vigotski, 2018, p. 50).

Por fim, temos o caráter genético comparativo como característica do método pedológico. Mas o que seria isso? Para Vigotski (2018b), ao comparar os pontos de desenvolvimento isolados entre si, torna-se possível estudar a trajetória do “começo” do desenvolvimento da criança até o seu ponto de “chegada”, investigando o motivo, em que tempo, por qual caminho percorreu e quais acontecimentos surgiram no meio.

Essa comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil. Mas como essa comparação não é realizada numa ordem aleatória, mas apenas numa ordem genética, então estamos lidando com o método genético comparativo (Vigotski, 2018b, p. 54, grifo do autor).

Por esse método, além de comparar as formas de desenvolvimento infantil é feita a comparação da criança com ela mesma em diferentes etapas do seu desenvolvimento. Ademais, pode se empregar somente a análise comparativa, no qual é realizada a comparação do desenvolvimento de crianças entre si, em diferentes tipos de desenvolvimento.

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz (Vigotski, 2004, p. 207).

No processo científico não há como prevermos o futuro, geralmente, quem investiga analisa os fatos e, a partir da realidade que se apresenta, propõe modelos explicativos e novas possibilidades de caminho, que resultam em novos procedimentos e saberes científicos. Entretanto, é preciso assinalar que o pesquisador não é um sujeito desconectado dos signos sociais, ou seja, somos permeados pela ideologia do meio que nos rodeia. Todavia, ao trazer a crise das diversas perspectivas psicológicas que estudam o desenvolvimento humano, muitas vezes de forma antagônica, Vigotski (2004) destaca a crise metodológica e ideológica na disputa dos conceitos, em que uma perspectiva de desenvolvimento humano estanque acaba prevalecendo no campo científico.

Essas psicologias partem de uma visão de ser humano dividido em partes, em que o seu desenvolvimento se apresenta como uma linha constante e imutável, sendo as funções psicológicas valoradas hierarquicamente e quantitativamente. No nosso modo de pensar, estudar o ser humano cultural demanda olhar para a psique não somente pela base quantitativa, mas de forma global, localizando os saltos qualitativos em cada momento do desenvolvimento humano. “Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas” (Vigotski, 2004, p. 207). Para Vigotski (2004), esse método de investigação do desenvolvimento que parte do todo complexo/superior (humano) para o simples/inferior (animal) é definido como **método inverso**.

Ao afirmar que somos uma unidade indissociável entre o biológico e o cultural, Vigotski nos lembra da nossa origem animal (biológica), ou seja, que somos outra variante do reino animal, sem querer ser mais ou menos perante a natureza

naturada, haja vista que somos natureza (Gonçalves, 2017). No entanto, não podemos negar que há um salto qualitativo, ou seja, o ser humano cultural se relaciona de forma dialética com o meio (ferramentas, signos e trabalho), assim, ao sermos atravessados pela cultura as funções psíquicas são modificadas, reconfigurando o nosso desenvolvimento, bem como a nossa ação no mundo. Nesse sentido, a humanidade se desenvolve, historicamente, em toda a sua complexidade e variabilidade biológica (animal).

Contudo, não dá pra entendermos o humano a partir, apenas, da dimensão de um padrão (normalidade), haja vista toda a variabilidade biológica-cultural que acumulamos historicamente. Faz-se necessário investigarmos os modos variáveis de existência que fazem parte da humanidade. Dessa forma, ao estudarmos a diferença, associada arbitrariamente ao patológico, tendo em vista que essas variabilidades significam aquilo que nos compõem e explicam todas as possibilidades que temos na natureza humana e ora exercemos ora não, a depender do meio em que vivemos, conseguiremos compreender a nossa integralidade como sujeitos históricos culturais.

Por conseguinte, é preciso **ir da patologia à normalidade**, explicar e compreender o homem normal a partir da patologia e não o inverso, como se vinha fazendo até agora. **A chave da psicologia está na patologia**; e não porque esta última tenha desvendado e estudado antes as raízes da psique, mas porque esta é a natureza interna dos fatos que, por sua vez, condiciona a natureza do conhecimento científico sobre esses fatos. Se, para a psicologia tradicional, qualquer pessoa com uma psicopatologia é, como objeto de estudo, uma pessoa em maior ou menor grau normal e deve ser definida em relação à normalidade, **para os novos sistemas, qualquer pessoa normal é mais ou menos patológica e deve, portanto, ser interpretada como uma variante de tal ou qual tipo patológico**. Em termos simples, alguns sistemas consideram a pessoa normal com o protótipo e o indivíduo patológico como uma **variedade ou variante** desse protótipo; **outros, pelo contrário, tornam como modelo o fenômeno patológico e consideram o normal como uma de suas variedades**. E quem poderá dizer como a psicologia geral futura vai resolver esse debate? (Vigotski, 2004, p. 204-205 grifos nossos).

“E quem poderá dizer como a psicologia geral futura vai resolver esse debate?” (Vigotski, 2004, p. 205) Como já dissemos anteriormente: a ciência se organiza a partir de um objeto de estudo. Nesse sentido, compreendemos que a teoria psicológica que se apresenta em condições de transcender a visão biologicista de explicação da constituição humana, haja vista a discussão de Vigotski sobre o desenvolvimento humano patológico e normal, é a Teoria Histórico cultural.

Diante desse contexto, utilizaremos o **método inverso** e o **método pedológico**, com todas as suas especificidades, como caminho de investigação por entendermos que ambos nos proporcionaram ferramentas metodológicas adequadas para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Por conseguinte, após explicitarmos os métodos, bem como os princípios investigativos que os regem, faz-se necessário definirmos a metodologia como “um determinado sistema de procedimentos técnicos que realizam um ou outro método”. (Vigotski, 2018b, p. 56). Isto posto, adotaremos como unidade de análise metodológica a **Vivência** (*perejivanie* em russo), a partir do estudo de caso em que uma criança gênero-dissidente será observada. De acordo com Stake (1995 *apud* Grupo L.A.C.E., 1999), o estudo de caso pode ser intrínseco, instrumental ou colectivo, a depender do escopo da pesquisa. Neste contexto, utilizaremos a abordagem instrumental que:

se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros (Stake, 1995, *apud* Grupo L.A.C.E., 1999, p. 05).

Este enfoque nos possibilita compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente de forma aprofundada, na medida em que adentramos o universo particular de desenvolvimento da criança pesquisada.

4.1 Caminhos metodológicos

Inicialmente pensamos em realizar o processo investigativo com duas ou três crianças gênero-dissidente, entre 06 e 10 anos de idade, que estivessem cursando os anos iniciais do ensino fundamental em escolas do Distrito Federal. Para tanto, entramos em contato com uma das coordenadoras da Associação Mães pela Diversidade²⁸ e, ao fazermos o mapeamento²⁹ das famílias que participavam da Associação, descobrimos que havia somente uma criança gênero-dissidente dentro

²⁸ A Associação Mães pela Diversidade é uma organização não-governamental que reúne mães e pais de crianças, adolescentes e adultos LGBTQIAPN+

²⁹ A associação tem como objetivos a atuação no acolhimento de familiares, a sensibilização dos agentes públicos de diversas áreas e a construção e divulgação de informações e estudos que possam transformar a sociedade em que vivemos. Assim, a realização do mapeamento, bem como a parceria com o campo de pesquisa estava em consonância com os objetivos da instituição.

do escopo da pesquisa. A coordenadora, gentilmente, nos passou o telefone da família e informou à mesma que eu entraria em contato para explicar melhor sobre a pesquisa. Entrei em contato com a família e após eu me apresentar, a mãe de Mel³⁰ disse que já estava aguardando o contato, mas que queria entender melhor o que eu iria pesquisar. Ela pediu para a conversa ser presencialmente e, por uma questão de organização da rotina familiar, nos encontramos duas semanas depois, período em que ela estaria de férias.

O primeiro encontro presencial foi sem a presença de Mel, estávamos somente eu e sua mãe, que inicialmente parecia estar receosa sobre quais eram os meus objetivos como pesquisadora, haja vista que, muitas vezes, estas pesquisas são realizadas a partir de um olhar da cisgeneridade sobre as dissidências de gênero, resultando em reificações de um lugar de patologização das dissidências. Contudo, o fato de ser uma pessoa gênero-dissidente trouxe tranquilidade e franqueza no diálogo, estabelecendo rapidamente uma relação de confiança e de compartilhamento íntimo das vivências que tínhamos experienciado a respeito da transgeneridade, ela no lugar de mãe e estudiosa sobre a temática, e eu no lugar de pesquisadora e pessoa gênero-dissidente.

Durante as três horas que conversamos compartilhamos histórias de dores, risos, choros, medos, alegrias e angústias, demonstrando o cenário complexo de luta e ativismo em que ela se viu compelida a atuar para defender os direitos de autodeterminação de gênero de Mel. As experiências pessoais compartilhadas despertaram sentimentos singulares em cada uma, tendo em vista que ao reviver as situações, de acordo com Vigotski (2003), atribuímos novos sentidos afeto-intelectivos que são reelaborados e particularizados em processos psicológicos antes não percebidos, ou seja, ao nos conscientizarmos reeducamos as nossas emoções.

Combinamos que ela conversaria com a sua filha e que após a decisão de Mel teríamos um novo encontro. Após dez dias desta conversa eu recebi a seguinte mensagem: *“Queride, pra nossa grande surpresa a Mel não topou participar. Ela disse que não se sentia confortável em participar. Mas eu estou disposta a colaborar com você de qualquer maneira, seja tentando ver alguma outra família, seja com relatos, ou algo semelhante”* (Diário de campo, 29/04/2024). Mel havia decidido que

³⁰ Neste trabalho, optamos por nomear somente as crianças, portanto, para preservar a identidade das mesmas todos os nomes apresentados são fictícios.

não participaria da pesquisa por medo de ser exposta na escola, mas concordou em fazer uma conversa só eu, ela e a sua mãe, que ocorreu meses depois. Esta conversa foi forte, bonita e impactante, ouvir Mel falando sobre seus medos, dúvidas sobre o futuro, bem como seus sonhos e desejos de vida foi transformador e me reposicionou afetivamente em um lugar de maior cuidado e responsabilização ética, política e social com as vivências que fariam parte da dissertação. Vale ressaltar que em função do nosso objetivo de pesquisa decidimos por não incluir as vivências de Mel no trabalho, uma vez que não conseguiríamos analisar as suas vivências escolares *in loco*. No mais, mantivemos o contato com a família e deixamos aberta a possibilidade de aprofundarmos as nossas relações interpessoais.

Dando seguimento ao percurso metodológico, após a decisão de Mel de não participar da pesquisa, realizamos uma busca orientada pela rede de famílias dissidentes na qual tínhamos acesso: **direto** - pessoas próximas do nosso convívio social -, e, **indireto** - pessoas ou instituições que têm contato com as pessoas que convivemos. A partir desta rede encontramos três crianças dentro do perfil da pesquisa, na qual falaremos brevemente:

(1) Natan, 10 anos, foi indicado por uma psicóloga escolar da rede pública do D.F. que, após saber da pesquisa, entrou em contato conosco e informou que o estudante havia solicitado para sua professora que fosse chamado pelo seu nome social, mas a sua família ainda não sabia da sua autodeterminação e Natan não queria contar naquele momento³¹. Ao dialogar com a psicóloga escolar chegamos no entendimento de que realizar a pesquisa com ele poderia gerar um conflito com a família, uma vez que a família teria que concordar com a sua participação. Ademais, por se tratar de um estudante com algumas vulnerabilidades sociais sua participação o poderia colocar em uma situação de maior precariedade, tendo em vista o medo dele e a preocupação da instituição escolar com relação a reação da família. Assim, decidimos em conjunto pela sua não participação e me coloquei à disposição de Natan e da escola para mediar com a família, quando ele desejasse contar. Além

³¹ Em janeiro de 2025, quase um ano após o primeiro contato, tive notícias sobre Natan. A psicóloga me informou que, durante o ano letivo de 2024, ele começou a se sentir mais confortável e seguro em falar com a sua família, após o reconhecimento e legitimação das crianças e educadores da escola em relação a sua autodeterminação de gênero. Seus familiares receberam bem e estão no processo de aprendizagem sobre as questões relacionadas à transgeneridade. Além disso, a escola tem utilizado o nome social de Natan tanto nos ambientes de convivência escolar quanto nos documentos oficiais da instituição.

disso, a pedido da psicóloga escolar realizei uma formação com toda a equipe gestora e docente da escola sobre gênero e sexualidade, com a possibilidade de conversas e formações futuras caso desejassem;

(2) Lucas, 08 anos, sua participação foi sugerida por um amigo, psicólogo clínico, do nosso convívio, mas antes mesmo de eu entrar em contato com a família ele informou que a mesma estava passando por um momento pessoal delicado em relação ao processo de dissidência da criança e me aconselhou a não fazer o contato. Coloquei-me, novamente, à disposição e disse que compreendia a sutileza do momento para a criança e, conseqüentemente, para a família, uma vez que eu já havia vivenciado outros processos de dissidência, além do meu próprio, e, por isso, eu compreendia a especificidade deste momento, bem como o aspecto transformador deste período nas relações familiares;

(3) Rafael, 09 anos, sua família fazia parte de um ciclo próximo de nosso convívio, mas havia alguns anos que eu não os encontrava. Ao saber, por uma amiga, do processo de dissidência de gênero de Rafael entrei em contato com a sua mãe e, após me (re)apresentar para ela, expliquei sobre a pesquisa e perguntei se ela tinha disponibilidade para conversarmos pessoalmente, haja vista o cuidado que o tema e o convite exigia. No mesmo dia recebi a sua resposta dizendo para marcarmos um café, que agendamos para a semana seguinte.

O relato mais detalhado desta conversa nós apresentaremos no Capítulo 5, na seção ***Fragmento café da tarde***, em razão da importância que esta vivência nos oferece para contextualizar as análises deste trabalho. Destacamos, ainda, que além da conversa que tivemos com a mãe de Rafael também realizamos um encontro com o seu pai, tendo ambos concordado com a participação do seu filho na pesquisa. Oportunamente traremos na dissertação as vivências destes diálogos, bem como o momento em que Rafael aceitou fazer parte da pesquisa. Desta forma, apresentamos na próxima seção o delineamento do campo da pesquisa e as estratégias metodológicas que utilizamos para a realização do estudo de caso.

4.2 Delineamento do campo

O desconforto de Mel e Natan, bem como as dificuldades que a família de Lucas explanou, é visto por nós como um processo refratário do momento histórico-cultural em que vivemos no país, no qual os discursos transfóbicos³² expressados por movimentos conservadores³³ alimentam o pânico moral na sociedade e nas instituições escolares, gerando ações violentas e discriminatórias contra crianças gênero-dissidente. Poderíamos não ter trazido as recusas das crianças e de suas famílias em nosso caminho metodológico, porém, acreditamos que esta informação é importante para desvelar a dificuldade que hoje é imposta à pesquisa com crianças gênero-dissidente.

Ademais, este trabalho preza pelo respeito e o protagonismo das crianças na decisão de participar da pesquisa, ou seja, o seu não assentimento é entendido como um direito de autogestão de suas vidas em sociedade. Nesse sentido, compreendemos que o uso da palavra e da escuta sensível destas crianças, contribui como ferramenta de análise, uma vez que ao se expressarem elas nos auxiliam a atribuir novos sentidos para a pesquisa e a reelaborar de forma consciente o caminho metodológico que havíamos delineado.

Diante deste cenário, a pesquisa se configurou como um estudo de caso das vivências escolares de Rafael, no qual o campo observado nos apresentou três grandes unidades analíticas: Vivência de Automeação, Vivência Estética e Performativa, e, Vivência Pedagógica. Vale ressaltar que, ao utilizarmos o método da decomposição em unidade, nas quais cada unidade é a parte de um todo que contém em si, “mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (Vigotski, 2018b, p. 40), relacionamos todas as unidades analíticas com o processo de escolarização de Rafael, ou seja, cada vivência compõe o todo complexo de sua Vivência Escolar. Assim, sua separação/decomposição é um recurso metodológico que nos auxiliou na análise e aprofundamento de “diferentes propriedades de uma totalidade complexa” (Vigotski, 2018b, p.41), bem como um recurso didático de organização e facilitação da leitura.

³²<https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/06/21/camara-protocolou-60-projetos-de-lei-antitrans-entre-2019-e-2023-um-terco-so-este-ano>

³³<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2024/07/conservadores-atacam-politicas-publicas-para-crianca-trans.shtml>

Portanto, no próximo capítulo traremos a análise das vivências, chamadas por nós de fragmentos, que integram o processo de desenvolvimento histórico-cultural observado em Rafael.

Lembramos, ainda, que para a Teoria Histórico-cultural Vivência é entendida como aquilo que se vive enquanto se está vivendo, ou seja,

as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018b, p. 78).

Organizamos, inicialmente, um período de 30 dias para a realização da pesquisa *in loco*, sendo 15 dias destinados à observação na escola e os demais para a marcação de encontros informais com Rafael fora do ambiente escolar. Fizemos esta escolha metodológica por entendermos que, ao nos relacionarmos em outros espaços de convívio do Rafael, seria possível observar como as suas performances de gênero se relacionam com cada ambiente e grupo de pessoas, refratando, desse modo, comportamentos distintos daqueles que iríamos encontrar na dinâmica escolar. Para tanto, utilizamos três ferramentas metodológicas: a) Observação participante da rotina escolar; b) Conversações³⁴ com os atores escolares (Professores, estudantes, funcionários e familiares presentes na escola); e c) Diário de campo como instrumento de registro e auxílio à análise.

As observações na escola ocorreram durante 15 dias de forma ininterrupta, salvo na semana de provas da turma por solicitação da professora. Portanto, o campo se deu durante 11 dias, sendo acompanhado e observado todos os momentos da rotina escolar do Rafael, bem como da arquitetura da escola e do uso dos espaços coletivos (banheiros, pátios, corredores e refeitório), além das atividades pedagógicas propostas e expostas nos murais da escola, por entendermos que a forma como o ambiente escolar é organizado e estruturado espacialmente revela pistas das demarcações sociais “de gênero, estabelecendo regras, rituais e comportamentos de regulação das masculinidades e feminilidades” (Alves, 2017, 166).

³⁴A Conversação como dispositivo de pesquisa “possibilita que cada sujeito se depare com identificações que o colocam à mercê do Outro, e ali, pode passar pelo processo de deslocamento desse lugar” (Miranda, M. P., Vasconcelos, R. N. e Santiago, A. L. B., 2006, p. 02).

Quanto aos espaços informais de convivência, foram realizados 5 encontros, a saber: (1º) Almoço em que nos conhecemos e conversamos sobre a escola, amigos, gostos pessoais e o campo da pesquisa; (2º) Passeio de patins e bicicleta em um espaço público do DF; (3º) Festa Junina realizada fora do ambiente escolar, na qual conheci sua avó, tios e prima; (4º) Encontro casual com Rafael e seu pai para tomarmos sorvete, momento em que conheci seu pai presencialmente; (5º) Festa de aniversário³⁵ de Rafael com seus amigos e familiares; As atividades realizadas fora do ambiente escolar possibilitaram o fortalecimento do vínculo afetivo com Rafael, além de proporcionar diálogos e vivências sociais enriquecedoras para nós, enquanto pesquisador, e para Rafael, enquanto criança, haja vista que o acesso a espaços culturais diversificado é compreendido pela Teoria Histórico Cultural como fonte de ampliação do desenvolvimento humano na sociedade.

Durante o convívio com as crianças e seus familiares utilizamos um diário de campo para registrar as falas, sensações e dinâmicas relacionais produzidas no transcorrer do caminho da pesquisa. O registro das aulas foi realizado no decorrer destas, de forma simultânea, porém, em determinados momentos a rotina escolar não permitia o registro imediato. Assim, para minimizar eventuais perdas do registro escrito e rememorar o que havia ocorrido no dia, utilizamos como recurso adicional a gravação por voz, feita pelo pesquisador em seu celular, após o fim da aula.

Vale ressaltar que, à medida em que percorremos o trajeto da pesquisa, o mesmo se movimenta dialeticamente, apresentando novas situações, conceitos, limites, desafios e nuances próprias do desenvolvimento de um trabalho científico histórico-cultural. Inicialmente o caminho delineado para a pesquisa ia na direção de uma pesquisa com um grupo de crianças gênero-dissidente, entretanto, o contexto histórico cultural pesquisado não possibilitou esta materialidade.

³⁵ Na data de seu aniversário a observação na escola já havia terminado. Entretanto, Rafael pediu para a sua mãe enviar o convite da sua comemoração, que chegou para nós com muita alegria e com uma confirmação do vínculo afetivo que havíamos estabelecido.

CAPÍTULO 5: DIALOGANDO COM AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS GÊNERO-DISSIDENTE: DO TERROR AO ARCO-ÍRIS

Neste capítulo apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa a partir da seleção de fragmentos (unidades analíticas) que observamos durante o estudo de caso de Rafael. Para tanto, é importante retomarmos e elucidar de forma sintética a forma como o método inverso e pedológico se apresentaram na pesquisa, a saber:

- **Método inverso:** Ao longo de todos os capítulos teóricos discutimos as concepções de desenvolvimento humano que perpassam a escola, as infâncias e as categorias sociais sobre gênero e sexualidade. Diferente das perspectivas psicológicas que estudam o desenvolvimento humano a partir de um modelo explicativo biologicista da constituição humana, em que o ser humano é compartimentado em funções psicológicas estanques, lineares, constantes e imutáveis; trouxemos, a partir das lentes da Teoria histórico-cultural, a unidade indissociável entre o biológico e o cultural para compreendermos de que forma o desenvolvimento da criança se relaciona dialeticamente com a construção teórica sobre gênero e sexualidade na infância, bem como os modos variáveis de existência que fazem parte da humanidade e se apresentam no ambiente escolar, a partir de uma visão de desenvolvimento indivíduo-social que parte da complexidade das relações. Portanto, utilizamos o método inverso ao longo de todo o trabalho para dialogar, questionar e problematizar o enquadramento dualista da ciência teórica que dicotomiza as experiências humanas em patológicas ou normais.
- **Método pedológico:** É o método que utilizamos para a análise dos resultados observados no estudo de caso com o Rafael, sendo a Vivência Escolar decomposta em três unidades analíticas: Vivência de Automeação, Vivência Estética e Performativa, e, Vivência Pedagógica.

A partir deste contexto, decidimos iniciar as análises convidando o leitor para a conversa que tivemos com a mãe de Rafael no café, para podermos contextualizar o espaço-tempo em que se deram as vivências de Rafael.

Fragmento café da tarde: 1º Conversa com a mãe de Rafael

Ao marcar com a mãe de Rafael, quase que de imediato, comecei a repassar na minha cabeça o que era importante dizer, mas também o que eu não saberia responder. Ao colocar o meu não saber a prova desta família, como será que isso seria recebido? Um estudante de mestrado que diz não saber, que diz não ter respostas, e que está procurando descobrir no encontro novos caminhos é muito assustador, eu pensava. Mas naquele momento era o que tinha para oferecer, o pouco do que eu descobri na minha caminhada profissional e acadêmica, mas muito do meu não saber. Cheguei no local que havíamos combinado e logo em seguida ela apareceu, decidimos nos sentar em uma mesa de canto, mais reservada. Comecei a conversa perguntando como ela estava, e essa pergunta corriqueira, meio frívola nos diálogos cotidianos, abriu o caminho para uma conversa profunda e sincera sobre os processos emocionais que conviver com a dissidência sexual e de gênero trazia em nossas vidas.

Ela falou sobre o lugar solitário da maternidade e do quão desafiador era ter uma criança que não seguia as normativas de gênero que eram esperadas pela sociedade. Isso se refletiu na escola, espaço no qual seu filho estudou desde os três anos de idade (agora ele tinha 9 anos). Com o processo de dissidência de gênero, o ambiente escolar que antes era acolhedor passou a ser violento e desorganizador para ela e, principalmente, para seu filho. Ela contou que o momento que ela acredita que foi definidor para a escola foi quando Rafael pediu para cortar o cabelo curto e começou a se referenciar no masculino para as pessoas. Naquele momento, a escola começou a questioná-la sobre as suas escolhas familiares, a colocar em questão o seu processo de divórcio e de sua sexualidade, como se a responsabilidade pelo processo de dissidência de gênero que seu filho expressava fosse uma extensão das suas escolhas, trazendo sentimentos de culpa e angústia para ela. A escola que antes via a sua família como modelo da cisheteronorma, agora a enxergava como um problema, um desvio de conduta na educação de Rafael.

Ela relata que a escola passou a observar cada movimento de Rafael, sendo solicitado que ele fosse acompanhado por uma psicóloga indicada pela escola para acompanhamento terapêutico, pedido que foi prontamente atendido. Ela achou que a situação iria se tranquilizar, mas pelo contrário, o número de reuniões e ligações da escola para relatar ou questionar algum comportamento ou fala de Rafael se tornou constante. Sua sensação era a de que ela e o seu filho tinham se tornado desconhecidos da comunidade escolar que conviveram por cinco anos, pois havia um questionamento sistemático dos seus cuidados maternos, como se não houvesse um histórico de assistência e participação dela nas atividades escolares do filho, mesmo ela fazendo tudo o que era solicitado pela escola. Ao solicitar a transferência da escola, por não aguentar mais as violências psicológicas constantes que ela e seu filho estavam sofrendo, a mesma foi atendida prontamente pela diretora, não havendo nenhuma tentativa de diálogo ou de convencimento para que Rafael continuasse a estudar naquela instituição. Esta atitude da escola chegou como uma confirmação de uma hipótese que ela não queria que fosse verdade: aquela comunidade escolar não queria mais a sua participação e a de seu filho, gerando um sentimento de revolta, mágoa e tristeza.

(Diário de campo, 04/04/2024)

Compreendemos que as práticas utilizadas pela escola fazem parte do “manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão” (Bento, 2011, p. 555), sustentado por uma vigilância moral, no qual a escola utiliza estratégias veladas de perseguição e exclusão de crianças e adolescentes gênero-dissidente. Estas violências são apresentadas na *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 - As experiências de adolescentes e jovens LGBT em nossos ambientes educacionais* (ABGLT, 2016), em que 60% dos estudantes se sentiam inseguros de frequentar a escola por causa de sua orientação sexual e 43% por causa de sua identidade/expressão de gênero. Além disso, 27% dos estudantes LGBTQIAPN+ sofreram agressões físicas na escola por causa de sua orientação sexual, e outros 25% por causa de sua identidade/expressão de gênero, enquanto 56% desses estudantes foram assediados sexualmente na escola. Estes dados demonstram como o ambiente escolar é violento para a comunidade LGBTQIAPN+, ou seja, a gravidade deste cenário resulta na evasão escolar destes jovens e adolescentes, que ao não suportarem o ambiente hostil são forçados a abandonarem a escola, fazendo com que os mesmos fiquem à margem da sociedade.

Após a mãe de Rafael decidir retirá-lo da escola em que estudou durante 05 anos, por não suportar mais sofrer diversas violências, ele foi estudar em uma escola pública do DF. Além do transtorno em mudar de escola no meio do ano letivo, existia toda a preocupação com a adaptação a uma nova escola e como seria a recepção de Rafael por parte da comunidade escolar. Ao chegar na escola, a mãe de Rafael foi sabatinada pela equipe, com diversas perguntas sobre o nascimento dele, o divórcio, questões médicas, psicológicas e de relações familiares. Apesar da sabatina, ela disse que a postura da escola foi bem mais acolhedora que a escola anterior de Rafael, tendo a nova escola se colocado aberta e disponível a aprender sobre a temática gênero-dissidente para recebê-lo. Durante o período em que Rafael ficou na escola não houve problemas ou questões relacionadas à transgeneridade, ele foi super acolhido na escola e não apresentou nenhuma dificuldade de convívio e aprendizagem. Sua mãe relatou que pelo fato da escola pública ser um ambiente mais plural e diverso Rafael foi considerado só mais um estudante, não sendo a sua dissidência de gênero um ponto central na escola. O que foi destacado pela escola era o seu comportamento educado, comunicativo, sociável e de facilidade nos estudos. No fim do ano letivo a mãe de Rafael resolveu retirá-lo da escola pública, por entender que pedagogicamente a escola estava “fraca” para o nível de ensino que ela deseja para o seu filho, mesmo a professora de Rafael informando que ele estava no nível de aprendizagem adequado para faixa etária dele, haja vista que Rafael já se encontrava alfabetizado.

Segundo sua mãe, ao mudar de escola Rafael ficou com muito medo de como seria a recepção na nova instituição escolar. Ele ficou preocupado em ter que explicar que ele é um menino e não uma menina; que seu nome não é o que está registrado na chamada da sala de aula, mas sim Rafael; se na nova escola ele conseguiria usar o banheiro dos meninos ou teria que ser o das professoras, se teria amigos ou seria excluído (medo comum às crianças que mudam de escola). Como estratégia, tendo em vista que seu nome de registro não foi retificado ainda, ela identificou todo o material escolar de Rafael como Cacá Gustavo (sobrenome de Rafael), e combinou na nova escola que ele poderia ser chamado de Gustavo.

Ao final da conversa a mãe de Rafael disse: “Eu sei que não há volta, sabe?! Desde muito cedo ele já dizia que era um menino, não gostava de vestir algumas roupas, a gente já sabia que tinha alguma coisa diferente”. Ela acredita que Rafael vai precisar ser forte para enfrentar os problemas sociais que terá pela frente, afinal, “Ele nunca será um menino cisgênero, ele precisará se colocar e ir atrás dos seus direitos, se anunciar, dizer para as pessoas como ele quer ser chamado e como devem se dirigir a ele. Eu vou estar sempre presente ao seu lado para apoiar e lutar com ele, mas sem tomar a frente do protagonismo da sua história”.

Ela me contou, ainda, que para o pai de Rafael a aceitação e o entendimento sobre a dissidência de gênero do próprio filho tem sido um pouco mais difícil, inclusive por questões religiosas. Segundo ela, após algumas situações conflituosas e muitos diálogos, hoje o pai não deslegitima o gênero de Rafael em público.

(Diário de campo, 04/04/2024)

Terminamos a conversa emocionados, levantamos e nos abraçamos, sem saber ao certo aonde esta jornada nos levaria. Enquanto caminhávamos para o estacionamento, conversamos sobre os próximos passos da pesquisa: entrar em contato com a escola para solicitar a autorização para as observações, marcar o encontro para conhecer e perguntar se Rafael gostaria de participar da pesquisa, quais dias eu, ela e ele poderíamos nos encontrar fora do ambiente escolar; mas ao nos despedirmos uma frase dita por ela ficou marcada em mim “só a gente sabe a dor e a delícia de sermos quem a gente é”³⁶, assenti com a cabeça, sorri, e fui embora sentindo um frio na barriga gostoso por não saber o que viria a ser.

5.1 Contextualizando o ambiente escolar

A escola em que Rafael estuda, *locus* da pesquisa, é uma instituição escolar privada que oferta todos os segmentos da educação básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e tem como proposta pedagógica³⁷ o desenvolvimento cognitivo e o respeito às diferenças, com vistas à formação de um cidadão crítico.

³⁶ Paráfrase da letra da música *Dom de Iludir*, composta por Caetano Veloso. Frase original: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

³⁷ Informações retiradas do site da instituição escolar.

Observamos que cada segmento de ensino possui seu espaço arquitetônico delimitado, sendo os ambientes coletivos (quadra, refeitório, auditório, e áreas administrativas) os locais em que as crianças e adolescentes de diversas idades têm a possibilidade de se encontrar. Durante o período em que eu estive na escola, toda a equipe de professores e demais funcionários sempre foram bem receptivos à minha presença. Ressalto que o foco da pesquisa não é a escola em si, nem sua proposta pedagógica ou a prática individualizada de cada membro da equipe de professoras. Nosso objetivo foi observar quais eram as relações que Rafael estabelecia com o ambiente escolar e suas atitudes, para nos auxiliar na compreensão das suas vivências escolares como criança gênero-dissidente, ou seja, quais os sentidos que ele atribuía nas relações com as crianças e com os adultos da escola.

Decidimos realizar a pesquisa na escola por entendermos que, nesta fase do desenvolvimento infantil, caracterizada por Vigotski (1996a) como idade escolar, esse é o local em que as crianças passam a maioria do seu tempo estabelecendo novas relações afeto-intelectivas. Neste sentido, este espaço se apresenta como o ponto de partida para as mudanças intra e interpessoais de uma situação social de desenvolvimento, uma vez que a realidade social da escola se apresenta como fonte de desenvolvimento para Rafael, transformando-o e sendo transformada na medida em que ele se constitui como indivíduo-social.

Para a realização da pesquisa foi acordado que eu teria livre circulação nos espaços em que Rafael estivesse, com a premissa de que eu interferisse o mínimo possível na dinâmica escolar. Ressaltamos para a instituição que, por se tratar de uma pesquisa com crianças, provavelmente, em alguns momentos haveriam interferências ou mediações, mas que caso alguma pessoa da escola demonstrasse desconforto, incômodo ou dificuldade com a minha presença, que a instituição se sentisse à vontade para falar comigo e conversamos sobre a melhor forma de observar aquele espaço ou situação. Entretanto, frisamos que não ocorreram intercorrências durante o período em que estivemos na escola.

Nas próximas seções apresentamos os resultados da pesquisa a partir da narração de algumas das situações observadas na escola, denominadas por nós como fragmentos. Como mencionado anteriormente, os Fragmentos estão organizados em três unidades analíticas: vivências de autonegação, vivências estéticas e vivências pedagógicas.

5.2 Vivências de Autonomia

Nas últimas décadas, em diversos países, movimento políticos organizados pela comunidade trans³⁸ reivindicaram e conquistaram leis e políticas públicas associadas ao reconhecimento da identidade de gênero, a garantia de direitos à saúde e bem estar de pessoas transgênero, com vistas à promoção de uma cidadania plena. Contudo, no Brasil, passamos há pouco tempo por alguns dos piores momentos políticos da nossa recém reconstruída democracia: um golpe³⁹ político-jurídico-midiático que depôs a presidenta eleita à época (2014-2016), Dilma Vana Rousseff, sendo que os principais ataques à sua pessoa eram proferidos de maneira misógina, sexista e homofóbica.

Após o golpe e dois anos de governo de seu vice, Michel Temer, o Brasil passou por quatro anos de governo de Jair Bolsonaro, membro da extrema direita eleito, dentre outras coisas, com uma plataforma abertamente anti-gênero. Neste contexto histórico, de ascensão da extrema direita no Brasil, com a eleição de parlamentares cada vez mais conservadores⁴⁰, direitos e garantias relacionados ao campo dos direitos humanos e de grupos minoritários tornaram-se o principal alvo de ataque dos congressistas brasileiros ultraconservadores, em especial, temáticas relacionadas a gênero e diversidade sexual.

Assim, enquanto em países como a Argentina, Espanha, Uruguai entre outros, estava se fortalecendo a legislação para a população transgênera, no Brasil estávamos em um momento de embate e mobilização para não perder o que já havíamos adquirido como direitos sociais. Neste sentido, em 2013 o deputado federal Jean Wyllys (PSOL) e a deputada federal Érika Kokay (PT) redigiram o projeto de lei de número 5002/2013, conhecido como Projeto de Lei João Nery⁴¹ (Lei de Identidade de Gênero), que tinha como objetivo tornar a retificação de nome e sexo um processo simples, sem necessidade jurídica ou médica para o

³⁸ Comunidade composta por transexuais, travestis, intersexos, transgêneros, queer, não-binaries e demais dissidências de gênero.

³⁹ Jinking; Doria; Cleto (2016 *apud* Junqueira, 2022) e Miguel (2019 *apud* Junqueira, 2022), discutem o termo golpe para definir a forma como a presidenta sofreu um *impeachment*.

⁴⁰ Reportagem do Estadão, publicada no dia 06 de outubro de 2014, com o título: Congresso eleito é o mais conservador desde 1964, afirma Diap. Disponível em: https://www.estadao.com.br/politica/eleicoes/congresso-eleito-e-o-mais-conservador-desde-1964-afirma-diap/?srsltid=AfmBOooAwq8sB6uy_aovbF1DRAWTs-lqSuzEH53AuaAGITTMdt2esbyk

⁴¹ O nome do projeto é uma homenagem ao ativista João Nery, primeiro homem trans a fazer a cirurgia de redesignação sexual no Brasil.

reconhecimento do direito à autodeterminação⁴² da identidade e expressão de gênero. Entretanto, mesmo após receber parecer favorável na Comissão de Direitos Humanos da Câmara, o projeto foi arquivado.

É diante deste cenário político de muitas tensões que instituições públicas brasileiras - universidades, escolas, ministérios e instituições financeiras -, mobilizadas pelos movimentos sociais e pela demanda cada vez maior de pessoas dissidentes exigindo respeito, utilizaram do vazio da legislação sobre a autodeclaração⁴³ de gênero para aprovar regulamentos que garantissem às pessoas trans a utilização do “nome social”. O nome social, dispositivo administrativo próprio do Brasil, refere-se ao nome escolhido em conformidade com a identidade de gênero de pessoas gênero-dissidente. Ao refletir sua identidade de gênero, uma vez que o nome de registro não faz esta correspondência, o nome social é utilizado nas relações cotidianas da vida como um dispositivo discursivo de anunciação e de identificação nos diversos espaços públicos solicitados, fazendo parte das relações cotidianas da vida. Contudo, essa demanda social normatizada sem uma prerrogativa em lei, fez com que fosse gerado uma contradição social nos regramentos biopolíticos, uma vez que havia

de um lado um corpo de normatizações que regula a vida, no âmbito do gênero, em múltiplas instituições (escolas, universidades, repartições públicas, bancos), do outro a inexistência de leis que garantam e assegurem a existência da diversidade humana. [...] No entanto, o que estes dois corpos legais nos oferecem é a possibilidade de pensarmos no profundo paradoxo que está sendo gestado no Brasil em relação ao reconhecimento pleno do direito à identidade de gênero (Bento, 2011).

Este momento na história brasileira exemplifica, por meio deste paradoxo, a arbitrariedade das construções das normas médico-jurídicas, tendo em vista que o Estado que reconhece a identidade de gênero e aceita o nome social em determinados espaços públicos⁴⁴, sem a exigência de laudo psiquiátrico, terapia hormonal ou processos judiciais, é o mesmo Estado composto por um congresso

⁴² Autodeterminação de gênero “será usado como termo guarda-chuva para falar sobre o direito humano de uma pessoa trans afirmar-se enquanto sujeito, inclusive independente de regulamentação pelo estado” (ANTRA 2022, p. 6).

⁴³ Autodeclaração “estará diretamente relacionado a questões como a retificação registral ou uso do nome social, direitos que estão ligados a algum tipo de reconhecimento legal” (ANTRA 2022, p. 6).

⁴⁴ Decreto N.º 8.727, que regulam o respeito à identidade de gênero no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e da Resolução CNE/CP 1/2018 do Ministério da Educação, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

que não regulamenta a retificação do nome e gênero nos documentos oficiais e exige por lei um parecer psiquiátrico, via processo judicial, para garantir direitos à plena cidadania de pessoas transgênero, demonstrando como o legislativo brasileiro é controlado por “setores dominantes (raça/etnia, gênero, classe, sexual) que se apoderam do Estado e tentam segurar com mãos de ferro seu lugar hegemônico” (Bento, 2014, p. 167).

Todavia, ressaltamos que, após anos de lutas dos movimentos sociais, foi realizado o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4275/DF⁴⁵, em 01/03/2018, que possibilitou a retificação do prenome e do gênero de pessoas transgêneros no Registro Civil de Pessoas Naturais sem a necessidade de ação judicial (ANDRADE, 2019). A decisão judicial levou em consideração a Opinião Consultiva nº 24 de 2017, da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH)⁴⁶, na qual o Brasil é signatário, que considera a identidade de gênero como

um direito constitutivo do indivíduo, sendo imprescindível para o exercício de outros direitos e da cidadania, de tal modo que está intrinsecamente relacionado com a dignidade da pessoa humana, com o direito à vida, com o princípio da autonomia da pessoa e com direito à liberdade de expressão. Assim, cabe ao Estado garantir, às travestis e demais pessoas trans, o pleno exercício não somente desses direitos humanos básicos e essenciais, mas também dos que deles decorrem. Nessa perspectiva, a Corte IDH dispõe que o acesso a procedimentos de retificação de prenome e gênero da população transgênera é um direito protegido pelos artigos 18 (Direito ao nome), 13 (Direito ao reconhecimento da personalidade jurídica), 7.1 (Direito à liberdade), 11.2 (Direito à vida privada) da Convenção Americana de Direitos Humanos, cabendo aos Estados membros garantir sua observância (ANTRA, 2022, p. 10).

Entretanto, a retificação de prenome e gênero ainda não faz parte da realidade de muitas pessoas gênero-dissidente, tendo em vista que o seu acesso via cartório ainda é limitado em algumas localidades do Brasil. De acordo com o documento “Diagnóstico sobre o acesso à retificação de nome e gênero de travestis e demais pessoas trans no Brasil”, elaborado pela ANTRA, em 2022, cerca de 63,6% das pessoas trans não conseguem fazer a retificação por dificuldades

⁴⁵ A ADI 4275 foi proposta em 2009 por iniciativa da Procuradoria-Geral da República, mas só foi julgada em 2018. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749297200>

⁴⁶ Corte IDH. OC-24/17, de 24 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_por.pdf

financeiras e/ou de acesso às informações. O fato de não haver uma lei que regulamente o processo de autodeclaração das identidades de gênero, faz com que a decisão judicial de retificação fique à mercê dos esforços políticos e condições econômicas de cada município e/ou estado, ocasionando em um “descompasso entre o direito (re)conhecido e a sua concretização” (ANTRA, 2022, p. 11).

Retificar o nome e/ou marcador de gênero é um direito e não uma obrigação das pessoas trans. Pessoas trans que não retificaram, seja por desejo próprio, impossibilidade administrativa ou de qualquer natureza, devem ter respeitada a sua identidade de gênero, assim como assegurado o nome social e a garantia de uso dos espaços segregados por gênero de acordo com a sua autodeclaração de gênero, independente do constante em seus documentos. (ANTRA, 2022, p. 19)

A escolha do nome de uma criança, logo que ela nasce, parece ser um processo natural em nossa cultura ocidental. Entretanto, historicamente e culturalmente o nome adquire diversas interpretações, funções e significados, a depender do grupo social e do campo de atuação em que está inserido. O ato de nomear, a si ou a outrem, carrega em si todo um repertório de vida e história que se transforma na medida em que entra em contato com novas formas de signos linguísticos, assumindo uma característica singular e pessoal para quem nomeia e é nomeado.

Na nossa sociedade, porém, temos a cultura de escolher o nome para a criança assim que nasce, ou mesmo antes de nascer, a partir da perspectiva da permanência, ou seja, via de regra o nome escolhido deve acompanhar o indivíduo até o fim da vida, remetendo a uma especificidade particular, íntima e original de sentidos e significados para aquele determinado grupo familiar, para quem nomeia e para quem é nomeado. Essas características, por serem alocadas como constituintes da personalidade da nova criança nomeada, assumem uma valoração afetiva, produzindo reações emocionais singulares quando comparamos com os nomes de objetos comuns do cotidiano, ou seja, poderíamos comparar o ato de nomear uma pessoa a uma produção artística (Vigotski, 2001), visto que seu significado é imbuído de uma narrativa literária que, ao ser expresso, cada pessoa atribui uma emoção e sentido próprio. No entanto, o nome, por ser uma palavra, também possui a propriedade de generalizar o mundo, adquirindo uma dupla função psicológica que se desenvolve dialeticamente no desenlace da vida. Por exemplo, o nome Vitória, que em nossa cultura é um nome comumente atribuído a um bebê que

teve risco ao nascimento, ou passou por alguma adversidade, carrega alguns significantes generalizantes, mas cada pessoa chamada Vitória vai bordar sua própria trajetória, singularizando cada vez mais a própria narrativa, ora se afastando ora se aproximando dos significantes do seu nome, fazendo com que o seu nome se torne uma expressão de si, de identificação de quem ela é e está se tornando, um nome próprio.

Nessa perspectiva, o nome se apresenta como uma via de acesso e de contorno à criança-tempo⁴⁷ corporificada no nome - elemento fundante da personalidade de sua pessoa - que desenvolve em suas relações sentidos emocionais de individuação, ou aqui chamado por nós de vivências de automeação.

Neste contexto, a automeação é vista como um processo em que eu acesso as minhas vivências, atribuo novos sentidos a elas e faço a reelaboração de quem eu sou neste mundo, criando uma nova inteligibilidade performática. Assim, analisaremos alguns fragmentos, entendidos nesta seção como vivências de automeação, para compreender como o processo de nomear a si mesmo se relaciona com o desenvolvimento da personalidade e contribui para a afirmação e reconhecimento da identidade dos corpos dissidentes.

Na primeira conversa com a criança participante da pesquisa, combinado previamente com a sua mãe, nos encontramos em um restaurante próximo à escola. Depois de nos cumprimentarmos e sentarmos à mesa, sua mãe pediu para que ele se apresentasse, o que prontamente o fez, dizendo: *“Meu nome é Rafael, tenho 08 anos, estudo na escola Novel”*. Em nenhum momento Rafael trouxe dúvidas a respeito do seu nome, e, conseqüentemente, do seu gênero. Ressaltamos que Rafael é um menino branco, de cabelos curtos, apresenta uma aparência estética masculina⁴⁸, e altura mediana para a sua idade.

Durante a conversa falamos sobre a quantidade de crianças que tinha em sua turma na escola, fomos nomeando cada colega e ele disse que *“nesta turma tinham mais meninas que meninos”*, mas ao falarmos os nomes novamente e fazermos a

⁴⁷ Este termo foi extraído da exposição ‘Meu nome é um caminho’, idealizada por Diana Salu e Francisco Rio. Realizado com verba do Fundo de Apoio à Cultura do DF, o projeto é um conjunto de obras instalativas que une poesia, dança, brincadeira tradicional, artes gráficas, objetos e audiovisual, investigando tempo, memória, tradição e transformação a partir de subjetividades trans.

⁴⁸ Na vivência estética e performativa abordaremos com profundidade o conceito de aparência estética, mas, de antemão, podemos dizer que são os códigos, comportamentos e vestimentas que são associados culturalmente ao campo da masculinidade.

contagem percebemos que havia a mesma quantidade, indicando que ele havia se confundido, pela primeira vez na conversa, em relação à categoria binária de gênero. Conversando depois com Rafael, entendi que na escola a professora havia feito uma atividade em que contava os meninos e as meninas e por isso, provavelmente, a quantidade dita na turma não estava batendo com o momento que nomeamos as crianças, tendo em vista que no diário da turma ele não estava identificado como Rafael, mas sim com o nome que consta no seu registro civil, um nome que em nossa cultura é compreendido como de gênero feminino.

Neste primeiro encontro me apresentei como professor e conversei com o Rafael sobre a pesquisa de mestrado, que era um momento de estudar questões mais específicas e que eu estava interessado em saber mais sobre a nova geração de crianças que estava vivenciando a escola, saber sobre o que gostavam, não gostavam e o que as crianças achavam que poderia melhorar. Perguntei se ele aceitaria fazer parte da minha pesquisa, se ele me autorizava a ir à escola dele fazer estas observações, e o mesmo respondeu que sim, que eu poderia ir à sua escola e autorizava a minha presença na sala. Naquele momento ele me convidou para ir à escola e conhecer a professora e os seus colegas, combinei que iria para me apresentar à professora, mas que naquele dia eu não poderia ficar na escola.

Ao chegarmos à escola, antes de entrarmos pelos portões, Rafael me alertou: *“aqui as pessoas me chamam de Cacá, meu sobrenome é Gustavo, então me chamam de Cacá-Gustavo, ou de Gustavo, tá bom?”* Respondi que tudo bem, o chamaria do jeito que ele achasse melhor na escola. É importante destacar que ao chegar na escola Rafael se viu de frente com o primeiro conflito relacionado ao seu nome, todas as pessoas o conheciam como Cacá ou Gustavo, e às vezes faziam a combinação de ambos como se fosse um único nome, Cacá-Gustavo, porém, naquele ambiente social ninguém o chamava pelo nome elegido por ele, ou seja, Rafael. Assim, Rafael fez questão de me explicar antes que entrássemos na escola, para que eu não achasse estranha aquela situação, tendo em vista que todas as pessoas, do porteiro aos colegas, o cumprimentaram chamando-o por Cacá.

Portanto, até o momento temos quatro nomes ou formas de identificar a criança da pesquisa: Rafael, nome reivindicado pela criança; Cacá, apelido e abreviação carinhosa utilizada por seus familiares e repassada para a escola como uma identificação agênero do seu nome de registro; Gustavo, por tratar-se do seu sobrenome de registro marcadamente do gênero masculino; e, ***, seu nome de

registro, que não corresponde à sua autonegação de gênero. Ressaltamos que, em respeito a sua identidade de gênero, todas as vezes que nos referimos ao nome de registro e batismo de Rafael usaremos ***, como um código de identificação do mesmo. Apesar de todos os nomes não corresponderem aos nomes verdadeiros das pessoas que fizeram parte da pesquisa, por uma postura ética e de reafirmação do nosso compromisso com o processo de autonegação de pessoas gênero-dissidente optamos por não criar um nome ficcional para o nome de registro civil de Rafael, por entendermos que ao nomearmos seu nome de registro, mesmo de forma ficcional, contribuimos como uma prática discursiva transfóbica de desrespeito à sua identidade.

No decorrer da pesquisa, as questões relacionadas ao processo de autonegação estiveram bastante presentes, sendo apresentadas diversas situações em que o uso dos nomes, como forma de identificar Rafael, revelavam características e sentidos de inteligibilidade diferentes, a depender das relações com as pessoas e do meio em que estava ocorrendo. Para facilitar a leitura e compreensão dos nomes utilizados, na primeira vez em que aparecer em cada vivência, informaremos o nome pelo qual a criança foi chamada no momento em que a situação aconteceu e, entre parêntesis, o nome Rafael, por se tratar do nome reivindicado por ele em seu processo de autonegação. Inicialmente pode parecer confuso para o leitor, ou até mesmo dar a sensação de vertigem, mas nossa intenção **é demonstrar como Rafael precisa desenvolver uma percepção e atenção apurada para conviver nos diversos espaços em que são atribuídos a ele outras formas de nomeação**, a saber: ora como Cacá, ora como Gustavo, ora como ***.

A professora avisou para as crianças que haveria ensaio para a apresentação do dia das mães logo depois da realização da atividade de língua portuguesa, que consistia em fazer um cartão utilizando a estrutura textual de um acróstico⁴⁹ usando de adjetivos para qualificar a figura materna. Ao explicar a atividade a professora falou que as crianças precisavam escrever o próprio nome no cartão e que o mesmo seria exposto no mural na entrada da sala. Neste momento, Cacá (Rafael) sugeriu que também pudesse ser escrito o nome da mãe deles ao invés do próprio nome, sugestão que foi prontamente acatada pela professora. Não sei se a professora percebeu, mas fiquei com a impressão de que Cacá estava preocupado com a

⁴⁹ Tipo de texto em que as primeiras letras de cada linha ou parágrafo formam verticalmente uma ou mais palavras. "**acróstico**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/acr%C3%B3stico>.

escrita do seu nome no cartão que seria exposto no mural da escola. O desconforto de Cacá ao pensar que teria que escrever o seu nome de batismo na atividade proposta pela professora me levou a pensar que a minha presença na sala talvez o tenha deixado constrangido, tendo em vista que ele me contou o seu nome “declarado/ reivindicado” por ele e não o nome de registro, ao mesmo tempo, ao longo do dia, fiquei com a impressão de que a minha presença lhe causava uma alegria, por estar sendo visto.

(Diário de campo, 29/04/2024)

Ao compreendermos o ser humano como um indivíduo-social, estamos dizendo que, ao nos relacionarmos com determinada cultura, nos apropriamos de suas regras, costumes e conhecimentos elaborados historicamente de forma que toda esta produção cultural passa a fazer parte de nós. No entanto, todo esse processo não ocorre de maneira natural e nem de maneira direta a priori, mas sim por meio de uma relação educativa de engendramento do social na personalidade do indivíduo. “Potencialmente, a criança contém muitas personalidades futuras; ela pode vir a ser isto ou aquilo. A educação produz a seleção social da personalidade externa. A partir do ser humano como biótipo, a educação, por meio da seleção, forma o ser humano como tipo social” (Vigotski, 2003, p. 82).

A forma como nos relacionamos pessoalmente com o mundo, com as demais pessoas que experienciamos em nosso caminho, bem como consigo mesmo, resultará num processo dinâmico de constituição da personalidade. Assim, ao perceber que seu nome de registro ficaria exposto no mural da escola, tal situação gerou em Rafael um conflito interno, uma vez que seu nome de registro não corresponderia culturalmente à sua identidade de gênero, fazendo com que o mesmo elaborasse rapidamente uma estratégia criativa que não indicasse seu gênero para as crianças e professoras da escola. Ou seja, a partir desta situação social de desenvolvimento Rafael atribuiu um novo sentido para a atividade proposta pela professora, contribuindo tanto para a mudança do seu desenvolvimento quanto a das demais crianças e da professora, ao ampliar as possibilidades de repertório de todos.

Ao ser solicitado pela professora o nome completo na atividade, Rafael se viu na difícil tarefa de adequação do registro legal, certidão de nascimento, com a sua autodeclaração, precisando solucionar o “problema jurídico-pedagógico” inerente ao binômio conflituoso - autorização e reconhecimento - característico do uso do nome social. Rafael não sabe das questões legais relativas à retificação do nome civil e,

tampouco, sobre as regras de uso do nome social, porém, esta criança de 8 anos, ao realizar uma simples atividade escolar demonstra preocupação entre a sua identidade declarada e o registro do nome, nos dando indícios de que está atento ao discurso da cisheteronorma sobre a “falsidade” das identidades dissidentes.

O constrangimento demonstrado por Rafael, infelizmente, faz parte do cotidiano de suspeição destinado aos corpos gênero-dissidente. O dispositivo do nome social, neste contexto, deixa de funcionar como um intermediador de reconhecimento entre a prática social (escolar) e os documentos legais. Ou seja, as pessoas dissidentes de gênero que, por diversos motivos, não conseguiram obter a retificação do nome civil, serão colocadas em uma situação vexatória de “explicar o contexto corpo/foto/gênero/identidade” (Alves, 2017, p. 76) ao apresentar um documento de identificação, sendo necessário contar com a benevolência do outro para não ser acusada de falsidade ideológica e ser impedida de acessar as instituições sociais.

Natália, amiga de Cacá (Rafael), estava parada na minha frente sorrindo e me puxando pelas mãos para mostrar o seu desenho e logo depois o desenho de Gustavo (Rafael) no mural: Olha tio como nosso desenhos estão bonitos, aquele é do Gustavo, apontando para o desenho de Cacá que estava identificado por ele como Cacá Gustavo (Rafael) ”. Foi a primeira vez que eu presenciei uma das crianças o chamando por seu sobrenome.

(Diário de campo, 30/04/2024)

É importante destacar que as crianças não conhecem o nome reivindicado por Cacá, ou seja, Rafael. Ao longo da pesquisa pude perceber que na sala de aula somente as crianças mais próximas de Rafael usam o sobrenome Gustavo para se referenciar a ele, as demais acabam adotando Cacá como a nomeação usual. Não temos como fazer uma afirmação de causa e consequência direta, mas a utilização do sobrenome de Rafael por parte de seus amigos mais íntimos me indicou ser uma estratégia das crianças para dar ênfase à identidade masculina de Cacá em momentos em que algumas emoções estão mais aparentes. Vejamos algumas vivências que selecionamos:

Várias crianças faltaram à aula hoje, Olivia e Cacá (Rafael) estão se provocando constantemente, a professora já chamou a atenção das crianças algumas vezes, mas elas continuam se desentendendo. Quando a discussão fica mais acalorada

algumas crianças chamam Cacá de Gustavo (Rafael), como uma demonstração da raiva que estão sentindo por Cacá.

Tem dias que Cacá (Rafael) acaba implicando e fazendo críticas mais provocativas aos seus melhores amigos, Miguel e Natália, que geralmente são crianças bem próximas e compreensivas com os momentos de raiva expressos por Cacá. Miguel, inclusive, trouxe a seguinte fala durante uma discussão: "Quando o Gustavo fala comigo bravo (chamando a atenção) é pra me ajudar a voltar para o foco". Ao ouvir Miguel chamando Cacá de Gustavo (Rafael), Ana perguntou: "Você prefere que te chame de Cacá ou Gustavo?" Cacá respondeu: "Gustavo". "Tá bom, vou te chamar de Gu ou Gustavo", falou Ana, e Pedro concordou: "Isso, Gu ou Gustavo".

(Diário de campo, 13/05/2024)

Nas três vivências que selecionamos percebemos uma situação em que as emoções estavam sendo mobilizadas de forma mais intensa e, aparentemente, ao mobilizarem estas emoções a forma como se referenciavam a Rafael mudava, sendo utilizado preferencialmente o seu sobrenome, Gustavo, ao invés do apelido carinhoso, Cacá, comumente utilizado nos demais momentos da rotina escolar. Pensando em nosso momento histórico-cultural, encontramos uma semelhança entre a forma como os adultos se tratam em momentos de conflito ou de desejo por atenção. Geralmente, quando os adultos estão tomados por uma emoção intensa e desejam chamar a atenção da outra pessoa que está ali presente, uma estratégia discursiva é nomear a pessoa pelo seu nome completo de registro, expressando a importância exigida pela situação.

Vigotski (2018b) compreende o desenvolvimento humano como processos cíclicos que estão em constante movimento, não podendo ser analisado por uma via somente da racionalidade ou emocionalidade. Somos uma unidade afeto-intelectiva que se modifica na medida em que se relaciona com o contexto histórico-cultural que faz parte. Assim, quando olhamos para os processos emocionais que comparecem no cotidiano da vida, não podemos analisar de forma estanque, mas sim de acordo com o movimento histórico que aquela emoção representa. Portanto, ao atribuímos sentidos próprios do momento histórico e cultural em que se desenvolve, a emoção se transforma em uma função psíquica cultural e deixa de ser apenas uma função elementar.

É interessante perceber que, por mais que as crianças estejam apresentando um comportamento mais combativo ou discutindo de forma mais intensa, nenhuma delas modifica o gênero de Cacá. Ou seja, o fato das crianças estarem com as suas emoções mais intensas não é usado por elas como justificativa para desrespeitar a identidade de gênero de Rafael, tendo como único efeito a mudança discursiva em

sua nomeação, de Cacá para Gustavo. Ademais, podemos relacionar esse comportamento ao fato das crianças ainda não estarem compelidas socialmente a perceber o gênero como algo valorativo e rígido que determina a emocionalidade como algo restrito ou quase inexistente da masculinidade, bem como algo constituinte e substancial da feminilidade.

Retornamos para a sala de aula e durante a realização da atividade do livro de filosofia Cacá trouxe a seguinte frase: “só sei que nada sei”. Ao ouvir, Natália trouxe uma reflexão: “Já pensou professora, você não saber quem você é?” Cacá continuou: “Eu sou Cacá Gustavo dos Santos”, falando seu nome completo com a abreviação do primeiro nome. A professora respondeu: “Natália, cada um é do seu jeito” E Cacá gritou: “SIIMMMM”

(Diário de campo, 13/05/2024)

A frase "só sei que nada sei", atribuída ao filósofo grego Sócrates, reflete uma abordagem dialética em relação ao conhecimento. Apesar de buscarmos o conhecimento, existem limitações que impedem sabermos de tudo, a saber, a própria infinitude do conhecimento. Essa perspectiva, envolve o questionamento de ideias e suas contradições, levando ao desenvolvimento de um pensamento mais aprofundado, ou seja, nos leva à premissa de que quanto mais aprendemos sobre algo, mais descobrimos o quanto ainda não sabemos. Esse processo dialógico do conhecimento, que em suma podemos parafrasear como *“todas as pessoas são capazes de aprender, não havendo hierarquias de conhecimento”*, comparece nas ideias de Freire(2015), Vigotski(2003), Ranciére (2010), entre outros autores que utilizamos como referenciais teóricos desta dissertação.

O questionamento de Natália traz uma dúvida e curiosidade sobre algo que parece ser dado e naturalizado para os adultos de maneira geral, “saber quem se é”. Esta questão existencial é prontamente respondida por Rafael com a afirmação *“Eu sou Cacá Gustavo dos Santos”*. A força desta resposta nos leva a olhar para o nome como um processo de se reconhecer e ser reconhecido, na medida em que “o diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos de cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (Brandão *apud* Alves, 2017, p.48).

“Ser do seu jeito”, como afirma a professora, implica na relação dialética em que o ato de ser reconhecido pelo outro me constitui, na medida em que constitui a

ele, mesmo que seja na negação ou na rejeição da diferença. Para Rafael ser reconhecido é “preciso que o nome/corpo/sexo faça sentido para o outro e que seja adequado ao padrão vigente na sociedade” (Alves, 2017, p.48). O nome, portanto, representa um conhecimento sobre o corpo social da cisnormatividade, que “outorga ao sujeito uma personalidade, um caráter e uma identidade linear e contínua” (Alves, 2017, p.153) em consonância com a normativa sexo-gênero. Entretanto, Vigotski nos alerta que

o caráter não deve ser entendido como algo estático, sob a forma de uma soma acabada de peculiaridades, de reações - congênitas ou adquiridas -, mas como uma torrente que se desloca dinamicamente, em luta constante. Em outros termos, o caráter não surge das propriedades herdadas do organismo tomadas tais como são, nem das influências sociais do ambiente tomadas de forma independente, mas do choque contraditório de umas contra as outras e da transformação dialética do comportamento herdado em comportamento pessoal (Vigotski, 2003, 279).

Neste sentido, a criança se educa em um processo dialético de luta e em constante movimento, no qual os códigos, representações, regras e comportamentos ritualísticos que compõem um jogo performático, se apresentam como possibilidades sociais na medida em que outras performances desaparecem para estas serem realizadas. Assim, quando Rafael grita “*SIIMMMM*” e enfatiza quem é a partir do seu nome, compreendemos que o nome “produz sentido e ele mesmo é um produtor de sentidos, mas, para que o sentido se manifeste, é preciso, no mínimo, de dois - eu e o outro. Esse outro pode ser uma pessoa ou um grupo social, mas também uma instituição, uma política pública ou uma ideologia” (Alves, 2017, p.47).

Ainda sobre as vivências de autonegação, consideramos importante trazer o relato sobre uma reunião que ocorreu durante o tempo em que eu estava realizando as observações na escola. Os diálogos e situações referidas nesta reunião oferecem elementos importantes para compreendermos a vivência escolar de Rafael em relação ao seu processo de nomeação.

5.2.1 Reunião com profissionais⁵⁰ da escola de Cacá (Rafael)

No 9º dia de observação, fui convidado a participar de uma reunião com duas profissionais da escola, para conversarmos sobre a pesquisa e tirar algumas dúvidas. Logo que cheguei à sala, uma das profissionais me perguntou: “*quais perguntas você tem para nos fazer?*”. Respondi que estava tentando entender melhor algumas dinâmicas da escola, que a professora estava sendo super acolhedora, que as crianças eram incríveis e que tinha ficado com algumas dúvidas que talvez elas pudessem me ajudar. Perguntei então sobre a utilização do nome de Cacá (Rafael) na escola, sendo relatado o seguinte fato:

*Durante uma atividade com a lista de chamada fixada no quadro, as crianças perguntaram quem era a ***(Rafael). No momento em que isso aconteceu, a professora percebeu que Cacá (Rafael) ficou com os olhos arregalados e nervoso, olhando e pedindo para ela que não contasse para os seus colegas que aquele era o seu nome de registro.*

(Diário de campo, 13/05/2024)

Após este episódio, a gestão da escola resolveu chamar a mãe de Cacá para conversar e pensarem juntos qual seria a melhor estratégia para abordar o tema em sala, sendo decidido que:

A professora colocou a lista de chamada novamente no quadro e durante a atividade disse para a turma que aquele nome era o de Cacá (Rafael), mas que ele gostava de ser chamado pelo seu sobrenome - Gustavo - ou pela abreviação do seu nome - Cacá. Ao contar para as crianças as mesmas receberam muito bem a informação, não havendo questionamentos em relação ao gênero dele. Quando ele retornou para a turma a atividade já havia sido encerrada e, de acordo com a professora, o mesmo já estava mais tranquilo com a situação.

(Diário de campo, 13/05/2024)

Uma das profissionais disse que ao falar com Cacá (Rafael) sobre a atividade que seria feita ele ficou muito nervoso, pedindo para ficar fora da sala de aula enquanto a professora fazia a atividade com a turma, pedido que foi acatado, e o mesmo só retornou para a sala após o lanche da turma, dando tempo para a atividade ser concluída pela turma e ele se acalmar.

⁵⁰ Por respeito à identidade das profissionais escolhemos não demarcar aqui suas funções.

Após este relato, perguntei se era do conhecimento de todos os funcionários da escola que Rafael era uma criança gênero-dissidente. Fui informada de que nem todos os funcionários da escola sabem de Cacá, somente aqueles que trabalham ministrando aula para ele. Ademais, por ter uma alta passabilidade social⁵¹ todos os adultos que interagem com ele na escola, sem saber da sua dissidência de gênero, o reconhecem como um menino. Perguntei se alguma criança sabe que ele é um menino gênero-dissidente e me informaram que Cacá contou para duas crianças da turma que ele tem o corpo de uma “menina”, mas não souberam me dizer quais eram as crianças. Uma das profissionais disse perceber que, às vezes, Cacá aparenta estar muito decidido em relação à sua identidade, mas em outros momentos parece questionar a si mesmo, como se houvesse uma dúvida. Esta visão traz uma concepção essencialista da identidade de Cacá, em que o sexo biológico determina o parâmetro da certeza e enquanto que a sua identidade gênero é fruto de uma indecisão performática exclusiva de pessoas dissidentes.

Retornei ao assunto do nome questionando qual era o motivo da escola não utilizar o nome social na chamada e uma das profissionais respondeu:

*A família não trouxe essa demanda para a escola e por isso a chamada continua apresentando o nome de registro de Cacá (Rafael). A única coisa que a família (mãe e pai) **dela** nos informou é que Cacá têm o diagnóstico de disforia de gênero⁵². Nós sabemos sobre a legislação que regula o nome social, mas sem a demanda da família nós não podemos fazer nada.*

(Diário de campo, 13/05/2024)

Durante a conversa percebi que em vários momentos uma das profissionais chama Cacá no feminino, raramente no masculino, justificando-se pela decisão familiar em tratá-lo por ambos os gêneros, haja vista que tanto a mãe quanto o pai de Cacá informaram para a escola que o tratavam tanto no masculino quanto no feminino. Importante dizer que durante a pesquisa não vi as crianças “errarem” o gênero de Cacá, para elas não parece haver dúvidas de que ele é um menino, mas para os adultos a sua identidade ainda é uma “confusão da idade”⁵³.

Perguntei quanto ao uso do banheiro e a resposta foi que:

⁵¹ O termo *passing transgender* é descrito na literatura internacional para referir - se a “uma capacidade pessoal de ser reconhecido/a como pertencente a um gênero que não era o assignado no sujeito ao nascer” (Almeida, 2012, p. 519).

⁵² CID 302.6 (F64.2) - Disforia de gênero na infância (DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição).

⁵³ Fala de uma adulta da escola ocorrida em outro momento.

Não há demanda por parte da família e a utilização do banheiro PCD atende Cacá (Rafael) de forma confortável.

Insisti e perguntei sobre qual seria a postura da escola caso houvesse a demanda e obtive a seguinte resposta:

Não tem como saber qual seria a postura da direção da escola, precisaríamos conversar com a família, mas como não tem demanda não dá pra saber qual seria a decisão.

No entanto, a outra profissional relatou que:

No começo do ano letivo Cacá (Rafael) burlava o combinado que tínhamos feito e ia ao banheiro masculino do Ensino Fundamental II, que fica no segundo andar. Chamei a sua atenção algumas vezes, mas ele insistia, até que disse pra ele que o banheiro masculino do fundamental II seria perigoso para ele, que os meninos podiam fazer alguma maldade com ele, que o melhor era ele se conformar e usar o banheiro PCD que ficava próximo da sala.

(Diário de campo, 13/05/2024)

Fiz meu último questionamento, perguntei qual era a orientação em relação às famílias das outras crianças da turma, e a resposta foi que:

Caso alguma família questionasse, a escola não esconderia a informação das outras famílias. Nós fazemos um trabalho sobre a temática do respeito à diferença com as crianças e seus familiares, explicaríamos isso e se precisasse a gente marcava uma reunião.

(Diário de campo, 13/05/2024)

Agradei a conversa que tínhamos tido e me coloquei à disposição mais uma vez para conversarmos outras vezes.

A realização de uma atividade, a priori, trivial em turmas de alfabetização nas escolas, ter a “*lista de chamada fixada no quadro*”, tem o potencial de constranger quando questões relacionadas à cidadania, diversidade e inclusão não são de fato discutidas na escola levando-se em consideração a experiência de vida das crianças da turma, bem como o momento histórico de (in)visibilidade de crianças gênero-dissidente. Rafael, por decisão de sua família, não tem o seu nome de

registro retificado, resultando em uma incongruência entre os documentos jurídicos, neste caso representado pela lista de chamada do diário escolar, e o reconhecimento de sua performance de gênero a partir do seu nome social. Seu medo e desconforto em ser “descoberto” ficam aparentes para a professora que, felizmente, estava atenta à sua reação. Afinal, “se o nome está em dissonância com o sexo e o gênero do corpo que se apresenta, um erro da normativa social foi detectado” (Alves, 2017, p. 41).

Esta vivência explicita como o dispositivo do nome compõe os atos performáticos da vida em sociedade, reiterando discursos, papéis sociais e modos de ser, em um processo relacional de cada corpo com os dispositivos culturais normativos. “O corpo não é propriedade, mas relação. A identidade (sexual, de gênero, nacional ou racial) não é essência, mas relação” (Preciado, 2020, p. 178). Nesta unidade relacional criança-nome, a incongruência do nome de registro com a imagem e o corpo de Rafael exerce um efeito de deslegitimação de si perante aos colegas, como se naquele momento seu nome expusesse o seu sexo anatômico.

Fabricar um corpo, ter um nome, obter uma identidade legal e social é um processo material, que supõe o acesso a um conjunto de próteses sociopolíticas: certidões de nascimento, protocolos médicos, hormônios, operações, contratos matrimoniais, documentos de identidade... Impedir ou restringir o acesso a essas próteses é, de fato, impossibilitar a existência de uma forma social e política de vida (Preciado, 2020, p. 276).

O nome social, portanto, revela um paradoxo de inclusão e exclusão expresso em: a busca da visibilidade social, no sentido do reconhecimento do outro e do exercício da plena cidadania; e o desejo da invisibilidade, ao deixarem de serem vistos no cotidiano como pessoas estranhas e abjetas. Assim, esta contradição inerente ao nome social pode assumir tanto práticas discursivas de visibilidade política do corpos que não correspondem à norma sexo-gênero, quanto do silenciamento político dos corpos que performam conforme a cisheteronorma. Neste sentido, podemos dizer que a cisheteronorma engendra uma norma binária excludente, na medida em que atua na lógica: não é homem só pode ser mulher, não é mulher só pode ser homem; determinando o gênero (identidade) pelo corpo (genital), que acaba, também, por determinar o nome em masculino ou feminino (Alves, 2017).

Toda pessoa trans tem (ou teve) dois (ou mais) nomes próprios. Aquele que lhe foi designado no nascimento e com o qual a cultura dominante tentou normalizá-la e o nome que marca o início de um processo de subjetivação dissidente. Os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, eles designam um processo de desidentificação (Preciado, 2020, p. 123).

Contudo, o nome social também opera como um dispositivo estratégico de resistência ao sistema binário de gênero por sua característica móvel, em trânsito, que se desloca de sentido e escapa da relação unívoca entre identidade de gênero e sexo anatômico na medida em que os corpos dissidentes vão experimentando outras vivências relacionadas ao ato de autonegação. “Escolher um nome pode significar romper com as formas de dominação, produzindo resistência no interior da teia de dispositivos de poder e abrindo espaços de luta e transformação” (Alves, 2017, 60).

É importante destacar que, por já ter sido sensibilizada anteriormente, a prática pedagógica da professora em relação ao nome de Rafael não foi de deslegitimação, pelo contrário, foi de respeito à sua autodeterminação. Não houve dificuldade das crianças em compreenderem o desejo de Rafael em ser chamado por outro nome, tampouco houve algum questionamento em relação ao seu gênero, ou seja, as crianças, após uma roda de conversa com a professora sobre a valorização das diferentes formas de existir e de se apresentar ao mundo, aprenderam que devem prezar pelo respeito e o reconhecimento à autonegação do outro, não havendo uma relação direta entre nome e gênero. Vale ressaltar que a professora organizou o espaço educativo, intencionalmente, com o objetivo de promover a reflexão acerca do respeito às diferenças de autonegação, demonstrando que é possível uma prática pedagógica não alicerçada no binarismo de gênero. Esta vivência escolar e de autonegação revela que estas práticas educativas não são naturais, inatas às crianças, pelo contrário, são desenvolvidas nas relações entre elas e conhecimento cultural historicamente acumulado pela humanidade, afinal, “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (Vigotski, 2003, p. 76).

Entretanto, não podemos fazer esta análise de forma ingênua, precisamos lembrar que esta professora está inserida em um contexto histórico em que os docentes do Brasil não se autorizam a falar de sexualidade e gênero na escola, por medo de serem acusados como propagadores da Ideologia de gênero. Quais foram, portanto, as ferramentas pedagógicas que sensibilizaram e possibilitaram à

professora a segurança para fazer a atividade? Não é possível termos essa resposta, pelo simples fato de que esta dimensão me escapou durante o campo de pesquisa, eu estava muito focado na vivência de Rafael e em quais desdobramentos emergiriam após a atividade. No entanto, ao invés de darmos respostas podemos fazer outros questionamentos que talvez nos ajudem a compreender esta vivência, a saber: O fato de Rafael estudar em uma escola privada, faz com que o poder econômico (do cliente) reverbere de forma mais acentuada na prática pedagógica da professora (prestadora de serviço)? Caso a família de Rafael não tivesse informado a escola do diagnóstico de “Disforia de gênero”, será que a atividade pedagógica seria adaptada? Se além de ser uma criança dissidente de gênero Rafael fosse uma criança negra, a escola teria a mesma empatia? Esta dissertação não tem a pretensão de responder de forma definitiva a todos estes questionamentos, contudo, o que podemos afirmar categoricamente é que as normatizações criadas culturalmente neste tempo histórico, reiteram práticas e comportamentos baseados em uma pedagogia binária de gênero que são “aprendidas na escola, na mídia, na casa, na igreja, no clube e seguidos à risca para evitar desvios e patologias” (Alves, 2017, p. 41).

Segundo Junqueira(2015), os discursos (re)produzidos na escola desempenham um papel fundamental nos processos de em que noções de masculinidades, feminilidades, heterossexualidades, homossexualidades, bissexualidades, travestilidades e transexualidades são socialmente construídas, interiorizadas, reforçadas e transformadas. Diante do anseio de construção de uma sociedade mais justa do ponto de vista ético e humanista, livre de preconceito e discriminação, é fundamental identificar e enfrentar as dificuldades existentes para promover os direitos de cidadania (Alves, 2017, p. 154).

A escola é uma instituição social que tem o potencial de produzir reflexões, críticas e estranhamentos aos modos hegemônicos de existência pautados numa perspectiva hierárquica de dominação, seleção e exclusão. Entretanto, muitas vezes, a escola age de forma acrítica, como uma mera reprodutora do sistema cultural em que faz parte, utilizando de práticas educativas binárias para reforçar práticas, comportamentos e conhecimentos tidos como exclusivos do universo masculino ou do universo feminino. Ademais, estas práticas educativas operam como mecanismos de exclusão das identidades que desviam, ou, que, de alguma forma, não correspondem às normas culturais instituídas. Esses mecanismos organizam o espaço educativo numa perspectiva de mundo polarizada, em que há

dois modos de existência: o normal (normativo) e o anormal (desviante), ignorando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Neste sentido, “tanto as representações biológicas quanto os códigos culturais que permitem o reconhecimento do corpo humano como feminino ou masculino pertencem a um regime de verdade social e historicamente arbitrário, cujo caráter normativo deve ser questionado” (Preciado, 2020, p. 113) pelas instituições escolares.

Quando as profissionais da escola dão respostas evasivas em relação ao uso do nome social de Cacá (Rafael), bem como do uso do banheiro adequado ao seu gênero, alegando que a família não demandou e por isso a instituição não tem responsabilidade e nem prerrogativa legal, compreendemos estas atitudes como evidências de apropriação dos discursos médicos, jurídicos e psicológicos, traduzidos em uma linguagem do campo pedagógico, que serve como estratégia argumentativa para normatizar e regular o comportamento das crianças (Alves, 2017). A escola não precisa de autorização da família para usar o nome social da criança no espaço de convivência escolar, essa justificativa legal, inclusive, contrasta com os Princípios de Yogyakarta⁵⁴(2006), na qual o Brasil é signatário, que dispõem sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, tendo os Estados-Nação a obrigação de:

- c) **Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que em todas as ações e decisões relacionadas a crianças, sejam tomadas por instituições sociais públicas ou privadas, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, o melhor interesse da criança tem primazia e que a orientação sexual ou identidade de gênero da criança ou de qualquer membro da família ou de outra pessoa não devem ser consideradas incompatíveis com esse melhor interesse;**
- d) **Em todas as ações ou decisões relacionadas às crianças, assegurar que uma criança capaz de ter opiniões pessoais possa exercer o direito de expressar essas opiniões livremente, e que as crianças recebam a devida atenção, de acordo com sua idade e a maturidade;** (Princípios de Yogyakarta, 2006, p.31, grifos nossos)

Neste sentido, compreendemos que as profissionais presentes na conversa apresentaram uma fala que coaduna com uma visão legalista fundamentada em uma perspectiva adultocêntrica⁵⁵ sobre Rafael, na qual as crianças são entendidas

⁵⁴Princípios de Yogyakarta. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf

⁵⁵ “o adultocentrismo configura-se como um sistema estruturante da sociedade que gera a relação conflitiva de dominação e opressão (adulto/criança), bem como mantém como sistema de domínio por meio de uma ideologia: o adultismo. O adultismo é um tipo de discriminação e preconceito por idade

como seres sem direito à voz, à participação nas questões sociais, bem como à escuta dos seus interesses, questionamentos e formas de pensar sobre a vida; ou seja, sem direito à cidadania plena. Entendemos que a escola tem como função a promoção de uma educação que favoreça o exercício da cidadania. Para tanto, é necessário o reconhecimento da criança como pessoa humana, em que o seu direito à autodeterminação seja garantido na escola por meio do uso do nome social. Ao fazermos esta análise não estamos fazendo uma crítica personalizada ao comportamento das profissionais, ou da instituição escolar de Rafael, mas sim fazendo uma denúncia entre o discurso proclamado nos documentos oficiais escolares e as práticas pedagógicas que engendram e são engendradas por uma visão adultocêntrica de negação de direitos às crianças.

Ter o nome social legitimado nos ambientes sociais implica em uma prática educativa que está para além das normativas legais, haja vista que exige uma relação de reciprocidade, respeito e reconhecimento entre as pessoas envolvidas e entre a pessoa como cidadã e a instituição social. Dito de outra maneira, esta vivência pode ser vista a partir da unidade Rafael-profissional da escola e Rafael-Instituição escolar, em que na primeira a relação é atravessada pelo prisma adultocêntrico, entre o direito de autonegação da criança (Rafael) e a autoridade hierárquica da adulta (profissional); enquanto que na segunda temos a relação intermediada pelo prisma da Instituição escolar, no qual o cidadão (Rafael) inexistente legalmente para o Estado (Instituição escolar) sem a retificação do seu nome de registro.

O nome pode ser pensado como uma forma de produção social e política de sujeitos desprovidos de direitos por meio de mecanismos de controle que separam modos de ser viáveis dos inviáveis, promovendo a manutenção do binarismo identitário. Os sistemas jurídicos produzem os sujeitos e os corpos por ele representados. A regulamentação jurídica funciona sob a égide da “proteção dos indivíduos relacionados aquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha” (Butler, 2003, p.18). Em virtude dessa proteção, sujeitos são definidos e reproduzidos de acordo com as exigências do sistema. A tutela do Estado define quais sujeitos serão atendidos, moldando comportamentos e criando expectativas de vida (Alves, 2017, p. 95).

A instituição escolar, portanto, se organiza e funciona a partir de uma lógica binária de separação e classificação da comunidade escolar, crianças e adultos, em

- comumente chamada de etarismo, realizada pelos adultos contra os jovens (Alexgais, 2014) - que legitima a segregação da criança do convívio social e das tomadas de decisões” (Melo, 2024, p. 256).

categorias generificadas, na qual a epistemologia “essencialista do corpo ancora o sexo como sinônimo de gênero” (Alves, 2017, p. 195) e, por meio de práticas pedagógicas, regras de controle dos corpos e discursos médicos e legais transformados em pressupostos educacionais, concebe os modelos idealizados e imutáveis de ser homem e ser mulher como únicos e verdadeiros, dificultando o desenvolvimento das crianças que se aproximam das identidades dissidentes como possibilidade de experimentação de outra organização corpo/gênero/nome.

Neste sentido, Alves (2017) traz em sua pesquisa de doutorado a relação do nome social com o uso do banheiro por pessoas gênero-dissidente nas escolas, em que o mesmo é lido como uma tecnologia de gênero que desvela como as temáticas de gênero e sexualidade são desenvolvidas no ambiente educativo. Além disso, o banheiro adquire a propriedade de analisador institucional⁵⁶ do nome social como política pública, tendo em vista que o banheiro revela as incongruências da organização escolar “inerentes à estrutura hegemônica institucionalizada” (Alves, 2017, p. 26), bem como a incompatibilidade entre o discurso de inclusão e a prática de exclusão das pessoas gêneros dissidentes no espaço escolar. Dito de outra forma, o banheiro se apresenta como um espaço analisador da norma sexo-gênero, qualificando ou desqualificando os corpos que por ali passam como normais, haja vista que, via de regra, explicita o poder institucional de regulação entre a identidade de gênero, a expressão estética e o nome social.

A resposta à nossa pergunta sobre qual banheiro era destinado para o uso de Cacá (Rafael) nos apresentou indícios a respeito da concepção de diversidade e inclusão que é implementada na escola. De acordo com uma das profissionais, no início do ano letivo, Cacá frequentava o banheiro masculino da escola, como qualquer outro menino, garantido pela sua alta passabilidade social. Porém, ao descobrir, a escola não o autorizou a usar o banheiro masculino, mesmo ele expressando o desejo de usar o banheiro adequado ao seu gênero, explicitando a primeira incongruência relacionada às regras da organização escolar.

⁵⁶ “àquilo que permite revelar a estrutura da organização, provocá-la, forçá-la a falar [...] “analisadores” não surgem abruptamente, com puras encarnações da negatividade da instituição, mas se manifestam pouco a pouco em uma relação de oposição ou de complementaridade como “dirigentes” concorrentes ou rivais [...] o analisador é sempre material. O corpo é um analisador privilegiado. A institucionalização das relações entre o meu corpo e o sistema de objetos é o que revela mais cruelmente a instância econômica no sistema institucional” (Lourau *apud* Alves, 2017, p. 203).

Façamos uma breve digressão: Rafael ao reivindicar o gênero masculino para si informa que não quer mais ser chamado por ***, mas sim por Rafael. A sua família decide usar outras estratégias de nomeação para que o mesmo não se sinta constrangido nos diversos ambientes sociais em que convive, haja vista que sua família não pretende fazer a retificação, definitiva, do nome de registro de Rafael em tão tenra idade. Assim, sua família criou como solução a abreviação do seu primeiro nome de registro como “nome social”, Cacá⁵⁷, além da possibilidade do uso de seu sobrenome, Gustavo⁵⁸, em espaços mais formais da escola, uma vez que seu nome de registro não corresponde à sua identidade de gênero.

A escola, a partir do diagnóstico médico e psicológico de disforia de gênero, bem como da prerrogativa legal⁵⁹, concordou com a utilização destes nomes (Cacá e Gustavo) para se referir a Rafael nos diversos ambientes da escola. Entretanto, o nome social de Cacá (Rafael), reconhecido a priori pela escola como do gênero masculino, não oferece a garantia do uso do banheiro adequado à sua identidade, uma vez que a escola deixa de vê-lo a partir da sua identidade de gênero e passa a enxergá-lo a partir do seu sexo anatômico. Portanto, “aqueles que fogem à regra naturalizada e reiterada da continuidade sexo-gênero (Butler, 2003) estão sujeitos ao não reconhecimento e, portanto, ao não uso de banheiro” (Alves, 2017, p. 207).

Ademais, ao alertar Cacá (Rafael) sobre os perigos do uso do banheiro masculino, a escola demarca o espaço do banheiro como um ambiente propício à violências, transferindo para Rafael uma responsabilidade individual, de autopreservação, ao invés de olhar para esta questão como um problema coletivo, oriundo da cultura escolar binária que reifica o estigma social da violência a partir da dicotomia público/privado presente em nossa sociedade. Assim, o banheiro torna-se o lugar da privacidade (intimidade, segredos, mistérios e descobertas), mas que opera seguindo as regras da violência exercida na vida pública (sexismo, machismo, homofobia, transfobia), não havendo uma pedagogia de cuidado e respeito ao

⁵⁷ Nome que não possibilita a marcação restritiva a um único gênero (masculino ou feminino), portanto, agênero. Por exemplo, Cacá pode ser utilizado como abreviação para Carlos (nome atribuído ao gênero masculino) ou Carla (nome atribuído ao gênero feminino).

⁵⁸ Na nossa cultura este nome é atribuído ao gênero masculino.

⁵⁹ Resolução nº 2, de 19 de Setembro de 2023, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-19-de-setembro-de-2023-511744372>

próprio corpo, ao espaço de privacidade do outro, que aborde e reconheça a diferença e abarque a diversidade em sua complexidade.

Vale ressaltar que Rafael só deixou de usar o banheiro masculino após ouvir que *“os meninos podiam fazer alguma maldade com ele, que o melhor era ele se conformar e usar o banheiro PCD que ficava próximo da sala”*, demarcando a naturalidade e a desresponsabilização da escola com os atos de violências que ocorrem no banheiro, ao mesmo tempo que usa um discurso de justificativa às normativas de gênero associadas à performatividade masculina.

Nesse contexto de exclusão e da fabricação cultural da diferença, o banheiro pode ser lido como uma ferramenta de controle que normatiza a sexualidade e, como derivação, produz sujeitos dissidentes e discordantes das regras em um movimento hegemônico de silenciamento das diferenças (Alves, 2017, p. 220).

Outro ponto importante a ser destacado é a indicação da escola para que Cacá (Rafael) utilize o banheiro PCD (Pessoas com deficiência). O banheiro destinado às pessoas com deficiência, geralmente, não segue o sistema binário sexo-gênero, no qual a identidade de gênero precisa estar em consonância com o sexo anatômico. Assim, nos espaços escolares o mais comum é encontrarmos o banheiro sem separação por gênero, identificado por uma representação gráfica de uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas.

A partir de uma leitura superficial poderíamos entender esta medida como uma insurgência à normativa binária de gênero, porém, historicamente as pessoas com deficiências foram vistas como incapazes, apartadas dos códigos de socialização, assim como dos valores, normas e práticas sociais, sendo marcadas pelo descrédito social e representadas como pessoas assexuadas ou hipersexuadas (Abreu e Pederiva, 2019). Assim, sexo e deficiência “continuam sendo conceitos antagônicos nas narrativas médicas e midiáticas. O corpo com diversidade funcional tem sido representado como assexual e não desejável, e qualquer expressão de sua sexualidade é patologizada ou reprimida” (Preciado, 2020, p. 180 e 181).

Neste sentido, entendemos que tanto as pessoas com deficiência quanto as pessoas dissidentes de gênero são engendradas em uma categoria universalizante, na qual a intersecção de suas identidades se dá pela discriminação e a patologização de suas existências como seres anormais, decorrendo em uma situação de deslegitimação de suas vivências singulares e na reificação do

denominador universal deficiente ou trans. A partir da classificação das identidades desviantes como patologias, indivíduos anormais, suas relações com as pessoas e o meio cultural se reestruturam em uma perspectiva negativa, haja vista que sua conduta será comparada com a curva do normal estabelecida pela cisheteronorma.

A cristalização destas condutas “anormais”, portanto, dificulta a possibilidade de se estabelecer novas relações sociais que se reestruem para além do desvio, cristalizando, também, a pessoa dissidente dentro de um espaço abjeto socialmente. Esta prática acaba por isentar o meio social e suas relações discriminatórias, uma vez que são convencionadas dentro da ideologia dominante da cisheteronorma, e tem o potencial de gerar nos corpos dissidentes, ou desviantes, um efeito de afastamento social e de introjeção de uma responsabilidade individual por existir e não comportar as normas. Entretanto, a presença de corpos com deficiência e de corpos dissidentes de gênero no ambiente escolar, também, adquire um potencial insurgente e contestador, denunciando o capacitismo e as transfobias estruturais, a partir da visibilidade de suas condutas e da materialidade de seus corpos desviantes, evidenciando o caráter inventivo, cultural e instável de todas as expressões de gênero e corporalidade, bem como denunciando a artificialidade que todas as identidades normativas possuem. Como diz Preciado (2020), enquanto “[...] Eles dizem diagnóstico clínico. Nós dizemos capacitação coletiva. Eles dizem disforia, transtorno, síndrome, incongruência, deficiência, menos valia. Nós dizemos dissidência corporal” (Preciado, 2020, p. 44).

Podemos dizer, portanto, que as vivências de autonegação de Rafael expressam a incongruência da organização e do funcionamento do espaço escolar, na medida em que sua presença desestabiliza as práticas, normas e discursos convencionais da cisheteronormatividade, alicerçados na perspectiva médica, jurídica e pedagógica. Ademais suas vivências de autonegação desvelam que, apesar das leis e de, ainda, estarmos um momento histórico em prol da diversidade, na prática educacional o que vemos é a reificação do binômio sexo-gênero como uma pedagogia naturalizada, em que a autonegação é “respeitada” quando correponde aos estereótipos estéticos de gênero, mas deslegitimada quando Rafael deseja usar o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero, demonstrando que situações rotineiras da cultura escolar tornam-se um empecilho para pessoas que não correspondem à binariedade de gênero.

É importante dizer que para as crianças nunca houve dúvida se Rafael é um menino, pelo contrário, o reconhecimento pelos seus pares sempre esteve presente, mesmo quando estas crianças estavam emocionalmente sobressaltadas; diferente dos profissionais que se permitiam chamar Rafael pelo pronome feminino quando se sentiam desautorizadas, evidenciando a hierarquia de poder existente entre adulto /criança, Estado /cidadão, normal /anormal e cisheteronormatividade /dissidência de gênero.

Fragmento 999

Estávamos em uma oficina de experimentação teatral. Não sabia o que aconteceria e nem quais seriam os caminhos percorridos naquele dia, isso me empolgava! Dizem que no Paraná as pessoas são tão frias quanto o vento gélido da madrugada, mas naquele espaço artístico o que se manifestou foi um ambiente acolhedor, cheio de pessoas que não cabiam mais em seus sapatos, que tinham a capacidade de transformar o frio lá de fora em vapores quentes de uma chaleira que sopra alegre os aromas das flores de camomila, isso mesmo, estávamos brincando de criar histórias enquanto tomávamos chá. Durante a oficina a professora sugeriu que começássemos falando de nós. Foi quando aquele grunhido surgiu na minha barriga, como se minhas entranhas estivessem querendo se mostrar naquele palco, gritar ao mundo:

Quem sou eu?
O que é ser eu?
Me sinto uma torneira pingando no oceano do sentir...
às vezes aberta, como uma enxurrada
às vezes vazando micro-gotículas que só quem chega perto consegue perceber

Hoje quis brincar de não ser eu
Saí correndo
fugindo da cama
apressado, tomei um banho de rosas
conversei com as plantas do vizinho

Torneira pingando no oceano
Um cabide cheio de roupas que não servem mais
Guarda-chuva de girassol nas nuvens
Um dinossauro brincando de ser bailarina

“Me sinto um peixe fora do aquário, dá pra ver...”



Link: <https://spotify.link/Fi2M1hcwzDb>

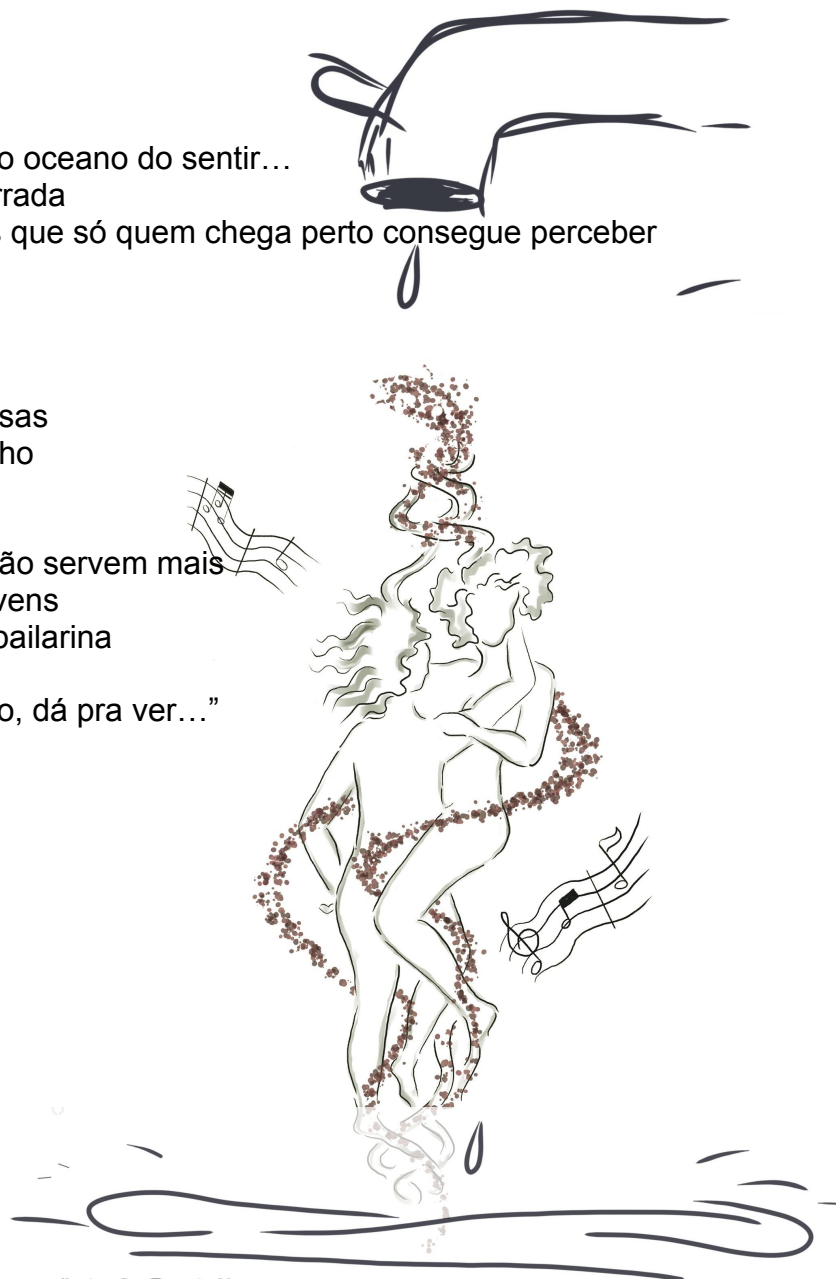


Ilustração: Ernesto Nunes

5.3 Vivência Estética e Performativa

Durante o trabalho de desenvolvimento desta pesquisa fui convidada algumas vezes para falar em instituições escolares sobre a temática de Gênero e Sexualidade na contemporaneidade. E, para começar o diálogo com as educadoras, em algum momento da minha exposição eu perguntava: “*O que vocês entendem por ser Homem ou ser Mulher?*”, ao que, após alguns segundos, complementava com outra pergunta: “*Quais são as características que diferenciam a feminilidade e a masculinidade?*” Todas as vezes, sem exceção, as respostas a estas perguntas foram dadas atribuindo o ser homem ou ser mulher à genitália aparente, ou ao sexo biológico e aos objetos e vestimentas designados a cada gênero, que compreendemos neste trabalho como ferramentas culturais. Faço este preâmbulo para demonstrar como a questão estética aparece como um elemento central nas normatizações de gênero, e isso aparece tanto na fala das adultas quanto nas vivências da criança participante desta pesquisa.

Nesta seção, analisaremos alguns fragmentos, entendidos como vivências estéticas, que compreendemos como formas de expressão artística e de percepção do corpo e da identidade. Assim, a partir da Teoria Histórico-Cultural, pretendemos relacionar a dimensão estética do gênero com as normativas impostas pela cisheteronormia aos corpos dissidentes. No decorrer do texto tentaremos evidenciar como as tentativas de normatização dos comportamentos e identidades, afetam diretamente as formas como os indivíduos expressam sua corporeidade e modos de ser, limitando as vivências estéticas das crianças que fogem ao padrão hegemônico. Essas limitações são analisadas na pesquisa como restrições às escolhas de expressão estéticas por não permitir o desenvolvimento dos diversos modos de existência de gênero que se manifestam na infância a partir da aparência estética de forma sensorial, discursiva e performática. Para tanto, trataremos inicialmente a vivência estética como “um meio psicológico para criar um equilíbrio com o ambiente em pontos críticos de nosso comportamento” (Vigotski, 2008, p. 302), sendo estruturada

conforme o modelo exato de uma reação comum, que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta. O componente da percepção sensorial da forma e a tarefa realizada pelos olhos e ouvidos constituem apenas o momento inicial da vivência estética. [...] essas influências sensíveis estão

organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (Vigotski, 2001, p. 229).

Na sociedade contemporânea, marcada pela exposição da imagem, a procura pela estética corporal ideal segue os parâmetros binários de gênero, em que as “telas são a nova pele do mundo, penso comigo enquanto movo sua imagem com o dedo para fazê-la coincidir com a minha”⁶⁰ (Preciado, 2020, p. 253). Nesse sentido, a estética do gênero se apresenta como um balizador de identificação que trará legitimidade às corporalidades que se aproximam dos gêneros masculino e feminino. Vale ressaltar que o olhar binário que temos sobre o corpo humano faz parte de um processo cultural que se modificou no decorrer da história, devendo seu caráter normatizador ser questionado.

A diferença genital masculino-feminino é na realidade uma estética (um conjunto de normas consideradas conforme uma escala de valores) arbitrária e historicamente superestimada, segundo a qual só existem duas possibilidades do humano: penis penetrante, vagina penetrada. Somos vítimas de um kitsc pornocientífico: a padronização da forma do corpo humano de acordo com critérios de estética genital heterocêntrica. Fora dessa estética binária, qualquer corpo é considerado patológico e, portanto, submetido a um processo de normalização terapêutica (Preciado, 2020, p. 279-280).

Portanto, para a sociedade hodierna, aqueles corpos que não coincidem com a estética da masculinidade ou da feminilidade hegemônica, tanto em relação às modificações corporais (hormonais e cirúrgicas) quanto em relação à aparência estética, são passíveis de desumanização. Berenice Bento define a aparência como “a produção de um corpo sem ambigüidades, esteticamente possível de desenvolver a heterossexualidade” (Bento, 2006, p. 159).

Contudo, Berenice Bento sugere fazermos um giro epistemológico e olharmos para aparência estética a partir do questionamento da cisheteronorma, evidenciando que a questão central não deve ser a adequação da vestimenta ao comportamento esperado socialmente por determinado gênero binário, mas questionar a afirmativa “tenho um pênis/uma vagina, por isso não posso usar vestido/calça” e refletir essa

⁶⁰ Destacamos que Davi Kopenawa, na obra *A queda do céu*, já trazia a reflexão sobre as *utupa siki* (“peles de imagens”). “Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p.75).

relação naturalizada se perguntando "quero usar um vestido/ou uma calça. Porque não posso?" (Bento, 2006, p. 24). Assim sendo, compartilhamos algumas vivências estéticas que foram observadas durante o campo de pesquisa:

Cheguei na escola um pouco antes da entrada das crianças e resolvi olhar os desenhos das crianças no mural que fica no corredor próximo à sala. O Mural era sobre bullying, as crianças haviam feito desenhos e escrito mensagens falando sobre a prática de bullying na escola. Procurei pelo trabalho de Rafael (Cacá) e ao encontrá-lo seu desenho me chamou a atenção, tratava-se de um menino bem forte, com os cabelos loiros e com uma placa na mão escrito "Bullying não presta". Naquele momento duas reflexões me passaram rapidamente: a primeira era como as escolas, em geral, acabam tratando algumas violências que ocorrem no ambiente escolar como bullying sem ter um olhar crítico e dar o devido nome para determinadas violência sociais, por exemplo o racismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo entre outras que são reduzidas ao termo bullying; a segunda reflexão era sobre a representação de Cacá no desenho, ele já havia me contado que queria descolorir os cabelos e pintá-los de branco platinado, bem como malhar pra ficar "fortão" e ali consegui me aproximar um pouco da autoimagem que Cacá havia conversado comigo.

(Diário de campo, 30/04/2024)



Figura 1: Fotografia do desenho de Cacá (Rafael), exposto no mural da turma.

A partir desta vivência podemos discutir como a aparência estética já encontra-se presente como um demarcador de gênero, por meio das roupas, cores e acessórios utilizados. Para muitas pessoas dissidentes, alinhar a aparência estética ao gênero com o qual se identificam é uma forma de alcançar reconhecimento e minimizar o estigma social. Nesse sentido, a estética deixa de se apresentar apenas como uma questão de aparência e passa a agir como um dispositivo central para o acesso social e a percepção do "eu" em consonância com o gênero desejado. Esta

adequação estética aos padrões de feminilidade ou masculinidade, muitas vezes, será usada nos espaços sociais como um dispositivo relacional de garantia de direitos, haja vista que sua performance se aproxima da expectativa binária de gênero. Em sua pesquisa, Bento, revela que a estética deixa de ser vista como um campo do gosto pessoal e passa a ser uma resposta às pressões e exclusões sociais.

A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética (Vigotski, 2003, p. 239).

Não há como afirmarmos com exatidão o que Rafael quis expressar com o seu desenho, haja vista que a vivência estética é uma manifestação da singularidade de cada pessoa em relação ao seu meio externo, sendo atribuídos sentidos próprios para cada indivíduo que se relaciona com a arte (neste caso temos o desenho como obra/produção artística). Neste sentido, cada atividade, expressão ou situação artística gera uma reação estética própria, sendo uma experiência única para cada pessoa, não sendo possível de determinar, generalizar ou replicar emocionalmente. Para Vigotski (2001) a arte é a técnica social do sentimento, portanto, a vivência estética é entendida como a particularização dos sentimentos, não sendo possível a ela atribuir uma perspectiva social universalizante ou generalizante de uma única emoção, ou seja, “o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social” (Vigotski, 2001, p. 315).

Ainda segundo o autor, a arte possibilita a liberação de emoções confusas que por alguma razão não encontram vazão e formas de se expressar no decorrer da vida cotidiana, libertando da psique algum aspecto da vida vivida que a pessoa ainda tem dificuldade de sentir (Vigotski, 1999). Por este motivo a arte se apresenta como uma ferramenta emocional de auxílio frente à adversidade de situações complexas da vida, surgindo por meio desta relação difícil e conflituosa o processo de catarse, no qual sentimentos vivos e intensos surgem com o potencial criador (Vigotski, 2001). É importante destacar que a vivência estética se desenvolve de maneira ativa, sendo que

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, por que nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 1999, p. 314).

Neste sentido, a arte surge como forma de “sistematizar ou organizar o sentido social” (Vigotski, 2001, p. 310), haja vista que a verdadeira fonte de desenvolvimento humano encontra-se na realidade social. Vale lembrar que, no cenário de pânico moral e contínua deslegitimação dos corpos dissidentes, brincar com as aparências estéticas, performando diversos modos de existências diferentes do sistema binário de gênero, resulta em uma reação estética política de enfrentamento. Esse efeito artístico produz um deslocamento do sistema sexo/gênero, ao criar e ampliar novas possibilidades de expressões corpóreas de gênero, fazendo com que a divisão social baseada na binariedade se sinta ameaçada diante da multiplicidade destes atos performativos.

Esse deslocamento perpétuo constitui uma fluidez de identidades que sugere uma abertura à resignificação e à recontextualização; a proliferação parodística priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas. Embora os significados de gênero assumidos nesses estilos parodísticos sejam claramente parte da cultura hegemônica misógina, são todavia desnaturalizados e mobilizados por meio de sua recontextualização parodística. Como imitações que deslocam efetivamente o significado do original, imitam o próprio mito da originalidade. No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (Butler, 2021, p. 238).

Assim, ao criarem uma nova narrativa de si e do mundo, os corpos dissidentes desvelam como a prática de performar um gênero masculino ou feminino não é estático e permanente, mas um processo de desenvolvimento histórico-cultural que se incide na sociedade e se transforma ao longo da vida, não sendo possível o seu controle por parte da cisheteronorma. Dito de outra

forma, a maneira que cada pessoa age no mundo é perpassada por atravessamentos sociais, culturais, emocionais e cognitivos, sempre em uma relação dialética do corpo social em contato com o corpo de cada indivíduo, ambos em constante troca e desenvolvimento. Assim, entendemos o corpo como um território político de representação subjetiva e social que afeta e é afetado na relação entre as pessoas, tendo os os copos de pessoas gêneros dissidentes a possibilidade de desenvolver práticas corpóreas de desterritorialização da cisheteronorma. Como aponta Preciado (2011),

O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação próstética dos gêneros. A sexopolítica tornase não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer (Preciado, 2011, p. 14).

Retomando o desenho de Rafael, à primeira vista olhamos para ele como um desenho comum, que passaria despercebido, ou seja, qualquer criança o poderia ter feito sem grandes implicações. Entretanto, não estamos falando de qualquer criança, estamos falando de uma criança gênero-dissidente, que ao não corresponder à expectativa social de comportamento esperado pelo gênero assignado a ele ao nascer, faz com que seu desenho seja visto como um ato de insurgência, revelando que as crianças podem experienciar desejos e identidades que vão além das expectativas cisheteronormativas. Ademais, a produção artística do desenho “ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar” (Vigotski, 2003, p. 236), atribuindo um sentido emocional único à sua expressão de gênero.

Em sua autoimagem, Rafael faz a incorporação próstética de gênero, na medida em que as tecnologias/próteses referem-se ao ato de acrescentar algo ao corpo, generificando-o. Dito de outra forma, por não se tratar de uma criança cisgênera, as vestimentas e objetos desenhados por ele ao se representar se apresenta como uma prótese artificial responsável pela fabricação de sua masculinidade, sendo visto pelo sistema cisgenero conservador como uma ação e ataque e afronta ao seu regime normativo. Esta vivência estética tem o potencial de

criar na escola um campo de resistência aos poderes normativos hegemônicos, sendo sua vivência artística não “um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano [...] e, por isso, toda a obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo” (Vigotski, 2003, p. 233). Assim, a presença de Rafael e seus desenhos artísticos possibilitam o desenvolvimento de um espaço sensível para a discussão sobre infância dissidente, uma vez que mesmo que a realidade esteja sempre em transformação e modificação, não sendo “possível fazer uma transferência direta do significado dos fenômenos da arte para os da vida” (Vigotski, 2003, p. 228), cada vivência estética nos revela características próprias de constante mobilidade e movimentos disruptivos.

Neste contexto, apresento outra vivência estética para analisarmos seus efeitos:

*Cheguei na turma um pouco mais cedo, só estávamos eu, Rafael (Cacá) e Natália na sala. Enquanto conversávamos sobre futebol, uma profissional da escola entrou na sala e foi perguntar para Cacá se a pulseira que ela havia encontrado na entrada não era dele. Ele rapidamente respondeu “não uso pulseiras”, olhando para mim com os olhos arregalados. A profissional insistiu: “mas aqui tá *** (Rafael)”, apontando para a pulseira. Ele afirmou enfaticamente: “não sou de usar pulseiras, não tenho pulseiras, deve ser de outra criança”, dando as costas para a adulta que, após a sua resposta, respondeu de forma contrariada que levaria a pulseira para a coordenação caso ela quisesse buscar. Essa situação, inicialmente, me levou a duvidar de Cacá, pensei que talvez ele não quisesse que eu soubesse que ele tinha uma pulseira, objeto geralmente associado ao feminino, mas com as suas respostas tão enfáticas e tranquilas imaginei que eu pudesse estar errado, que a profissional havia se enganado. Além disso, ao chamá-lo utilizando o pronome feminino, imaginei que ela estava confusa ao não ver que havia um menino na sua frente, e, fiquei incomodado com a forma desrespeitosa que ela tratou a situação, foi a primeira profissional que eu vi o chamar no feminino. Esse desfecho me levou a refletir como a cisheteronormatividade se comporta ao ser contrariada, utilizando do desrespeito ao pronome e, por conseguinte, à identidade do outro para demonstrar a sua insatisfação e relação de poder. Vale ressaltar, que posteriormente, ao entrevistar o pai de Cacá, descobri que aquela pulseira possivelmente era de Cacá, mas o fato que aqui que queremos ressaltar é como um objeto pode ser utilizado como justificativa para invalidar toda uma identidade.*

(Diário de campo, 02/05/2024)

Ao analisarmos esta vivência três pontos principais nos chamaram a atenção: a vivência estética relacionada à produção da pulseira, vista como um acessório representativo da feminilidade, bem como a sua relação com a aparência estética; a

configuração de uma trama de dispositivos estéticos e discursivos que culminam no conceito de passabilidade; e, as consequências geradas quando a passabilidade é questionada. Para tanto, acreditamos ser importante retomar o dia em que Rafael realizou a atividade artística de criar a pulseira.

Durante o final de semana Rafael foi junto com o pai participar do culto da sua congregação religiosa, passando parte do dia no local. Entre as diversas atividades e brincadeiras propostas pelos adultos houve o momento de realizar uma produção artística, em que cada criança fazia a criação de uma pulseira. Rafael fez a pulseira e foi mostrar espontaneamente para o pai que ficou feliz ao ver que na pulseira ele havia colocado o seu nome de registro, assignado como sendo do gênero feminino. Ao ir para a escola com o seu pai, Rafael foi com a pulseira no braço, mas ao entrar na escola, sem a presença do pai, o mesmo fez o movimento de jogar a pulseira no chão.

(Diário de campo, 01/05/2024)

Fizemos questão de trazer a vivência relacionada à produção artística da pulseira para que possamos compreender em quais circunstâncias o fato ocorreu e quais os desdobramentos percebidos por nós. Para Vigotski, a educação estética deve estar inserida nos processos de formação geral da criança, devendo-se levar em consideração a experiência estética historicamente acumulada pela humanidade no ato de produção artística, atingindo, assim, o objetivo fundamental de “aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte” (Vigotski, 2001, p. 238). Na vivência em destaque, a educação estética ocorreu em um espaço não formal de escolarização, proporcionando para Rafael uma experiência social educativa ligada a uma prática religiosa vivenciada junto com o seu pai. Não podemos afirmar com precisão quais sentimentos foram gerados durante esta atividade, mas podemos dizer que “como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior” (Vigotski, 2001, p. 234).

Nesse contexto, Rafael parece entrar em um processo complexo de contradição emocional ao ter que transitar nos diversos espaços de convívio social, apresentando comportamentos e aparências estéticas conflituosas a depender do ambiente social e das expectativas dos adultos a respeito de sua estética performativa de gênero. A arte, portanto, surge como um meio psicológico de acesso

às marcas sociais engendradas no curso da vida, suscitando contradições emocionais, reorganizando-as, e possibilitando a autorregulação do comportamento.

Ao reelaborar sua experiência, Rafael refrata o meio social que está imerso a partir de um movimento dialético de dentro pra fora e de fora pra dentro, ou seja, faz o redirecionamento das excitações do mundo externo para si, faz a sua elaboração, ao mesmo tempo que promove uma reação de sua estética como resposta ao meio social (Vigotski, 2001). Sua aparência estética, portanto, cria “um conjunto de expectativas estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa” (Bento, 2006, p.87).

Pessoas gênero-dissidente vivem ao longo da sua vida o eterno dilema entre performance de gênero e corpo-sexuado, sendo na infância o momento mais conflituoso de adequar a aparência estética de vestimenta, acessórios e comportamentos ao gênero assignado de forma impositiva no nascimento. Esses conflitos resultam no imaginário social o discurso de que pessoas dissidentes não gostam do seu corpo e precisam de intervenções cirúrgicas e hormonais para poderem existir e se sentirem bem consigo mesmas. Entretanto, o dilema do corpo “errado”, pautado na matriz conflituosa entre corpo, sexualidade e identidade de gênero ainda não está tão presente na infância, sendo a aparência estética o primeiro grande entrave social.

Este empecilho social, associado à aparência estética, geralmente faz parte da dinâmica relacional das crianças gênero-dissidente na infância, sendo que os primeiros desconfortos que surgem são ocasionados pela proibição do uso de determinadas cores, roupas, sapatos e penteados; classificados por seus familiares como impróprios para o seu gênero. Vale ressaltar que, quando falamos de infância, grande parte da sociedade ainda enxerga as crianças como um ser “ainda-não pronto, ainda-não preparada, ainda-não capaz de raciocínio abstrato, ainda-não socializada, enfim, ainda-não adulta” (Pulino, 2016, p. 73). Nesse sentido, ao ser vista como uma categoria humana menor, desprovida de interesses legítimos e saber sobre si, é destinada à criança a tutela do adulto, sendo os seus familiares os responsáveis por guiá-las e protegê-las das adversidades do mundo.

Diante deste cenário, as famílias detêm o poder de gerir suas vidas e fazem a escolha, às vezes consciente, de se abster da discussão sobre gênero e sexualidade por não terem conhecimento adequado e se sentirem incapazes de

abordarem as questões relativas à temática com suas crianças. Ao mesmo tempo, utilizam-se do discurso de autoridade e superioridade como prerrogativa de proteção da infância, empregando justificativas fundadas no senso comum ou na perspectiva fundamentalista religiosa para justificar a não aceitação das expressões de gêneros dissidentes como uma forma de "proteger" a criança de discriminação ou estigmatização social. Assim, crianças que manifestam identidades não conformes ao gênero atribuído por seus familiares, vivem na infância "um período de permanente insatisfação e de aversão às roupas e a outros acessórios generificados que eram obrigados/as a usar" (Bento, 2006, p. 164). Essa suposta proteção se transforma em um meio de silenciamento e conformidade forçada, desencorajando comportamentos que expressem uma identidade dissidente, bem como posturas que possam comprometer os interesses do sistema binário da cisheteronorma.

A criança é um artefato biopolítico que permite normalizar o adulto. A polícia de gênero vigia os berços para transformar todos os corpos em crianças heterossexuais. Ou você é heterossexual ou a morte o espera. A norma faz a ronda ao redor dos recém-nascidos, exige qualidades femininas e masculinas distintas de menina e de menino. Modela os corpos e os gestos até desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara e industrializa a reprodução, da escola ao parlamento (Preciado, 2020, p. 71).

Em uma sociedade estruturada por normas e padrões de comportamento cisheteronormativos, a transgressão dessas expectativas traz visibilidade a estas pessoas, expondo-as e tornando-as suscetíveis a situações de vulnerabilidade. Nesse contexto, a passabilidade se configura, sobretudo, como uma questão essencial de segurança para que essas pessoas possam circular socialmente. Assim, a passabilidade pode assumir tanto contornos performáticos e de comportamentos generificados culturalmente, quanto de modificações corporais adquiridas por meio de cirurgias e/ou terapias hormonais. Lanz (2014) assinala que a "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, 2014, p. 129). Ademais, ao se expressar no cotidiano dos corpos dissidentes, sua importância se revela como uma ferramenta estética de proteção aos olhos míopes da cisgeneridade que se têm como balizadores normativos gênero, bem como um recurso de promoção de saúde da aparência estética, uma vez que a pessoa se sente bem ao se ver e ser vista/reconhecida pelo gênero que se identificou.

Em contrapartida, a não-passabilidade ou a inteligibilidade dos corpos dissidentes, muitas vezes, geram sofrimento psíquico e prejuízos sociais, principalmente para aquelas pessoas que não cumprem ou não se importam em cumprir com as expectativas estéticas normativas. Portanto, a adequação estética aos padrões de feminilidade ou masculinidade, usualmente, acabam definindo o acesso a direitos e espaços sociais, mostrando como a sociedade ainda opera sob uma lógica de binarismo rígido. Essa rigidez faz, ainda, com que haja uma rivalidade dentro da comunidade transgênera, tendo em vista que uma parte corrobora e valoriza as práticas discursivas e de comportamento das normas de gênero hegemônicas, tornando as fronteiras de gênero ainda mais consolidadas, enquanto que outro grupo tenta subvertê-las realizando movimentos de luta política pela existência das diversas formas de identidades e expressão de gênero.

Ao falar para a profissional da escola que a pulseira não era dele, Rafael colocou-se numa situação de enfrentamento com ela. A mesma sabia que Rafael tratava-se de uma criança gênero-dissidente, mas ao ser contrariada por ele na frente de outro adulto, decidiu chamar Rafael pelo pronome feminino como forma de subjugação e constrangimento, recurso comumente usado para deslegitimar a outra pessoa e demonstrar poder. No momento do desrespeito ao uso do pronome, e por consequência da sua identidade de gênero, Rafael se afastou da porta e não respondeu mais. Este momento de silenciamento e distanciamento chamaremos de **zona invisível**: por se tratar de uma região enquadrada fora do limites do reconhecimento binário de gênero; e, **zona inabitável**: por ser visto como um corpo-território desprovido de vida, sem condições de existir fora do sistema de sexo e gênero. Desta forma, esta zona, invisível e inabitável, se apresenta como um campo psicológico no qual diversos tipos de violência são exercidas durante a relação de não-reconhecimento da identidade das crianças gênero-dissidente, que se utiliza do binarismo como justificativa da suposta natureza biológica.

Contudo, ao fazermos esta análise, não temos a intenção de julgar a atitude dessa profissional individualmente, mas demonstrar que o poder coercitivo da figura do educador opressor em relação ao estudante oprimido, na perspectiva da educação bancária, é esperado, principalmente, quando se está diante de uma criança, e, por se tratar de uma criança gênero-dissidente esse poder assimétrico é reforçado, ganhando uma conotação de justificativa social e cultural. Em suma, para Rafael ter seu gênero legitimado é necessário que exista o reconhecimento social, o

reconhecimento da autodeterminação da criança com o seu gênero. Portanto, ao ter deslegitimada a sua identidade a criança dissidente acessa em si o lugar da diferença associado ao discurso patológico, do anormal, gerando dificuldades psíquicas, uma vez que

O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos, isto é, desde que sejamos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes (Vigotski, 2004, p. 17-18).

Assim, ao reivindicar como deseja ser chamado, o “mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento)” (Vigotski, 1996, p. 17-18) entra em contradição com o mecanismo de consciência do outro em nós, uma vez que a percepção, a interpretação social de sua expressão de gênero, bem como a demanda de reconhecimento em espaços de socialização, aspectos que constituem novos processos de desenvolvimento de vivências próprias, vão de encontro com o meio cultural.

Sempre partimos do lugar social que ocupamos para reconhecermos a outra pessoa, portanto, elegemos socialmente atributos e demarcadores normativos para determinar uma fronteira entre o normal e o patológico. A questão é que a normativa social, em consonância com os padrões culturais, é estabelecida a partir de uma visão cisheteronormativa, deixando a margem ou classificando como desvios todas as pessoas que não correspondem a estes demarcadores criados. Assim, esta normativa não regula somente o grupo hegemônico no qual a cisheteronorma faz parte, mas também o outro, que é representado por uma política discursiva de estética performativa da negação de suas existências, subordinando estes corpos ao lugar de invisibilidade e anormalidade.

A criança que [...] pretende proteger é o efeito de um dispositivo pedagógico insidioso, é o lugar de projeção de todos os fantasmas, o álibi que permite que o adulto naturalize a norma. A biopolítica é vivípara e pedófila. O que está em jogo é o futuro da nação heterossexual. [...] A criança que [...] pretende proteger é o filho dessa máquina despótica: um naturalista miniaturizado que faz campanha pela morte em nome da proteção da vida (Preciado, 2020, p. 71).

É importante destacar que para Rafael sua identidade como um menino não está em questão, se aproximando mais de uma performance e vivência estética associada aos padrões masculinos da cisheteronormatividade, ou seja, de um menino cis. Vale ressaltar que cada vivência é única, não sendo possível replicá-la e, portanto, mesmo outras crianças gênero-dissidente que vivem experiências semelhantes, cada uma vai atribuir sentido e criar possibilidades de desenvolvimento próprios. Neste sentido, quando analisamos as vivências e a performance de Rafael, fazemos a seguinte reflexão: Se Rafael fosse um menino cis ele precisaria se afirmar e se aproximar tanto dos códigos estéticos da masculinidade hegemônica para ser reconhecido na sua identidade de gênero? Não há como fazermos uma afirmação categórica, mas o que podemos dizer é que a fixação do gênero, como uma norma social, marca o percurso de desenvolvimento de todas as crianças, sejam elas dissidentes ou não.

Durante a primeira conversa com Rafael ele falou sobre o gosto por cabelos curtos, próximo a orelha, e o desejo de platinar o cabelo, me mostrando vídeos no youtube de crianças com cabelos platinados, marca estética muito comum dos meninos “descolados”⁶¹ da escola pública. Rafael quer muito ficar com os cabelos platinados e frisou bastante: “eu vou fazer o que eu quiser na minha aparência quando tiver 18 anos”, idade que representa a maioridade no Brasil, e continuou: “vou fazer o que eu quiser com o meu cabelo, vou ter a aparência que eu quiser com 18 anos”. Neste dia me chamou muita atenção Rafael ter nomeado sua vontade estética de platinar os cabelos como uma modificação da sua aparência.

(Diário de campo, 24/04/2024)

Ao analisarmos esta vivência, discutimos a importância da aparência estética para os corpos dissidentes, uma vez que esta estética comunica um jeito de ser e agir no mundo. Ademais, compreendemos que a educação estética é perpassada por uma cisheteronorma que tenta condicionar o desenvolvimento das crianças a uma única via de expressão. Vale ressaltar que, ao tentar condicionar as crianças gênero-dissidente, restringindo sua performance e passabilidade ao *cistema* de sexo-gênero da cisheteronorma, a escola acaba por gerar situações de sofrimento emocional, causando dúvidas e desconfortos no processo de autodeterminação das crianças gênero-dissidente.

⁶¹ Adjetivo utilizado na linguagem informal para dizer da pessoa que segue a última moda: moderno; ou para se referenciar a pessoa que é hábil na resolução de situações complicadas ou inesperadas. “**descolado**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/descolado>

Diante disso, “não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz”” (Vigotski, 2001, p. 315), ou seja, arte é vida, não havendo previsibilidade dos seus efeitos em cada corpo, Assim, ao compor as vivências escolares, as vivências estéticas possibilitam o acesso das crianças a uma pluralidade de emoções, proporcionando o autoconhecimento e o desenvolvimento de diversas expressões de si, a despeito do binarismo de gênero estabelecido socialmente.

Contudo, os espaços escolares vêm exercendo de forma sistematizada atividades de regulação e produção estética e artística com o objetivo de reiterar uma pedagogia cisheteronormativa, na qual suas práticas normatizam quais corpos e aparências estéticas são aceitáveis para as crianças a fins de manter ordem binária de gênero. Nesse contexto, compreendemos que no ambiente escolar as vivências estéticas e performativas são estruturadas por práticas pedagógicas generificadas, sendo necessário, a partir das vivências de Rafael, analisarmos quais dispositivos pedagógicos comparecem nas vivências escolares. Para tanto, abordaremos na próxima seção as Vivências Pedagógicas e as suas relações.

5.4 Vivências Pedagógicas

A sociedade contemporânea, a partir da ampliação do campo educativo, vem se caracterizando por uma intensa pedagogização da vida, que pode ser observada em diversos espaços: redes sociais, jogos eletrônicos, universitários, sindicais, esportivos, empresariais, entre outros. A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educativas que ocorrem em diversos contextos sociais, constituindo as relações da vida em sociedade. Neste sentido, da mesma forma que não podemos relacionar a educação exclusivamente ao processo de escolarização, não podemos associar a pedagogia à mera aplicação de métodos de ensino. Dito de outra maneira, quanto mais diversos forem as práticas educativas, mais pedagogias existirão. Libâneo (2001) compreende educação como:

[...] o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre

grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (Libâneo, 2001, p. 7).

A educação, portanto, é compreendida como um ato intencional de transformar o outro, orientado para a formação omnilateral do ser humano, em que o processo de mediação, intrínseco ao ato educativo, possibilita o desenvolvimento da criança em relação com o meio sociocultural de seu grupo. O conteúdo dessa mediação “são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano” (Libâneo, 2001, p. 8). Nesse sentido, a pedagogia atua como prática cultural intencional de produção e internalização de significados, ou seja, as várias configurações de modalidades e instituições educacionais existentes, formais e informais, são explicadas pela organização social e sua pluralidade cultural.

Neste contexto, em uma sociedade marcada por relações sociais antagônicas, a educação, bem como suas práticas pedagógicas “também coincide plenamente com a moral de classe que a orienta” (Vigotski, 2003, p. 209), expressando os interesses e conflitos sociais. Vigotski (2003) nos auxilia a compreender como a moral burguesa traz um ponto de inflexão em relação à prática pedagógica:

A moral burguesa era obrigada a fingir, porque ensinava uma coisa e fazia outra, porque estava construída sobre a limitação dos interesses de classe e, enquanto apregoava o reinado de Deus no além, implantava o reino dos exploradores na Terra. A fonte natural dessa moral foi a mentira e a hipocrisia. O fariseísmo era seu inevitável acompanhante. **Enquanto as crianças viam uma coisa na vida e ouviam outra coisa diferente através das palavras, todos os esforços da escola destinavam-se a conciliar essa divergência entre a vida e a moral da maneira mais fácil para a criança.** A criança não conseguia conciliar essas duas coisas ou, se aprendia a fazer isso, passava a considerar a moral uma forma de cortesia social, cuja observância era exigida a todos, mas de fato esse ponto de vista lhe exigia um grande esforço. A consciência moral das crianças reduzia-se à convicção da camareira de Griboiedov: “não há nada de mau no pecado, o que está errado são os mexericos”. Além da opinião pública, o medo à expiação moral tinha se transformado em sanção obrigatória da moral e, em sua conduta psicológica, **o ser humano era guiado pelas mesmas regras policiais: isto não pode, aquilo sim.** E, exatamente do mesmo modo, em geral, ele orientava seu comportamento (Vigotski, 2003, p. 210, grifos nossos).

Neste contexto, compreendemos como as práticas educativas produzem e são produzidas por comportamentos morais em sociedade, ou seja, a moral pode ser educada como qualquer outro comportamento social (Vigotski, 2003). Ademais, se desejamos uma sociedade mais plural e equânime é necessário que as crianças não só escutem e propaguem discursos sobre a diversidade, mas que vivenciem e façam parte da criação destes princípios e conhecimentos em prol de uma sociedade que reconhece e respeita a pluralidade de ideias, de ser e de existir, afinal, “educação moral é, sobretudo, educação social” (Vigotski, 2003, p. 217). Para isso, é necessário uma pedagogia alicerçada na realidade, no cotidiano das relações das pessoas que existem e compõem a matriz social, e não em uma ideia abstrata de ser humano e sociedade justificados pelo ideal de perfeição inexistente. Estamos “diante dos fins concretos de preparar pessoas para a próxima época, pessoas da próxima geração, em plena correspondência com o papel histórico que terão de desempenhar” (Vigotski, 2003, p. 211).

Assim, os processos educativos formais, geralmente, são intervenções destinadas a uma formação específica, determinada por concepções de ser humano e sociedade elegidas por valores e compromissos éticos próprios da sociedade que se deseja reproduzir. Isso quer dizer que as práticas educativas só existem em relação com o meio, ou seja, a partir da estrutura econômica e política de uma sociedade as relações sociais constituem e são constituídas pelos interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais. Portanto, em toda prática educativa, a mediação pedagógica, “supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino” (Libâneo, 2001, p. 9-10).

Iniciamos esta seção, portanto, apresentando vivências pedagógicas de Rafael que exemplificam dispositivos que organizam e orientam as práticas educativas da instituição escolar, reforçando o sistema binário de gênero. Essas práticas, que estão amplamente difundidas no cotidiano da maioria das escolas hoje, legitimam e instituem um conjunto de supostas verdades que sustentam a estabilidade e normalização de gênero e sexualidade cisheteronormativa.

As crianças foram chegando e sentando nas carteiras que estavam organizadas uma ao lado da outra, de frente para o quadro. Nesse primeiro momento me chamou a atenção o fato de existir uma separação “natural” entre meninas e meninos na sala, tendo sentado as meninas uma ao lado da outra e logo depois Cacá e os

demais meninos da turma. Essa disposição dos lugares me chamou a atenção pelo fato de Cacá ser a criança que encontrava-se na “trincheira” entre as meninas e os meninos, pode ter sido apenas uma coincidência, mas essa é uma prática social em que, muitas vezes, os corpos dissidentes se vêem inseridos no cotidiano das relações.

(Diário de campo, 29/04/2024)

Até o começo do século XX, a separação da educação por gênero (menino e meninas) era comum na maioria das instituições escolares pertencentes à cultura ocidental. A pedagogia da época compreendia que as diferenças fisiológicas e psicológicas entre os gêneros determinavam os seus comportamentos, sendo, portanto, necessário criar espaços e sistemas educativos próprios para cada um. Assim, justificativas baseadas na diferença biológica dos corpos eram utilizadas para reforçar o papel social exigido para cada gênero na sociedade, ou seja, a educação idealizada “dependia do tipo de vida que o futuro reservava para homens e mulheres. Em outras palavras, isso se devia à correspondência entre a escola e o meio social que, como já vimos, é a principal regra da pedagogia” (Vigotski, 2003, p.98).

Psicólogos e pedagogos, a partir da experiência das escolas separadas por gênero, perceberam que essa prática educativa contribuía para a criação de um ambiente social hostil entre meninos e meninas, uma vez que a falta de comunicação e de convívio entre eles “fortalecia a atenção dos educandos nas diferenças sexuais” (Vigotski, 2003, p. 97). Esta visão, reforçava que meninos e meninas eram serem completamente diferentes, “com outros interesses, cujo tratamento não é permitido e constitui algo impróprio, vergonhoso e indecente, e com quem estão excluídas antecipadamente todas as relações de companheirismo, e vice-versa” (Vigotski, 2003, p. 97). Esta pedagogia alicerçava o lugar desigual da relação entre homens e mulheres na sociedade, haja vista que a mulher era vista quase que exclusivamente para dar vazão aos instintos sexuais do homem, “no qual o instinto sexual era deslocado e limitado, porém, como não tinha saída nem utilização racional, manifestava-se impetuosa e vivamente nas formas mais animais, bruscas e grosseiras”, sendo este o relacionamento possível entre ambos os gêneros.

Em nenhuma parte, nem nos locais mais depravados, a opinião sobre a mulher estava tão ligada às peculiaridades sexuais quanto nos mosteiros. Por ser sumamente raro, o excitante conservava uma extraordinária força

em sua ação, e o sistema dessa educação é chamado acertadamente de sistema de excitação do instinto sexual. Também é muito convincente o fato de que, quanto mais rigoroso fosse o sistema de educação separada, quanto mais isolados estavam os dois sexos, o instinto adotava formas mais agudas e desagradáveis, como ocorria, por exemplo, nos centros de ensino fechados, exclusivos para homens ou mulheres (Vigotski, 2003, p. 97).

Neste contexto, apesar de atualmente as instituições escolares, em sua maioria, não serem mais separadas por gênero, resquícios das práticas pedagógicas generificadas de forma binária ainda perduram em nossos sistemas educativos. No primeiro dia em que observamos Rafael em sua turma, fomos surpreendidos pela separação “natural” das crianças por gênero. Nos chamou a atenção o fato de não haver uma regra explícita na turma, ou até mesmo um direcionamento da professora para que as crianças se sentassem organizadas daquela maneira. Contudo, as crianças apresentaram indícios de que as normas binárias de gênero, ensinadas nos diversos ambientes (midiáticos, domésticos, esportivos, corporativos, entre outros) e de forma sistematizada nos demais ambientes escolares em que estudaram, constituem seu comportamento social. “Fora do ambiente doméstico, a escola é a primeira instituição política na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero, através da exigência constante de nomeação e identificação normativas” (Preciado, 2020, p. 196).

Nos demais dias de observação na escola a sala de Rafael se configurou de diversas outras maneiras, não ficando a divisão por gênero tão marcada como no primeiro dia. Entretanto, outros indícios foram se apresentando durante a pesquisa, a saber:

No momento do recreio percebi que existe um espaço reservado para as meninas brincarem, ou seja, elas deveriam ficar preferencialmente no “aquário”, nome dado pelas crianças. Não sei se é uma escolha ou se um “costume”, tendo em vista que quando uma das profissionais que passava as viu próximas da quadra de esportes, lugar majoritariamente ocupado pelos meninos, perguntou: “o que vocês estão fazendo aqui?” E todas correram de volta para o espaço do “aquário”.

(Diário de campo, 07/05/2024)

Durante a pesquisa, além do espaço da sala de aula, também observamos Rafael nos momentos de práticas esportivas direcionadas e de lazer livre. O recreio, momento sem direcionamento dos educadores, era compartilhado entre as turmas do 3º ano, no qual Rafael faz parte, e as turmas do 1º ano. Quando estávamos observando, a princípio, nossa percepção era de que a gestão dos espaços de lazer

eram realizadas de forma autônoma pelas crianças. No entanto, ao irmos aprofundando o nosso olhar investigativo, percebemos que algumas regras introjetadas pelas crianças faziam parte da cultura escolar e caso elas fossem descumpridas o olhar vigilante do adulto surgiria para corrigir o percurso.

A arquitetura e a organização do espaço escolar nos traz indicações sobre qual a proposta pedagógica da instituição. Assim, a forma como as crianças são divididas - idade, ciclo, atividades de interesse; os espaços destinados para a realização das atividades - salas fechadas, auditórios, salões abertos, quadras, salas coletivas, salas de leitura; bem como os tempos ofertados para cada momento de aula - integral, contraturno, turno, horário individual de reforço; demonstram quais são os princípios e valores que orientam o trabalho pedagógico de cada instituição. No entanto, toda esta estrutura diversificada, seja pública ou privada, laica ou religiosa, rural ou urbana, não abarca em seu sistema de ensino uma pedagogia atenta às existências de crianças gênero-dissidente, que esteja mais preocupada com a “singularidade de cada estudante que à preservação da norma” (Preciado, 2020, p. 199).

O espaço da quadra ficava reservado para jogar bola, sendo que, majoritariamente, o jogo escolhido era o futebol, havendo quase ou nenhuma participação de meninas. Ao mesmo tempo, as crianças mais novas brincavam de pique-pega entre o jogo dos meninos, não havendo nesta brincadeira nenhum tipo de separação por gênero. Enquanto isso, no espaço próximo à quadra havia o “aquário”, ambiente separado por uma porta de vidro que era reservado exclusivamente para as meninas. O espaço reservado era pequeno e não possibilitava a prática de atividades físicas ou de expressão mais livre do corpo, podendo as meninas, somente, se reunirem para conversar comportadamente.

Ao me direcionar para o espaço perguntei para uma das crianças porque elas só ficavam por ali, tendo uma criança me dado a seguinte resposta: “*aqui a gente junta pra fofocar⁶², professor, falar das coisas*”. Esta situação nos remeteu à prática de exclusão das mulheres aos ambientes comunitários: festivais populares, atividades coletivas, como esportes, jogos e reuniões; retratada pela autora Silvia Federici no livro *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva* (Federici, 2017). Não estamos, com isso, falando que as meninas não poderiam ter um espaço só para

⁶² “*Gossip* (Fofoca), que na Idade Média significava amiga, mudou de significado, adquirindo uma conotação depreciativa” (Federici, 2017, p. 335).

elas conversarem, mas que esta opção não fosse a única para elas, tendo em vista a repreensão da adulta quando elas tentaram sair do espaço.

Nesta perspectiva, ao fazer a divisão binária dos espaços por gênero, reproduz-se também uma pedagogia de estratificação social baseada na diferenciação do sexo anatômico, em que são reiterados estereótipos de gênero presentes na nossa sociedade como algo natural, que faz parte da essência feminina ou masculina. Esta visão dificulta o desenvolvimento integral para ambos os gêneros, haja vista que a prática esportiva e a livre expressão corporal estão contidas dentro do “aquário” da feminilidade, e a intimidade e a troca de confidências são obstáculos para a masculinidade padrão.

Bento (2011) ressalta que o universo das crianças, muitas vezes, é construído sobre a premissa de proibições e afirmações. “Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos” (Bento, 2011, p. 551). Ou seja, a partir de um padrão cultural normativo são estabelecidas fronteiras que demarcam, historicamente, o homem cisgênero, branco, heterossexual, de classe média e cristão como o padrão hegemônico, deixando, portanto, todas os demais modos de existência que não correspondem a este padrão à margem da sociedade. Essa constante divisão por gênero nas práticas pedagógicas também compareceu em minha primeira conversa com Rafael:

Durante a conversa falamos sobre a quantidade de crianças que tinha em sua turma na escola, fomos nomeando cada colega e ele disse que “nesta turma tinham mais meninas que meninos”, mas ao falarmos os nomes novamente e fazermos a contagem percebemos que havia a mesma quantidade, indicando que ele havia se confundido, pela primeira vez na conversa, em relação à categoria binária de gênero. Conversando depois com Rafael, entendi que na escola a professora havia feito uma atividade em que contava os meninos e as meninas e por isso, provavelmente, a quantidade dita na turma não estava batendo com o momento que nomeamos as crianças, tendo em vista que no diário da turma ele não estava identificado como Rafael, mas sim com o nome que consta no seu registro civil, um nome que em nossa cultura é compreendido como de gênero feminino.

(Diário de campo, 24/04/2024)

Esta é uma situação corriqueira nas escolas, uma atividade matemática de classificação, separação e contagem. Entretanto, por alguns instantes Rafael teve dificuldade em realizá-la. Na conversa com ele ficou evidente que o problema não

era com a contagem, nem com separação das pessoas por gênero, mas sim com a classificação do seu nome, da sua identidade, entre as categorias masculina ou feminina. Ume professore mais desatente pensaria que Rafael está com dificuldades em princípios básicos da matemática, porém, a sua dificuldade se expressa na associação do seu gênero-dissidente com o que é pedido na atividade generificada. Dito de outra forma, de que forma este instrumento pedagógico regulatório do binarismo cisheteronormativo comporta a sua identidade. Rafael, mais uma vez, se vê na encruzilhada do *cistema* perpetuado pela instituição escolar.

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, consequentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos (hooks, 2020, p. 277).

Desenvolver uma prática pedagógica atenta às crianças gênero-dissidente é, antes de tudo, questionar todas as ações educativas que promovam a generificação. Atividades e discursos, a priori inocentes, operam como normatizadores dos corpos das crianças ao restringirem as experimentações que as mesmas estão descobrindo. Portanto, façamos algumas reflexões: Qual a necessidade de fazer a contagem dos estudantes por gênero? Por que a adjetivação masculino ou feminino é tão importante para a escola? Qual o motivo pedagógico para separarmos a turma por gênero? O que queremos ensinar quando fazemos brincadeiras, atividades artísticas e práticas esportivas a partir do binarismo de gênero? Preciado (2020) nos responde com uma sinceridade incomoda e necessária:

[...] a escola é o primeiro espaço de aprendizado da violência de gênero e sexual. [...] A escola é um campo de batalha para o qual são enviadas as crianças, com seu corpo delicado e seu futuro em branco como únicas armas, um teatro de operações no qual se trava uma guerra entre o passado e a esperança. A escola é uma fábrica de machinhos e de bichas, de gostosas e de gordas, de espertos e de retardados. A escola é a primeira frente da guerra civil: o lugar onde se aprende a dizer “nós, meninos, não somos como elas”. O lugar onde se marcam os vencedores e os vencidos com um signo que acaba por se transformar num rosto. [...] A escola não é simplesmente um lugar de aprendizagem de conteúdos. A escola é uma fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual. **O aprendizado mais crucial que se exige da criança na escola, sobre o qual assenta e do qual depende qualquer outro adestramento, é o de gênero.** É a primeira coisa (e talvez a única) que vamos aprender ali. [...] **A escola potencializa e valoriza a**

teatralização convencional dos códigos da soberania masculina no menino e da submissão feminina na menina, ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência (Preciado, 2020, p. 195-196, grifos nossos).

Uma das professoras chegou cumprimentando as crianças pela apresentação no dia das mães. Em seguida, pediu para as crianças fazerem o desenho de uma figura materna dentro de um coração e explicou que a figura materna poderia ser a avó, a tia, a irmã ou até mesmo a babá, caso a criança a identificasse como figura materna. Neste momento Cacá (Rafael) perguntou: “Tem que ser só mulher?” E a professora confirmou dizendo que teria que ser uma figura materna.

(Diário de campo, 09/05/2024)

Na sociedade cisheteronormativa a maternidade é associada ao sexo feminino, mais precisamente aos seus órgãos reprodutores. Ser mãe, portanto, é uma função exclusiva das mulheres, ou seja, do gênero feminino. Contudo, quando corpos gênero-dissidente masculinos⁶³, reivindicam uma parentalidade materna ao invés de uma parentalidade paterna, os seus papéis sociais que sustentam o *cistema* social binário entram em colapso.

Observar Rafael, um menino gênero-dissidente, indagar a professora sobre a relação da maternidade-uma mulher, nos leva a inferir que mesmo ele apresentando uma estética e performance próxima de uma masculinidade cispadrão, os sentidos que ele atribui aos papéis generificados da nossa sociedade, maternidade e paternidade, não coadunam com uma pedagogia cisheteronormativa. Não há como afirmarmos categoricamente que seu questionamento, “*Tem que ser só mulher?*”, é um pensamento consciente sobre sexo biológico - identidade de gênero - papel social, porém, alguns indícios nos levam a compreender que Rafael está atribuindo novos sentidos. Podemos supor que, ao perguntar, Rafael questiona se o seu corpo biológico, incongruente com o seu gênero, pode gestar uma vida; questiona também os conceitos sociais de maternidade e paternidade; coloca em dúvida a pedagogia binária da ciência; portanto, ao perguntar, por fim supomos que Rafael questiona o modelo de configuração familiar da cisheteronorma.

Sua presença e indagação, mais uma vez, desestabiliza a pedagogia binária de gênero escolarizada. A instituição escolar, novamente, se escora no campo científico do século XVIII para conseguir encontrar uma ontologia das sexualidades e das identidades gênero-dissidente que não se sustenta com uma simples pergunta de uma criança. Vale, ainda, dizer que questionar e transformar essas práticas

⁶³ Homens trans, pessoas não-binárias ou gênero fluido com útero.

pedagógicas permite que todas as crianças possam experimentar um espaço de desenvolvimento menos rígido e marcado pela diferença. “É preciso defender o direito das crianças, de todas as crianças, de serem consideradas como subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça” (Preciado, 2020, p. 73).

Cacá (Rafael) e Marcelo estavam conversando enquanto desenhavam. Marcelo ficou elogiando bastante o desenho de Cacá, dizendo: “nossa, seu desenho ficou lindo, você desenha muito bem”. A conversa era sobre as características físicas dos seus familiares, estavam refletindo sobre o motivo do pai de Marcelo ter os olhos azuis. Logo em seguida começaram a discutir sobre a relação do sexo e o nome, foi quando Marcelo perguntou: “Se o sexo era de homem e fizesse uma cirurgia qual seria o nome?” Cacá respondeu que “existem opções de nomes no masculino e no feminino”.

(Diário de campo, 09/05/2024)

Não foi possível ouvir todas as nuances deste diálogo, mas as crianças pareciam estar elaborando a compreensão de que homens e mulheres poderiam mudar de sexo ao fazerem uma cirurgia e que para isso precisariam mudar também o próprio nome. A discussão que Rafael e Marcelo estão fazendo, a grosso modo, é a mesma discussão que permeia a comunidade transgênero. Bento (2006), em sua pesquisa com pessoas gênero-dissidente, ou transgêneras, revela que, para muitas destas, o processo cirúrgico as levará a uma humanidade negada. No entanto, há várias pessoas gênero-dissidente que reivindicam o direito à sua identidade sem a necessidade de fazer uma cirurgia.

Historicamente a identidade transexual (transgênera) foi definida a partir da premissa médica de que “o “transexual de verdade” não apresenta nenhum “problema biológico”, mas tem certeza absoluta de que está em um corpo equivocado” (Bento, 2006, p. 23). Neste contexto, a cirurgia era condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma identidade transgênera, que só poderia ser obtida a partir da avaliação dos “relatos da infância (dos jogos, das cores, das roupas, da relação com os pais, da relação com os amigos)” (Bento, 2006, p. 147), por um psiquiatra, sendo a longevidade dos conflitos entre o sexo e o gênero o parâmetro crucial para determinar um diagnóstico favorável à cirurgia. (Bento, 2006, p. 169).

A cirurgia é um momento que possibilita acumular mais "capital de gênero" e, por último, o reconhecimento definitivo, quando se consegue mudar os documentos. Os hormônios, as cirurgias e a mudança dos documentos são etapas que localizarão cada um em determinada posição hierárquica para chegar ao reconhecimento do seu status de homem/mulher (Bento, 2006, p. 218, grifo nosso).

Bento (2006) traz como resposta comum às pessoas que desejavam fazer a cirurgia o desejo de ser “livre”, haja vista que a reivindicação das pessoas gênero-dissidente é pelo reconhecimento social do seu gênero.

E depois da cirurgia? Continuarão transexuais? Qual o lugar que o social lhes reservará? Serão reconhecidos como mulheres/ homens? Como eles/as se autodefinirão? Para muitos, não tem sentido considerar-se transexual depois da cirurgia (Bento, 2006, p. 215).

No senso comum compartilhado pela pedagogia da sociedade cisheteronormativa, mesmo após a cirurgia estas pessoas não serão homens ou mulheres de verdade, continuam sendo seres incompletos, “já que uma das modalidades definidoras dos sujeitos generificados, a capacidade reprodutiva, estaria ausente” (Bento, 2006, p. 234). Esta lógica cruel e desumanizadora faz parte da pedagogia do binarismo de gênero fundamentada no conceito científico de complementaridade dos corpos, em que a capacidade reprodutiva é definidora da identidade masculina ou feminina.

É possível percebermos nesta vivência que Cacá (Rafael) e Marcelo estão elaborando novos conceitos a respeito da relação entre gênero e nomeação, tendo em vista a relação que eles fazem entre o processo cirúrgico de redesignação sexual e a retificação do nome. Contudo, entendemos que esta construção de pensamentos ainda é elaborada a partir da pedagogia binária de gênero, uma vez que o enquadramento normativo, masculino ou feminino, ainda é vista como a identidade verdadeira, invisibilizando todas as demais dissidências de gênero que não têm interesse na cirurgia.

A professora estava explicando sobre as doações para a tragédia⁶⁴ que ocorreu com a população no Rio Grande do Sul, quando as crianças começaram a falar que

⁶⁴ Inundações que ocorreram no estado do Rio Grande do Sul entre o final de abril e o início de maio de 2024. 471 cidades foram atingidas e mais de 600.000 pessoas tiveram de sair de suas casas. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>

doariam seus brinquedos também. Neste momento, Cacá (Rafael) falou: “Eu tenho uma Barbie que eu não uso... tô brincando”. Ele é muito rápido em corrigir os “deslizes” de comportamento que podem ser lidos como uma expressão não condizente com a masculinidade cis padrão.

(Diário de campo, 10/05/2024)

Ao analisarmos esta vivência, encontramos alguns elementos de uma pedagogia binária de gênero: a premissa de que existem dispositivos pedagógicos generificados, ou seja, brinquedos e brincadeiras específicas para meninos e meninas; a hipervigilância do comportamento das crianças para que estas não fujam da heteronormatividade; e a necessidade de que as crianças compreendam que o seu gênero é fixo, estável e definitivo. Esta fixação na divisão binária de gêneros afeta todas as crianças, mas nas gênero-dissidente é criada uma expectativa de desenvolvimento linear, em que elas precisam ter certezas sobre seu gênero e, por conseguinte, expressar comportamentos estáveis e condizentes com o gênero com o qual se identificam. Nesse sentido, outra vivência será apresentada para complementar o que estamos analisando:

Durante a organização da apresentação das crianças, nos bastidores ficavam algumas profissionais cuidando da maquiagem, das meninas, e passando um óleo para pentear o cabelo dos meninos. Cacá (Rafael) pediu para passar uma sombra vermelha enquanto as meninas eram maquiadas, mas acharam melhor não fazer, com a justificativa de que a mãe dele poderia não gostar. Cacá acabou desistindo de se maquiar. Parece que para a instituição escolar a maquiagem é um marcador exclusivo do universo feminino.

(Diário de campo, 09/05/2024)

A dúvida ou experimentação não é possível para Rafael, ele precisa estar sempre atento aos comportamentos que fujam ao que os adultos esperam dele para validar sua identidade. Esta atenção constante é desenvolvida a partir de uma situação social do desenvolvimento cisheteronormativo, tendo em vista que, geralmente, as relações que Rafael estabelece com o meio são atravessadas pela prática binária de gênero, sendo concretizadas na relação consigo mesmo através das experiências e das atividades que ele realiza.

No entanto, “no se puede aplicar a la teoría del desarrollo infantil la misma concepción del medio que se ha formado en la biología respecto a la evolución de las especies animales” (Vigotski, 1996a, p. 264). O processo de desenvolvimento de Rafael acaba produzindo efeitos inesperados, como a própria incongruência da

matriz de inteligibilidade dos gêneros normativos, escapando da pedagogia binária que entende o desenvolvimento infantil como algo linear, em etapas evolutivas, na qual ele só terá certeza sobre si quando chegar a determinada idade ou estágio da vida.

As forças do meio social (cisheteronormativo) adquirem um significado orientado graças às experiências de Rafael (Vigotski, 1996a), ou seja, sua personalidade é desenvolvida de forma dinâmica, em movimento de ondas, ora reverso ora inverso, que se reestrutura na medida em que se desloca no tempo, mas sem necessariamente coincidir com o tempo cronológico, é um desenvolvimento não-linear, que abarca toda a complexidade de um ser histórico-cultural.

Nas infâncias, o espaço para a experimentação é transmutado na percepção de descobertas sobre o mundo que nos cerca, de como aprender a ser e conviver em sociedade. É uma grande novidade, afinal, ser criança é experimentar a vida e vivenciar transformações, começos e recomeços constantemente. No entanto, ser uma criança gênero-dissidente faz com que Rafael assuma um protagonismo e uma responsabilidade definidora sobre si e suas escolhas que muitos de nós, na vida adulta, não sabemos ainda. Esta contradição se apresentou durante toda a pesquisa, a expectativa de Rafael poder ser somente uma criança sem a preocupação com o que vão dizer e pensar sobre ele.

O que observamos na vivência de Rafael nos faz pensar em todas as crianças gênero-dissidente e em quais possibilidades de desenvolvimento, entendido pela THC como não linear ou evolucionista, são negadas a essas crianças. Se qualquer movimento de experimentação estética ou performática coloca, no olhar dos adultos, a identidade dessa criança em xeque, estamos retirando delas possibilidades de se experimentarem e provocando uma rigidez que tem o potencial, inclusive, de fortalecer comportamentos estereotipados fundamentados em divisões de gênero machistas, sexistas, homofóbicas e transfóbicas.

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promove uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Louro, 2004, p. 27).

Ressaltamos, ainda, que estas práticas pedagógicas, perpetradas pela instituição escolar, não são vistas por nós como atitudes individuais de educadores mal intencionados, pelo contrário, entendemos que elas são estruturais e denunciam a necessidade de formações qualificadas para os profissionais da escola sobre o tema, para que assim possam repensar criticamente as práticas pedagógicas e transformá-las.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Recentemente escutei de uma amiga uma frase proferida por um Mestre de Obras: *“a obra em uma casa nunca acaba, nós que decidimos a hora de terminar”*. Assim como a reforma de uma casa, entramos para o capítulo final desta dissertação com a certeza de que a pesquisa não se encerra com estas últimas palavras, pelo contrário, ela transita para um novo campo de possibilidades e de inacabamentos próprios do processo educativo, ou melhor dizendo, da vida. Afinal, “o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência humana. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2015, p. 50). Portanto, traremos as considerações transitórias, inacabadas, inconclusas, por compreendermos que as vivências aqui apresentadas compõem a diversidade das relações sociais humanas contemporâneas que, apesar de não abranger todas as experiências das crianças gênero-dissidente, abarca experiências que podem ser comuns a todas elas. Nesse sentido, apresentamos inicialmente os limites e os desafios que encontramos durante a pesquisa, uma síntese dos resultados que encontramos ao percorrer o caminho das vivências de Rafael, bem como as potencialidades, surpresas e deslumbramentos de futuros possíveis visualizados a partir do desenvolvimento do trabalho.

Retomando a analogia da casa, o alicerce que estruturou o trabalho foi a Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovitch Vigotski, sendo seus pressupostos teóricos e metodológicos nosso pilar de sustentação e diálogo entre as vivências de Rafael e as teorias sobre gênero, sexualidade, infâncias, dissidências e educação escolarizada. As vivências, portanto, foram compreendidas como unidades analíticas explicativas das relações encontradas nos resultados do campo da pesquisa.

Contudo, a primeira dificuldade que encontramos foi a pouca produção de pesquisas relacionadas à temática de gênero e sexualidade de crianças no campo da Teoria Histórico-Cultural, sendo necessário fazermos um amplo estudo das obras de Vigotski, bem como dos autores específicos da temática de gênero e sexualidade, na tentativa de elaborar um pensamento coerente, fundamentado e sem relações científicas arbitrárias. No entanto, sabemos dos riscos inerentes a um trabalho inaugural, sendo necessários a continuidade e o aprofundamento nos estudos aqui propostos.

Outro desafio é o cenário político e social apresentado em nosso tempo histórico demarcado pelo advento da ideologia de gênero, que dificultou a realização da pesquisa com mais de uma criança e família gênero-dissidente, haja vista o medo dessas pessoas de serem constrangidas e violentadas em seus espaços cotidianos. Esta preocupação e desconforto das crianças gênero-dissidente e suas famílias foi descrita no caminho metodológico da pesquisa com a intencionalidade de darmos visibilidade às práticas de coerção que grupos conservadores têm feito na nossa sociedade, estabelecendo um pânico moral que em muitos casos impossibilita a realização de discussões e trabalhos acadêmicos dentro do campo da educação, principalmente quando o público alvo são crianças. A instauração da cultura de medo, portanto, restringe o tema às relações privadas da família e retira do espaço público o direito de discutir e questionar essas práticas de forma qualificada ⁶⁵ dentro dos ambientes educativos e escolares, cerceando a pluralidade de ideias e o desenvolvimento do conhecimento científico.

Ressaltamos, ainda, que ao analisarmos o uso político do termo Ideologia de gênero, foi possível compreender como se articulam narrativas que legitimam a exclusão e promovem retrocessos nos direitos humanos. Acreditamos ser necessário criarmos alianças estratégicas entre movimentos sociais, pesquisadores e educadores para enfrentar os retrocessos e construir uma sociedade mais justa e igualitária, afinal, censurar discussões sobre gênero nas escolas não é apenas uma perda para o debate acadêmico: é uma forma de silenciar vozes e perpetuar desigualdades. A resistência a essa censura é, portanto, uma luta por uma educação que cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, capazes de atuar na transformação da realidade.

Para tanto, temos, ainda, o desafio com relação à formação dos professores. Ao longo da pesquisa dialogamos com diversos educadores que estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no *locus* da pesquisa quanto em outras instituições escolares, e nestas conversas eram explicitadas as dificuldades e desconhecimentos que os mesmos tinham sobre a temática de gênero e sexualidade. O pedido de formações continuadas e a elucidação de conceitos

⁶⁵ Entendemos que a falta de um debate qualificado nos ambientes escolares funciona como um dispositivo de reiteração de violências, haja vista que questões relacionadas ao acesso à escola, trabalho, relações afetivas, entre outros aspectos de direitos e cidadania, são negados às pessoas gênero-dissidente de forma sistemática, reificando as dissidências no lugar de exclusão e precariedade.

básicos como, por exemplo, cisgeneridade e transgeneridade foram práticas constantes, evidenciando o despreparo dos educadores frente a este tema. Outro fator importante era o medo e preocupação em abordar e trabalhar o assunto de forma adequada com as crianças sem ultrapassar os valores das famílias cisheteronormativas, que, como efeito prático, resultava no ocultamento pedagógico do conhecimento referente a gênero e sexualidade.

Estas situações nos mostraram o quanto a pedagogia binária de gênero está presente e naturalizada nas práticas e discursos dos professores, inclusive quando os mesmos desejam abordar o tema do respeito às diferenças. Ressaltamos que a pedagogia binária de gênero é um reflexo da cultura de privilégios da cisheteronormatividade presente na nossa sociedade, que na tentativa de manter as hierarquias sociais, sustentadas nas diferenças sexuais e de gênero, utilizam práticas educativas de reificação e reprodução das normas e dos valores hegemônicos do binarismo de gênero, coagindo outras experiências possíveis de ser e existir.

Embora as questões relacionadas à formação continuada dos professores tenham se apresentado no contexto da pesquisa, a sua relação com as vivências escolares do Rafael ocorreram de forma tangencial. Assim, nos limitamos a refletir e discutir brevemente estas questões nesta seção por entendermos que, mesmo não comparecendo explicitamente nos fragmentos (vivências) analisados, objeto da nossa pesquisa, temos um compromisso ético e político de enfrentamento e denúncia das práticas educativas discriminatórias que constituem a formação docente.

Neste ponto acho importante ressaltar que, antes de pesquisadore, sou educadore. Conheço os desafios cotidianos de estar em sala de aula com crianças diversas, lidando com pressões vindas por parte das famílias e da gestão escolar, e, ao mesmo tempo, trabalhar na construção de uma educação que coadune com os preceitos apresentados no terceiro capítulo desta dissertação. Ademais, por já ter trabalhado tanto em instituições escolares privadas quanto públicas, entendo que a autonomia das educadoras das escolas particulares é atravessada por questões hierárquicas e trabalhistas que se apresentam, muitas vezes, como fatores relevantes para a decisão de fazer ou não enfrentamentos juntos às famílias.

As práticas binárias de gênero só podem ser superadas, a meu ver, a partir de um conjunto de estratégias, que devem envolver políticas públicas de formação

inicial de professorias com currículos voltados para as temáticas de gênero e diversidade, investimento em formação continuada sobre estes temas, postura crítica e de apoio das gestões escolares a todas educadoras, espaços de escuta das dúvidas e situações cotidianas encontradas em sala de aula, além de apoio político para fazer frente às perseguições de grupos conservadores.

Outro desafio apresentado foi o estabelecimento dos limites da relação entre as vivências de Rafael e as minhas próprias vivências como pesquisadora. Ao aprofundarmos os nossos estudos e dar início à investigação do caso, memórias e afetos do meu tempo de estudante surgiram de forma vívida, sendo necessário ser feita uma constante reflexão e discernimento entre as minhas vivências escolares e as de Rafael. Este processo resultou em momentos de catarse entre o eu-pesquisador e o eu-criança, que foram expressos a partir de recursos artísticos que anunciamos como fragmentos ao longo da escrita da dissertação.

Resolvi trazer um trecho rápido dos momentos com o Rafael para exemplificar: *“Mãe, ele falou que vai observar a gente, ele vai ficar com um binóculo olhando pra escola?”* (Diário de campo, 24/04/2024). Essa e outras anedotas se apresentaram durante a pesquisa, fazendo com que eu encontrasse em mim este lugar curioso e espontâneo próprio das crianças. Conectar a minha criança com a de Rafael foi um processo delicado, potente e de cura. Além disso, o fato de eu estar observando e validando a identidade de Rafael e ter um olhar particularizado para as suas vivências enquanto criança gênero-dissidente, na nossa percepção, contribuiu para a sua autoestima e legitimação perante o seu meio social.

Na perspectiva vigotskiana (1996a), Rafael encontra-se na idade escolar, momento do desenvolvimento propício à compreensão do amor próprio, de diferenciação e julgamento de si perante as suas relações próximas e com o mundo, e de potencial formação da autoconsciência, sendo considerado “un participante activo de la situación social” (Vigotski, 1996a, p. 381). Ressaltamos que este tipo de percepção só foi possível a partir do estudo minucioso das relações entre pesquisador e criança. Assim, apesar de inicialmente não termos pensado em realizar um estudo de caso, essa abordagem se mostrou muito efetiva ao proporcionar o aprofundamento destas situações de desenvolvimento.

Diante deste cenário, a partir dos pressupostos teóricos da THC, discutimos as concepções de gênero e sexualidade como categorias, elaboradas historicamente, mutáveis e próprias de cada cultura. Apresentamos, também, a

discussão sobre o conceito de criança universal, entendida por nós como uma prática colonial de dominação e invisibilização das infâncias diversas. Assim, as crianças são vistas por nós como um ser histórico localizado em uma cultura específica, ou seja, as infâncias se apresentam de maneiras diferentes a depender da realidade social em que se encontram.

Como alternativa teórica, compreendemos que as infâncias ou crianças gênero-dissidente desestabilizam a transgeneridade como patologia, sendo entendida no trabalho como possibilidade de novas existências. Assim, acreditamos ter conseguido friccionar o lugar do gênero e da sexualidade nas infâncias, ao trazer as relações existentes entre o ser criança e a cultura cisheteronormativa.

Por ser o campo das infâncias uma das principais áreas de disputa política e ideológica na contemporaneidade, julgamos necessário trazer a discussão sobre gênero e sexualidade para a instituição escolar, ambiente social estabelecido em nossa cultura como a fonte principal de desenvolvimento e formação das crianças para a sociedade. Ao fazermos um levantamento de quais discursos e práticas pedagógicas compõem o ambiente escolar, estabelecemos a relação entre escola-criança-gênero e sexualidade dissidente.

A partir da função social da escola proclamada, encontramos pontos de incongruência e práticas conflituosas entre o que se dizia e o que efetivamente ocorria nos corredores e salas de aula. Encontramos um modelo de educação que privilegia determinadas infâncias em detrimento de outras, sendo o binarismo de gênero a pedagogia dominante no espaço escolar.

Ao analisarmos como as questões de gênero e sexualidade vão perpassando a trajetória das crianças, encontramos uma perspectiva de desenvolvimento infantil linear, evolutiva, que compreende e reifica a criança como um ser incompleto, sem agência de suas escolhas, sendo cada etapa escolar um novo degrau a ser alcançado no processo de tornar-se indivíduo-social, ou melhor dizendo, adulto. A epistemologia da pedagogia binária de gênero, portanto, diverge de todos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil, bem como das teorias educativas Freirianas, ficando evidente que, apesar de Vigotski e Paulo Freire aparecerem como bases epistemológicas nos documentos oficiais, na prática o modelo educativo exercido retoma aos tempos de uma escola czarista⁶⁶.

⁶⁶ “Não há nada mais falso que a noção predominante sobre a criança na pedagogia czarista, conforme a qual a criança é representada como uma folha de papel em branco, isto é, como um

O cenário político de perseguição alavancado por setores conservadores da sociedade ligados a ideias que associam o ultraneoliberalismo ao fundamentalismo cristão deu origem à ofensiva conhecida como “Ideologia de gênero”, que está na raiz do movimento Escola sem Partido. Porém, apesar desse cenário de pânico moral, é importante dizer que as crianças gênero-dissidente estão nas escolas existindo, brincando, se relacionando com outras crianças, encontrando caminhos de desenvolvimento e, também, tensionando as normativas binárias de gênero.

Estas dinâmicas, próprias dos processos educativos, foram observadas por nós nas vivências escolares de Rafael, que nos mostraram as incongruências entre as práticas e os discursos pedagógicos no processo de autodeterminação e nomeação - vivência de autonegação; a dificuldade da escola em lidar com as experimentações estéticas e de performance de gênero - vivência estética e performativa; além da naturalização de uma pedagogia binária de gênero - vivência pedagógica - que atua de maneira violenta e discriminatória com as crianças que não correspondem a norma hegemônica de gênero.

Aprendemos com Vigotski que o defeito é social e não uma mácula individual, que se modifica com o tempo e é desenvolvido na cultura na medida em que as relações sociais se reconfiguram. Portanto, compreendemos que a fronteira entre o normal e anormal é uma linha imaginária que potencializa práticas e discursos excludentes, violentos, destrutivos e marginalizantes de certos grupos sociais. Assim, “o objetivo da educação não é o de elaborar determinada quantidade de aptidões, mas capacidades criativas para uma rápida e criativa orientação social” (Vigotski, 2003, p. 106).

Com Rafael aprendemos que o processo de autodeterminação é um dispositivo político de denúncia das incoerências normativas da sociedade, que o nome social é uma política pública importante e estratégica para a superação dos entraves políticos da nossa sociedade e, ainda, serve como um dispositivo institucional de avaliação dos discursos escolares sobre diversidade. Rafael também nos mostrou como a pedagogia binária de gênero impacta as vivências estéticas de todas as crianças, sejam dissidentes ou não, além de demonstrar como na nossa

conjunto de possibilidades totalmente puras que ainda não chegaram a se realizar. Se pensarmos assim, estaremos apagando não só todos os processos de formação e nascimento da criatura humana, mas também todo o enorme caminho da evolução orgânica que levou à elaboração e à criação da natureza humana” (Vigotski, 2003, p. 278).

sociedade binária a aparência estética hegemônica tem o poder de trazer conforto individual e apagamento político social para as pessoas gênero-dissidente que se expressam dentro da binariedade normativa.

É importante dizer que tanto a autodeterminação de gênero quanto a aparência estética de Rafael é atravessada por outras questões sociais. Rafael é um menino branco de uma classe econômica privilegiada, o que possibilita a ele e a sua família condições financeiras para escolher estudar em uma escola particular. Estes demarcadores sociais constituem a sua identidade e favorecem uma estética de alta passabilidade na sociedade cisheteronormativa, que podemos ver ser traduzida nas falas de alguns educadores sobre a sua beleza, jeito comunicativo e simpatia.

Geralmente, mulheres trans, ou gênero-dissidente, apresentam uma inteligibilidade de gênero mais difícil para os padrões cisheteronormativos. Portanto, ao não ter uma estética feminina reconhecida e “passável”, estas pessoas são impedidas ou constrangidas de acessar e frequentar determinados espaços sociais. Um caso ocorrido em dezembro de 2022 na Universidade de Brasília, período em que ingressamos no mestrado acadêmico, nos auxilia nesta reflexão: uma estudante transgênera⁶⁷ foi constrangida e impedida de usar o banheiro feminino do Restaurante Universitário por não apresentar uma performance estética associada a um padrão de feminilidade, sendo vista como uma pessoa agressiva e destemperada por não aceitar ter a sua identidade e performance estética invalidada.

Assim, a partir de um olhar interseccional, os atravessamentos da raça, classe econômica e gênero incidem no corpo e nas relações de Rafael de uma maneira completamente diferente quando comparada a, por exemplo, uma menina gênero-dissidente, negra e de classe econômica precarizada. Esta reflexão nos trouxe alguns questionamentos sobre a importância destes demarcadores sociais, a saber: Caso Rafael fosse um menino gênero-dissidente negro, será que sua aparência estética seria acolhida pelo ambiente escolar? E se fosse uma menina branca gênero-dissidente, haveria a mesma aceitação e passabilidade ou a sua identidade seria questionada de forma mais incisiva? Se a pesquisa fosse em uma escola pública, teríamos mais dificuldades em conseguir a aprovação da gestão

⁶⁷<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/12/15/video-uso-de-banheiro-feminino-por-aluna-trans-causa-confusao-no-restaurante-universitario-da-unb.ghtml>

escolar? Como seria fazer uma pesquisa vigotskiana com crianças ou adolescentes gênero-dissidente a partir de uma perspectiva interseccional?

Defendemos, portanto, um modelo de escola que proporcione oportunidades iguais para todes, servindo como meio de inclusão social e contribuindo para a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva, na qual a educação seja, de fato, vista como um direito fundamental. Acreditamos que este trabalho contribui com a discussão sobre a despatologização da transgeneridade ao revelarmos como esta categoria foi construída historicamente a partir dos discursos médico e jurídico. Ademais, pessoas gênero-dissidente, termo guarda chuva que comporta tanto aquelas pessoas que se identificam com a transgeneridade, bem como aquelas que não estão dentro dos padrões hegemônicos do binarismo de gênero, sempre existiram na sociedade, apontando que o discurso conservador contemporâneo de que estamos vivendo uma epidemia⁶⁸ trans não corresponde aos fatos históricos.

Outra contribuição, refere-se a aproximação da Teoria Histórico-Cultural com o campo das dissidências de gênero, na medida em que não encontramos pesquisas que estabeleçam a relação entre as áreas de gênero e infâncias dissidentes, surgindo um campo profícuo para a realização de futuros trabalhos, especialmente pensando nas vivências infantis.

Ademais, acreditamos que ao realizarmos uma pesquisa que dialoga com o campo das infâncias a partir do contato e convivência com as crianças, bem como da observação de suas vivências escolares, também é vista por nós como uma contribuição acadêmica. Cada uma das três dimensões que trouxemos nas vivências escolares de Rafael - nomeação, estética e performance, pedagogias - abre possibilidades de mais estudos e pesquisas a respeito da relação entre gênero, sexualidade, infâncias e dissidências no espaço escolar, com a THC. Assim, fazendo um paralelo entre o inacabamento humano e o da pesquisa, algumas questões transitam pelo nosso corpo e nos fazem pensar: na pedagogia da autonomia cabem as existências dissidentes? ou precisaríamos criar uma outra pedagogia? É possível compreendermos o sexo para além da perspectiva biologizante? Se sim, quais elementos a THC nos oferece para investigarmos uma microgênese do sexo?

⁶⁸ “[...] espécie de “epidemia” social da identidade trans, sobretudo entre crianças e adolescentes, subentende que haveria um número crescente, “alarmante” e anômalo de pessoas se identificando enquanto trans [...]” - [O pânico antitrans e a cisnormatividade - Revista Cult](#).

Retomando a frase do início, precisamos escolher a hora de terminar. Ao terminar algo abrimos espaço para o desconhecido, para o novo, que na concepção vigostskiana é o próprio desenvolvimento. O processo de investigação e conhecimento que passamos junto com Rafael foi incrível e transformador, ao mesmo tempo difícil e doloroso, como o parto de uma criança, algumas pessoas me disseram. Para além do cumprimento dos ritos acadêmicos, escrever este trabalho nos proporcionou diversas situações de desenvolvimento, sendo que a cada momento da pesquisa um novo fragmento era integrado ao meu desenvolvimento afeto-intelectivo.

Assim como o título do trabalho, vivenciamos no caminhar da pesquisa ondas de acesso ao terror da nossa trajetória de vida e ondas de arco-íris ao encontrar a potência criativa das crianças em olhar para o mundo como possibilidade de novos tons. As vivências escolares de Rafael nos lembram de todas as lutas políticas que diversos movimentos sociais e grupos políticos fizeram e continuam fazendo para que tanto eu quanto ele possamos ter a nossa autodeterminação como pessoa gênero-dissidente respeitada e legitimada perante a sociedade como sujeitos de direito.

Compreendemos, portanto, o arco-íris como as matizes de luta, enfrentamento e resistência política dos diversos grupos da comunidade LGBTQIAPN+ frente ao terror “preto no branco” dos movimentos conservadores que insistem em padronizar o desenvolvimento humano dentro de lógicas binárias como: homem/mulher, normal/patológico, superior/inferior, desenvolvido/subdesenvolvido, desvio/padrão; que, para nós, são reflexos de uma epistemologia dualista do mundo que, ainda, estabelecem o ser humano a partir de uma cisão corpo/mente, racional/emocional, cognição/afeto, expressada popularmente pela cisheteronorma como “ou isso ou aquilo” ou “preto no branco”, refratando o pensamento binário de gênero como sendo as duas únicas vias de existências possíveis e verdadeiras.

Destacamos, ainda, que o título do trabalho foi escolhido por nós no momento da escrita do pré-projeto de pesquisa, ou seja, para o ingresso no programa de mestrado. No decorrer da pesquisa ouvimos de pessoas próximas que o título/nome lhes causavam emoções contraditórias, sendo associado a uma expressão artística.

Não havia imaginado que o processo de catarse sentido ao nomear este trabalho causaria tanto impacto nas pessoas. Entretanto, pensando que o surgimento desse título aconteceu de forma criativa e catártica, faz sentido que as

peças também o sinta como resultado de uma criação artística. Para nós, o título sempre foi um nome representativo, que encarnava o que almejamos na pesquisa, haja vista nossas próprias vivências como, bem como de outras pessoas gênero-dissidente que encontramos ao transitar pelas normativas, inclusive a de Rafael.

No processo inacabado de escrita destas considerações, me deparei com um vídeo⁶⁹ sobre identitarismo que contava sobre o líder revolucionário afro-americano Fred Hampton, integrante do Partido dos Panteras Negras (PPN), que organizou um movimento político plural em termos de luta e resistência antirracista, fazendo uma coalisão entre grupos do movimento negro que agregava outras pessoas não-brancas como latinos, asiáticos, indígenas, assim como grupos feministas e queer. Um grupo que, pela sua característica interseccional, coletiva e de articulação entre vivências identitárias tão amplas e plurais, causou muito receio às autoridades estadunidenses da época, chegando a ser perseguida pelo FBI. Para minha surpresa o nome deste grupo político era *Rainbow Coalition* (Coalizão Arco-Íris), mais uma nomeação que carregava arco-íris no nome. Senti que este trabalho, ainda que sem saber, honra essa história de resistência e luta que passou por tanta perseguição e apagamento.

Além destes fatos sobre o nome da pesquisa, outra curiosidade é que, de todas as mudanças possíveis ao longo da pesquisa, a única que não alteramos foi a nomeação do trabalho. Somente agora, ao escrever estas considerações transitórias e percorrer novamente o caminho de estudos e aprofundamentos que tivemos a partir das vivências de Rafael, consigo compreender que fechar esse trabalho falando do seu título, o que o nomeia, ajuda a entender esta pesquisa como um ente que carrega no seu corpo uma trajetória, um território de afetos, assim como um nome. Me faz pensar na semelhança disso com a aut nomeação, guardadas as devidas proporções, nos mostrando como o nome dos indivíduos, assim como o nome dessa pesquisa cria contornos sobre nossas identidades e histórias.

Transito, nestas considerações, entre as vivências escolares de Rafael e as minhas vivências como educadore e pesquisadore, dialogando sobre pontes necessárias para uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, a

⁶⁹ Vídeo do canal @JonesManoel, com o título Maria Rita Kehl e o debate sobre o “identitarismo”, ouvido no dia 17 de fevereiro de 2025. <https://youtu.be/Ykei3qlf7FQ?si=VC4ssDmH61AWLLZW>

partir da formação continuada de educadores, da revisão de currículos e da implementação de políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Além disso, desejamos que esta pesquisa possa contribuir produzindo vida, dentro e fora da academia, que os espaços escolares possam ser mais acolhedores e menos violentos com todas as crianças, gênero-dissidente ou não; que possamos experimentar pedagogias plurais, em que as nossas existências sejam vistas como um caminho possível de desenvolvimento humano; que o binarismo de gênero não condicione o comportamento de adultos e crianças, para que todos, educadores e crianças, possam não só ocupar o espaço escolar, mas desfrutar e atribuir novos sentidos em prol de um conhecimento em coletividade. Afinal, se não houvesse uma perspectiva social em que precisasse haver a diferença binária de gênero, muito provavelmente, as sexualidades e os gêneros das crianças e dos adultos não seriam vistos como uma questão, ou seja, seriam somente expressões da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades?. Revista Estudos Feministas, v. 20, n. 2, p. 513–523, maio 2012.

ALVES, C. E. R. **Nome sui generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero**. Belo Horizonte: editora PUC Minas, 2017.

ANDRADE, Gabriela Oliveira et al. **A alteração do prenome e gênero do transgênero em seu registro civil e a (des)necessidade de cirurgia ou autorização judicial: uma análise de julgados do Rio de Janeiro**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Documento online, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf> . Acesso em 30/06/2022.

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Diagnóstico sobre o acesso à retificação de nome e gênero de travestis e demais pessoas trans no Brasil** – Brasília, DF: Distrito Drag, 2022.

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

AZEVEDO, C. A. representação de infância como “tempo de direitos”. In Neto, J. C., Nascimento, M. L. (Orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

BAGAGLI, B. P. **“Cisgênero” nos discursos feministas**: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”. Campinas, SP: Unicamp/IEL, 2018.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz diferença**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, mai, – ago, 2011.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, pp. 165-182.

BORGES, R. O. e BORGES, Z.N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?lang=pt> . Acesso em 30/06/2022.

BRASIL. Decreto nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016, 195º da Independência e 128º da República.

BRASIL. Resolução nº 1, DE 19 DE JANEIRO DE 2018, do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. Resolução nº 2, DE 19 DE SETEMBRO DE 2023, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania/Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos, publicado em: 22/09/2023, edição: 182, seção: 1, página: 228.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 132/2023. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRITO, L. T. DE. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 1–14, 2021.

BRUNET, O. **Michel Foucault: os corpos dóceis**. 2009. Disponível em: <https://faceaevento.com/2009/12/21/michel-foucault-os-corpos-doceis/>.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. **Una antología de estudios queer**. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55 a 81.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 21º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>

CUNHA, S. R. V. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DPLP. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>

ECCAP, Escola Classe.Comunidade de .Aprendizagem do Paranoá. **Projeto Político Pedagógico**, Brasília, 2022.

ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas**. – 2. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

Folha de São Paulo. **Saiba como surgiu o termo Ideologia de Gênero**. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/saiba-como-surgiu-o-termo-ideologia-de-genero.shtml>.

ESPECIALISTAS: Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. **Princípios de Yogyakarta**, 2006. Disponível em:

http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Estevão R. **“Existe índio gay?” A colonização das sexualidades indígenas no Brasil**. 1.ed. – Curitiba : Editora Prismas, 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14.ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**; organização e tradução de Roberto Machado. 3.ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 51ª edição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

G1-RS. **Um mês de enchentes no RS: veja cronologia do desastre que atingiu 471 cidades, matou mais de 170 pessoas e expulsou 600 mil de casa**. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 14^o ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GILL-PETERSON, J. **Historias de la infancia trans**. Espanha: Bellaterra Edicions, 2022.

GOMES, N. L. O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze B. TORRES, Nelson M. GROSFOGUEL Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2^a ed. 3 reimp. -- Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017. 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural da amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. n. 92-93, Rio de Janeiro: Ed. Global, jan./jun. 1988.

GRUPO L.A.C.E. **Introducción Al Estudio De Caso En Educación**. HUM 109.(1999).

GUSMÃO, S. B.; AREU, F. S. D. e PEDERIVA, P .L. M. Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Em: Revista Com Censo nº 18, volume 6, número 3, agosto 2019, p. 83-93. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/662/429>. Acesso em 30/06/2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, J. G. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Em: **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. 2^a Ed., Brasília; 2012.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da “ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. 1^a ed. Brasília: LetrasLivres, 2022.

KATZ, J. N. **A invenção da homossexualidade**. Tradução: Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KOHL, M. O. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.23-34, set./dez. 2003.

KOPENAWA, D. e ALBERT, B. **A queda do céu** : Palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: dança, piruetas e máscaras**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. - 4.ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. - 31ª Reimpressão - São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

LIEBEL, Manfred. **Infâncias dignas, o cómo descolonizarse**. 1.ª ed. Lima: Ifejant, 2019.

LOPES, D. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, G. L. **O corpo estranho**. Ensaaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. (organizadora) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva - 4.ª Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2018. - (Argos). Vários autores. Título original: The body and sexuality.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003

MEIRA, R. D. e SANTANA, L. T. **Sexualidade na perspectiva histórico-cultural**: primeiras aproximações. In: Trilhas Pedagógicas, v. 4, n. 4, Ago. 2014, p. 160-181. Disponível em <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume4/11.pdf> . Acesso em 30/06/2022

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 30/06/2022.

MEC, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf . Acesso em 30/06/2022

MELO, Viviane. V. A. Para que, de fato, é necessária a produção artística? – entre o instrumentalismo e a emancipação da criança In: PEDERIVA, Patricia. L. M.; OLIVEIRA, Daiane A. A.; BEZERRA, Douglas. B.; CARVALHO, Leandro. J.; MELO, Viviane. V. A. [Orgs.]. **Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski nas artes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa .. In: PSICANALISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. Anais on-line... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos – reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. In **Stonewall 40 + o que no Brasil?**, Leandro Colling. Resenha de Colling, Leandro. Stonewall 40 + o que no Brasil? Salvador: EDUFBA, 2011.

MOMBAÇA, J. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. Revista Concinnitas, Rio de Janeiro, v. 1, n. 28, p. 341-354, 2016.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Stewart, V., Narodowski, M. y Campatella, M. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. Revista Colombiana de Educación, 1(82), 263-280. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>

NUNES, E. **Caminhos, tramas e diálogos do tornar-se sujeito**. 1.^a ed. Curitiba: Appris, 2024.

PAULA, T. R. M. e PEDERIVA, P. L. M. A musicalidade das pessoas surdas: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. In: DELTA, v. 38, n. 1, pág. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/FTTFxL5fK7srBxYVBvzYvkb/> . Acesso em 30/06/2022

PELÚCIO, L. **Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?** Periódicus, Salvador, v. 1, n. 1, p. 68-91, 2014.

PEREIRA, P. P. G. **Queer decolonial: quando as teorias viajam**. Contemporânea, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015.

PLATERO MÉNDEZ, R. L. **TRANS*EXUALIDADES: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos**. Espanha: Edicions Bellaterra; 2^a edição, 2015.

PRECIADO, B.. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, p. 11–20, jan. 2011.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PULINO, L. H. C. Lugares de Infância: tempo de encontro In: BARBATO, S., CAVATON, M. F. F. (org.). **Desenvolvimento humano e educação: contribuições para educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental**. Aracaju: Edunit, 2016.

PULINO, L. H. C. **Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas**. Em: Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 412-427, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180010.pdf> . Acesso em 30/06/2022.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**; tradução de Lilian do Valle - 3ªed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICH, A. "Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica". Revista Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal, v. 4, n. 5, jan./jun, p. 17-44, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>. Acesso em 04/07/2023

RODRIGUES, E. H. S. **Uma recontextualização de discursos sobre dissidências de gênero e sexualidade**: algumas possibilidades de se fazer transformação da/na escola. Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília - Brasília, 2021.

SAN MARTÍN, F. R. Diga "queer" com la lengua afuera: sobre las confusiones del debate latinoamericano. In: CUDS. **Por un feminismo sin mujeres**. Santiago de Chile: CUDS, p. 59-75, 2011.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 16-39.

SBP. **Guia prático de Atualização. Incongruência/disforia de gênero**, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Adolescencia_-_16_-_22373c-GPA_-_Inc_ongruencia-DisforiaGenero.pdf. Acesso em: 30/06/2022

SERANO, Julia. Whipping Girl. **A transexual woman on sexism and the scapegoating of femininity**. Emeryville: Seal Press, 2007.

Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Pressupostos Teóricos, Brasília-DF, 2014.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós seculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUTO, Astral. Revolta de Stonewall. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/67216>

TORRES, I. L. S.; FERNANDES, F. B. M. Queer (neo)colonial: Colonialidade e teoria queer no Brasil. **Gênero**, Niterói, v. 22, n. 1, p 1-31, 2021.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia P. O silêncio ou a profanação do outro. In: **Sem escola, sem documento** / Elizabeth Tunes organização. - Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UOL. **Câmara protocolou 60 projetos de lei antitrans entre 2019 e 2023; um terço só este ano**. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/06/21/camara-protocolou-60-projetos-de-lei-antitrans-entre-2019-e-2023-um-terco-so-este-ano>

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIEIRA, H. **Afinal, o que é a teoria queer? O que fala Judith Butler?** Diálogos do Sul, São Paulo, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 27/10/2023.

VIGOTSKI, L. S. [VIGOTSKI] **Obras Escogidas I**. Madrid: A. Machado Libros S. A., 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

WITTIG, M. **O pensamento hétero**. Tradução: Maíra Mendes Galvão, 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Título original: *The Straight Mind and other essays*. Boston: Beacon Press, 1992.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

Sua filhie está sendo convidada à participar da pesquisa atualmente intitulada como **“CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA: ENTRE O TERROR E O ARCO-ÍRIS”** de responsabilidade de Leandro Jose de Carvalho, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é **compreender as vivências escolares de crianças gênero-dissidente**.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação da criança a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar em qualquer penalidade. Sua criança também receberá o esclarecimento e convite adaptado ao seu entendimento, e, somente após o assentimento dela e sua permissão iniciaremos o processo, que tem como previsão a duração de dois meses.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, com rodas de conversas e brincadeiras, podendo, eventualmente, ser propostas atividades com a turma na qual a criança está inserida. Ademais, no espaço extraescolar, será feito o acompanhamento da vivência da criança, combinado previamente com a família.

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de sua filhie não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la.

Os dados provenientes da participação de sua filhie na pesquisa, tais como as observações, criações estéticas, fotos, videograções; ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa que novas possibilidades se abram no campo educacional, ampliando as práticas educativas que respeitem a diversidade e a identidade de gênero, promovendo o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail xxx@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, com base nos resultados construídos junto à vivência da criança, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadorie) e por você. Uma das vias ficará com u pesquisadorie responsável pela pesquisa e a outra com a(o) senhora(o).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da(o) responsável pela criança

Assinatura do pesquisadorie

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças

Às crianças,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa atualmente chamada de **“CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA: ENTRE O TERROR E O ARCO-ÍRIS”** em que eu, Leandro Jose de Carvalho, estudante de mestrado da Universidade de Brasília, sou responsável. Eu estou fazendo essa pesquisa porque quero entender como as crianças gênero-dissidente estão vivenciando os espaços escolares.

Em primeiro lugar, quero te dizer que este documento foi elaborado em duas vias. Caso queira, eu posso ler todo o documento para você e no final você dá o seu assentimento, escrevendo o seu nome nesse documento. Você é livre para recusar a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Sua participação acontecerá nos momentos em que estarei observando os modos como você se relaciona com as outras crianças e profissionais durante a sua rotina escolar, podendo ocorrer na sala de aula, refeitório, quadra de esportes, sala de leitura, entre outros da instituição. Além disso, eventualmente, nos encontraremos fora da escola para observarmos seu cotidiano, mas somente após a autorização dos seus familiares. Eu farei esta pesquisa de observação por trinta dias, sendo quinze dias na sua escola e os demais dias ficaram reservados para conseguirmos agendar outros cinco encontros fora do ambiente escolar.

Durante a pesquisa, pode ser que algumas fotografias sejam realizadas, mas em todos os casos, seu rosto não ficará à mostra, ele estará sempre embaçado, isso é para te proteger. Todas as informações sobre isso foram dadas aos seus familiares, para eles também assinarem, caso concordem.

Essa pesquisa seguirá as orientações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e da Resolução 466/12. Esses documentos protegem as crianças nas pesquisas realizadas, exigindo de mim, que deixe tudo bem explicado para você.

Você pode desistir a qualquer momento de participar, mesmo que seus responsáveis tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. É importante que você saiba que essa pesquisa não te traz nenhum risco. Eu apenas quero conhecer mais sobre a relação das crianças gênero-dissidente com a escola,

para assim podermos pensar em práticas educativas que respeitem a diversidade e a identidade de gênero.

Espero que, com essa pesquisa, eu consiga auxiliar outres pesquisadores que estudam sobre educação e diversidade das infâncias.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail@gmail.com.

No final da pesquisa, darei um texto para você e seus familiares, com tudo o que aprendi com você e as outras crianças participantes da pesquisa. Depois esse texto pode ser publicado para outros estudiosos da área.

Brasília, DF, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da criança participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Apêndice C – Termo de Aceite Institucional

Eu, _____, Diretora(o) da Instituição Escolar _____, estou de acordo com a realização da pesquisa **CORPOS DISSIDENTES, INFÂNCIA E ESCOLA: ENTRE O TERROR E O ARCO-ÍRIS**, de responsabilidade do pesquisadore Leandro Jose de Carvalho, estudante de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Patrícia Lima Martins Pederiva, a ser realizada nessa instituição escolar no período de _____ de 2024 a _____ de 2024.

Brasília, de _____ de 2024.

Nome da(o) responsável pela instituição escolar

Assinatura e carimbo
da(o) responsável pela instituição escolar