



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



LORENN A REIS OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Salvador
2024

LORENNA REIS OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), do Instituto de Psicologia (IPS), como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio.

Salvador
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

O48 Oliveira, Lorena Reis
A construção da identidade de gênero de estudantes universitários / Lorena Reis Oliveira,
2024.
97 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Rocha Sampaio
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de
Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Estudantes
universitários. 4. Teoria Queer. 5. Intencionismo simbólico. I. Sampaio, Sonia Maria Rocha.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 306.43

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira Campos de Azevedo - CRB/5-1213



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**
Lorena Reis Oliveira

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dra. Ana Karina Figueira Canguçu Campinho
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Ricardo Dias de Castro
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 05 de agosto de 2024.

Dou fé

Documento assinado digitalmente
gov.br SONIA MARIA ROCHA SAMPAIO
Data: 06/08/2024 06:08:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio

AGRADECIMENTOS

Após dois anos e meio de dedicação a esta pesquisa, é chegado o momento de agradecer a todas as pessoas que participaram deste processo comigo. Dessa forma, agradeço aos meus alicerces: minha mãe Mide, meu pai Durval e minha esposa Andresa, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando, apoiando e compreendendo a singularidade deste momento de minha vida e a entrega que precisei fazer, a cada etapa do estudo, que resultou em ausências do convívio com eles, ainda que necessárias.

Agradeço, também, aos meus amigos e às minhas amigas, pelo incentivo e pelos momentos de descontração tão importantes durante toda esta árdua, mas gratificante caminhada. Agradeço, especialmente, a todas as pessoas que fazem parte do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil, que, de muitas maneiras, contribuíram para que eu concluísse minha dissertação.

Um agradecimento profundo ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), em especial à Prof.^a Dr.^a Sônia Sampaio, minha orientadora, que foi compreensiva e apoiadora nos momentos mais difíceis desta trajetória. Esse apoio me faz sentir privilegiada em tê-la como orientadora neste trabalho que tanto me desafiou. Ao mesmo tempo, gostaria de agradecer à Marta Piponzzi, sobrinha de Sônia, que enviou, dos Estados Unidos, como presente, um dos materiais mais importantes na construção teórica da pesquisa. E, por fim, não poderia deixar de agradecer às(aos) colegas da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), que me ajudaram ao longo de todo o meu percurso.

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil vivencia uma ascensão dos movimentos sociais de caráter identitário, ao mesmo tempo que enfrenta, também no âmbito da educação, uma ampliação do discurso conservador, principalmente aqueles relativos a questões de gênero e sexualidade. Pensar o contexto educacional como importante meio para o desenvolvimento de diferentes identidades reforça o aprofundamento de estudos nesse campo e a necessidade de compreender como os fenômenos sociais participam da construção das identidades de gênero. Embora o conceito ou noção de identidade esteja longe de ser unânime, este trabalho tem como tema a identidade de gênero de estudantes universitários e pretendeu responder à seguinte questão: de que maneira estudantes universitários constroem sua identidade de gênero? Nesta pesquisa, fizemos dialogar com as teorias de gênero pós-estruturalistas o Interacionismo Simbólico (IS), para subsidiar a análise dos dados produzidos, colocando em destaque o papel das interações sociais no percurso identitário de jovens em ambientes educacionais. Tomamos como ponto de partida a relevância de estudos sobre o tema e a importância de facilitar, no cotidiano de serviços de assistência estudantil, a expressão das diversas identidades de gênero. O objetivo geral do estudo foi compreender como se dá a construção da identidade de gênero dos estudantes universitários e descrever as relações que eles mantêm com a sua instituição. Esta pesquisa de caráter qualitativo utilizou, como método de produção de dados, a entrevista compreensiva que consideramos compatível com a perspectiva teórica interacionista. Os resultados obtidos indicam como os fatores sociais e culturais, e o próprio espaço universitário demarcam os limites do gênero, ao mesmo tempo em que subvertem a lógica social, ao produzirem e afirmarem múltiplas identidades de gênero.

Palavras-chave: identidade de gênero; educação e gênero; estudantes universitários; interacionismo simbólico; teoria *queer*.

ABSTRACT

In recent years, Brazil has experienced a rise in social movements of an identity nature, at the same time as it faces, also in the field of education, an expansion of conservative discourse, especially those relating to issues of gender and sexuality. Thinking of the educational context as an important medium for the development of different identities reinforces the deepening of studies in this field and the need to understand how social phenomena participate in the construction of gender identities. Although the concept or notion of identity is far from being unanimous, this work has as its theme the gender identity of university students and intended to answer the following question: how do university students construct their gender identity? In this research, we dialogued with post-structuralist gender theories and symbolic interactionism, to support the analysis of the data produced, highlighting the role of social interactions in the identity journey of young people in educational environments. We take as a starting point the relevance of studies on the topic and the importance of facilitating, in everyday student assistance services, the expression of different gender identities. The general objective of the study was to understand how the construction of gender identity among university students occurs and to describe the relationships they maintain with their institution. This qualitative research used, as a data production method, the comprehensive interview, which we consider compatible with the interactionist theoretical perspective. The results obtained indicate how social and cultural factors and the university space itself demarcate the limits of gender, at the same time that they subvert social logic, by producing and affirming multiple gender identities.

Keywords: gender identity; education and gender; university students; symbolic interactionism; *queer* theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico.....	17
Quadro 2 – Levantamento das principais políticas públicas para pessoas trans	20
Quadro 3 – Dados sociodemográficos das pessoas entrevistadas	53

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DST	Doença Sexualmente Transmissível
Icads	Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável
IES	Instituições de Ensino Superior
IS	Interacionismo Simbólico
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgênero, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexual, Pansexuais, Não binárias e outras
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
Pnaes	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Proae	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE GÊNERO.....	17
2.2 CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO	23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
3.1 CONCEITOS SOBRE GÊNERO	27
3.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	32
3.2.1 Linguagem e identidade: perspectivas simbólicas e culturais.....	37
3.3 ENSAIANDO UM DIÁLOGO TEÓRICO ENTRE INTERACIONISMO SIMBÓLICO E TEORIA <i>QUEER</i>	40
4 MÉTODO.....	48
4.1 O CAMPO DA PESQUISA	49
4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS.....	50
4.3 PARTICIPANTES	52
4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	53
4.5 ASPECTOS ÉTICOS	56
5 ATRAVESSAMENTOS E INTERSECCIONALIDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO	57
5.1 ESTRANHAMENTOS E CONSENSOS SOBRE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO	57
5.2 TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS E IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO	62
5.2.1 Contexto universitário, potência para construção da identidade de gênero?	72
5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	97

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional é reconhecido, além de sua função formativa, como importante para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, influenciando diretamente na forma como os sujeitos se movimentam e compreendem o mundo e as relações entre os indivíduos. Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional vivenciei situações que transformaram minhas concepções a respeito da construção de identidades de gênero. Durante muito tempo, tive contato com discursos que, de alguma maneira, atuaram na minha forma de compreender o que é ser menina ou menino ou não binário e outras expressões de identidades. As opressões, baseadas em uma compreensão cis/heteronormativa na escola, conformaram as possibilidades do que a minha identidade como mulher viria a ser. As divisões dos grupos para as atividades físicas eram pautadas nas clássicas práticas pedagógicas, de modo que futebol era esporte para meninos, e dança, uma atividade exclusivamente para meninas, mas, na verdade, o que estavam por trás desses discursos e ações eram reproduções das relações de poder que continuam operando em nosso cotidiano.

Durante a minha ainda curta trajetória profissional, atuando na assistência estudantil da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), acompanhei o início do processo de transição de um estudante transgênero, cujo início se deu durante seu percurso acadêmico. A sua entrada na universidade coincidiu com a minha chegada na UFOB. Lembro-me da nossa primeira interação em atividades na Semana de Integração ainda antes da transição. Um ano após sua chegada, recebi a informação sobre um estudante que havia solicitado o uso do nome social e, em seguida, ele me procurava para o primeiro contato no serviço de Psicologia. Tudo era muito novo tanto para mim quanto para ele: eu me perguntava como poderia ajudá-lo, como intervir nos impactos que a sua transição teria para ele e para colegas e professores, e como garantir seus direitos e sua dignidade.

Esses questionamentos me fizeram pesquisar e aprofundar o meu conhecimento sobre pessoas trans para, de alguma forma, corresponder às suas demandas. Nesse período inicial de transição, compreendi que o processo seria atravessado por questões relacionadas à sua família, à sociedade, aos relacionamentos com os colegas, com a religião e entre outras problemáticas em torno da decisão que havia tomado. A determinação do estudante e a forma como encarava os desafios me transformaram enquanto pessoa e profissional, visto que a cada conquista alcançada era a certeza de mudança para sua vida e para a vida de outras pessoas. Assim, desenvolvi, ao longo dos anos, interesse por essa temática e objeto desta pesquisa.

Nesse momento inicial, é importante destacar a diferença entre os conceitos de sexualidade, gênero e identidade de gênero, tendo em vista que são conceitos amplamente difundidos, principalmente por pessoas conservadoras, como similares e resumidos a termos como “heterossexualidade”, “feminino” e “masculino”, bem como “homem” e “mulher”. Dessa forma, não adoto a sexualização dos corpos masculino e feminino, mas apresento o conceito de identidade de gênero, tomando como pressuposto a teoria *queer* e os fundamentos da performatividade de gênero desenvolvidos por Judith Butler. De acordo com a autora, a identidade de gênero é performativamente construída, pois não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero. Por meio dessa linha de raciocínio, Butler (2017, p. 56) define que “o gênero não é algo que alguém simplesmente é, mas algo que alguém faz; ou seja, o gênero é mais um fazer do que um ser. Os atos, gestos e desejos produzem efeito na superfície do corpo, mediante jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam o princípio organizador da identidade como causa, ou seja, criam a ilusão de um núcleo interno, mas também aparecem na superfície do corpo, por meio do discurso com o propósito de regular a sexualidade e o gênero nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade. Portanto esses atos, gestos e atuações são performativos, no sentido de que a essência ou identidade são fabricações manufaturadas e sustentadas por “signos corpóreos e outros meios discursivos” (Butler, 2017, p. 235).

Sendo assim, o processo histórico da demarcação do que é sexo biológico e o que é o gênero passou por grandes transformações, e quebrar a barreira da heteronormatividade não é uma tarefa fácil, por esta ser um conjunto de normas que leva em consideração um único padrão de sexualidade e regula como a sociedade deve ser organizada.

Butler (2017), ao propor que a construção da identidade de gênero ocorre socialmente, questiona os conceitos feministas que tinham na sua centralidade “as mulheres”, apontando a “heterossexualidade compulsória” como forma de questionar a diferença entre sexo/gênero. Os questionamentos ao discurso hegemônico tinham como objetivos abrir caminhos para uma construção da identidade dinâmica¹.

O feminismo colocou em pauta questões importantes para a revisão dos papéis de gênero e das relações de poder que se estabeleceram entre os sexos em decorrência da tradição patriarcal. Quando falamos em gênero, referirmo-nos aos termos “homens” e “mulheres” e é importante deixar registradas as palavras “masculino” e “feminino” para nos referirmos ao

¹ A perspectiva não essencialista da identidade analisa os processos de identificação como um evento sujeito a transformações constantes, dinâmico, mutável (Menezes, 2014).

sexo, bem como os termos “cisgênero” e “transgênero” para indicarmos as identidades de gênero. Gênero se refere às formas de uma pessoa se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Já orientação sexual relaciona-se à atração sexual por alguém de algum(s) gênero(s), sendo que uma dimensão não depende da outra, ou seja, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, na qual nem todo homem e mulher é naturalmente heterossexual. Identidade de gênero, definiremos, conforme Jaqueline de Jesus (2012b), como as vivências que cada gênero pode assumir. Chamamos “cisgênero” as pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído com o nascimento, no entanto nem todas as pessoas são assim, porque há uma diversidade na identificação com algum gênero e com o que se considera desse próprio gênero (Jesus, 2012b).

O ambiente educacional tem passado por transformações, especialmente nesta última década em relação à diversidade de gênero. As discussões a respeito da identidade sexual e de gênero ganharam notoriedade a partir do empoderamento dos movimentos LGBTQIAPN+², do Movimento Feminista e de organizações que atuam na construção de políticas públicas em defesa da inclusão desses temas em escolas e Instituições de Ensino Superior (IES). As identidades de gênero e sexual, que fogem à lógica binária, sempre foram marcadas por exclusão e preconceito, sendo necessários, dessa forma, estudos e pesquisas que possibilitem conhecer as trajetórias dos estudantes relativas a esse aspecto, fazendo refletir como o espaço institucional pode ser limitador ou promotor das diferentes identidades.

O debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), entre 2010 até 2014, provocou a sociedade brasileira a dele participar devido à oposição de grupos conservadores que atuaram até de formas agressivas para que não fossem incluídos, no novo documento, os termos “gênero” e “orientação sexual”. Em 2014, o PNE, sancionado pela Lei nº 13.005, após intensas discussões, na redação final, não fazia nenhuma menção a esse debate (Souza, 2014). Entretanto, é necessário considerar o lugar ocupado pelos espaços educacionais no desenvolvimento dos indivíduos, cuja maioria encontra-se em etapas iniciais do desenvolvimento.

Ressurreição e Sampaio (2018) abordam que as mudanças de fase que ocorrem tanto na escola de educação básica quanto na universidade demarcam o desenvolvimento psicológico, acarretando, muitas vezes, em rupturas que influenciam na construção de identidades. As referidas autoras destacam que as transições ocorrem ao longo de toda a vida e estão presentes

² LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não binárias e mais.

em eventos sociopsicológicos e sugerem algo que está passando de um estado para outro. Elas são acompanhadas de transgressões proporcionando marcos e possibilidades de se repositonar nos meios socioafetivos e nas experiências individuais, reconstruindo o *self*.

A identidade, como argumenta Bueno (2006), constitui-se por meio das relações que estabelecemos com outras identidades ao nosso redor. A autora menciona que a identidade está em constante transformação, como uma metamorfose que ocorre em tempo e espaço determinados. Torres (2011) destaca que a cultura cristã sempre influenciou a compreensão da sexualidade, chamando atenção para o fato de como os conceitos de homem e mulher norteiam os padrões sociais que temos no presente. O autor ainda observa como o movimento LGBTQIAPN+ tem se articulado para que as discussões sobre identidade de gênero e de orientação sexual possam frequentar o cotidiano da escola.

O período recente, atravessado pelas políticas de educação no Brasil, referido anteriormente, foi motivo de preocupação para os pesquisadores da área, de modo que as reações de setores da sociedade e do Congresso apontavam para o enfraquecimento de concepções e de teorias inovadoras e contemporâneas para conceber os currículos de forma justa e igualitária para o conjunto dos estudantes. No período de 2016 a 2022, as políticas de educação e gênero viveram momentos sombrios em decorrência do golpe sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff e, a seguir, da eleição do presidente Jair Bolsonaro. Esses fatos culminaram no desmonte, entre outras, das políticas voltadas para questões de gênero. É necessário salientar que medidas adotadas durante o governo Bolsonaro tiveram impactos significativos nos direitos das mulheres, em especial aqueles traçados pelo Ministério das Mulheres e Direitos Humanos, que adotou uma posição antiaborto perante as Organizações das Nações Unidas (ONU).

Desde 2009, as IES passaram a implementar atos normativos que reconhecem o nome social de travestis, transexuais e transgênero. Ancoradas em um arcabouço político e ético, as instituições começaram a regulamentar o direito e a garantia à autodeclaração da identidade de gênero. Esse marco foi um importante passo para diminuição das taxas de evasão e do preconceito relativo às identidades de gênero (Lages; Duarte; Araruna, 2021). Todavia, a partir de 2019 e ao longo do governo Bolsonaro, foi iniciada uma espécie de “caçada” contra as IES, de teor ideológico conservador aliada à fantasiosa luta contra o comunismo e o marxismo que “ameaçavam” a formação da juventude brasileira, e pautas como estas, voltadas a identidades de gêneros e do debate amplo acerca da sexualidade seriam alvo de críticas e de abolição. A divulgação, pelo então Ministro da Educação (MEC) do Brasil, Abraham Weintraub, do projeto

de privatização parcial do ensino superior público, por meio do Programa Future-se, acendeu os primeiros sinais de alerta para o desmonte programado das nossas IES.

A sociedade dita normas e regras que estabelecem a masculinidade hegemônica como a única forma de existir do homem cis, isso se dá devido à força do patriarcado que rege as leis e a sociedade, imperada, por muito tempo, exclusivamente por homens. Connell e Messerschmidt (2013) afirmam que o conceito de masculinidade hegemônica passou a ser utilizado em estudos no campo da educação para compreender as dinâmicas da vida em sala de aula, como o *bullying*. Foi também usado a fim de entender as identidades de professores em grupos, como, por exemplo, os professores de educação física. Entretanto, esse conceito de masculinidade pode ser criticado, pois essencializa o caráter dos homens e não adota uma postura pós-estruturalista como a ênfase na construção discursiva das identidades.

Cabral e Bazzo (2005) destacam que, historicamente, as mulheres foram afastadas da produção tecnológica e do meio científico e, por séculos, suas atuações foram limitadas às tarefas da casa. Com o avançar dos debates sobre direitos civis em geral, a mulher teve acesso à escrita e à leitura e foi paulatinamente mudando seu lugar na sociedade. Atualmente, não existem restrições ao acesso das mulheres em centros educacionais; no entanto, o cenário de desigualdades, discriminação e desprezo pela produção feminina ainda persiste. É importante, ao discutirmos o direito das mulheres à igualdade, fazer uma ressalva às condições vivenciadas pela mulher negra, que, durante anos, foi mantida na condição de escrava, subjugada a trabalhos braçais e domésticos e alvo de violências de gênero, mas também raciais. A exclusão da mulher negra no Brasil difere daquela da mulher branca no sentido da falta de acesso à educação, que postergou, durante longos anos, o acesso às oportunidades de trabalho, como foi descrito por Carolina Maria de Jesus (2014): a miséria atinge diretamente a população negra e, especialmente, a mulher negra.

A construção de identidades de homens e mulheres é atravessada por um padrão de socialização que conta com a participação ativa de todos aqueles que fazem parte de seu mundo social. Essas relações definem papéis, normas de comportamento e criam padrões que fazem parte da construção histórica e individual de cada sujeito. O modelo ideal de masculinidade expresso através de características estigmatizadas como viril, confiante, ativo, destemido, racional, pragmático entre outras, reforça a construção da identidade cisnormativa. Sabe-se que as mulheres também são carregadas de estigmas que fortalecem padrões de feminilidade que lhes atribuem características bem diferentes e, muitas vezes, antagônicas àquelas usadas para descrever os homens: frágil, emotiva, estudiosa, delicada, cuidadora etc. Entretanto, essas

características podem não se confirmar e, durante muito tempo, foram tidas como inerentes à natureza de homens e mulheres e continuam presentes na socialização de meninos e meninas (Wang; Jablonski; Magalhães, 2006).

Ao me referir à construção da identidade de gênero de estudantes universitários, é importante refletir sobre as desconstruções e reconstruções de identidades, pois a mudança de *status* reflete em diferentes aspectos da vida de um jovem. Strauss (1999) afirma que a mudança da identidade está ligada ao ambiente vivenciado por uma pessoa, e as estruturas sociais têm histórias que afetam o destino dos seus membros. A respeito disso, Berenice Bento (2011) aponta que o Brasil foi acometido por uma série de mudanças, a partir do século XX, que não se limitaram à esfera político-econômica. Dessa forma, novos códigos e modelos comportamentais foram emergindo e passaram a ser estruturados por jovens, principalmente estudantes secundaristas e universitários. Os movimentos ensejados por essa juventude como A Semana de Arte Moderna, Jovem Guarda, Tropicália, Movimento *Hippie*, Diretas Já, Movimento Negro, Parada Gay, desembocam na miríade de movimentos estético-políticos que habitam a universidade hoje. Um amplo leque de estruturas simbólicas que afirmavam a ideologia das relações de gênero, sempre com base na binaridade, passou a ser questionado: a virgindade como símbolo maior do patrimônio feminino; a representação da mulher sendo inferior ao homem; e a vinculação da sexualidade como sendo exclusiva para a reprodução significaram rupturas importantes. Assim, novas ideias passaram a ser fundamentais na garantia do direito de mulheres e homens que, dessa forma, puderam decidir seus destinos sem serem constrangidos pelas normas sociais.

Para Butler (2003), a verdade interna do gênero é uma fabricação, e o gênero verdadeiro, uma fantasia instituída e inscrita na superfície dos corpos. Ao que parece, então, “[...] os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos a partir da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (Butler, 2017, p. 236). No livro *Maneirismos da mamãe: os travestis da América* (1979), Esther Newton defende que a estrutura do travestimento revela um dos principais mecanismos de fabricação através dos quais se dá a construção social do gênero. Butler (2017) sugere, então, que a travesti³ subverte inteiramente a separação entre os espaços psíquicos interno e externo e ridiculariza o modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero.

³ “Transgênero”, “transexual” e “pessoa trans” são considerados termos sinônimos que alcançam pessoas que se identificam com gênero diferente do que lhes foi atribuído a partir dos seus órgãos genitais. Já “travestis” é um termo utilizado por pessoas trans que performam o gênero feminino, podendo neste caso não se identificar como mulheres, mas como parte de um “não gênero”, devendo ainda assim serem tratadas no feminino (Jesus, 2012).

Dessa forma, uma questão importante deste trabalho é investigar de que maneira os estudantes universitários constroem sua identidade de gênero no contexto universitário e aprofundar as concepções de desenvolvimento humano, seus processos transitórios e como a dimensão psicológica é atravessada por uma realidade interseccional. Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) destacam a interseccionalidade como ferramenta analítica para trazer equidade aos *campi* das universidades. As autoras analisam como as divisões sociais que resultam das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, orientação sexual ficam mais evidentes no ensino superior. A ascensão de estudantes oriundos de camadas vulneráveis da sociedade e estudantes que enfrentam diferentes formas de discriminação – raça, orientação sexual, gênero e religião – resulta de uma busca contínua pela promoção da igualdade de acesso e permanência no ensino superior.

Os momentos de convivência entre pares, na universidade, tornaram-se espaços formativos espontâneos nos quais os estudantes opinam, deliberam, repositionam-se, assumem valores e realocam suas identidades sociais. É esse cotidiano que vai permitir conhecer as trajetórias estudantis, hoje, um vasto campo para a pesquisa. Esses momentos são, sobretudo, oportunidades para entrar em contato com a subjetividade e as narrativas desses sujeitos que podem produzir a compreensão necessária para desenhar ações que permitam visibilidade e garantam o direito à diversidade de gênero. É adotando esse caminho que esta pesquisa quer responder à seguinte questão: de que maneira estudantes universitários constroem e afirmam sua identidade de gênero?

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral: compreender como se dá a construção da identidade de gênero de estudantes universitários. A pesquisa também apresenta como objetivos específicos: 1) descrever o conceito nativo de gênero de estudantes universitários utilizando suas narrativas; 2) identificar a participação de aspectos do cotidiano acadêmico na construção de suas identidades de gênero; 3) descrever os mecanismos e as ações utilizados para afirmação de sua identidade de gênero; e 4) identificar a existência e a disponibilidade de recursos institucionais que auxiliem no processo de afirmação de sua identidade de gênero.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para construir este tópico, realizamos uma revisão bibliográfica científica de todos os estudos que fizemos para alcançar a pesquisa que encerramos por hora. Procuramos trabalhos selecionados a partir da base de dados do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando descritores como “identidade de gênero”, “educação”, “identidade AND desenvolvimento” “políticas de gênero”, “universidade AND gênero” (Quadro 1). Após essa etapa, foram selecionados os artigos que correspondiam à abordagem do tema voltado a estudantes universitários, e as pesquisas sobre gênero e universidade e trabalhos que abordavam a identidade de gênero (Quadro 2). Devido à grande quantidade de trabalhos apresentados durante a busca, selecionamos os artigos até a página cinco de cada buscador, pois depois dessas páginas os artigos já fugiam do tema de nosso interesse. No total, foram selecionados 15 artigos, publicados no período de 2016 a 2023, cujos temas estavam relacionados aos estudos de gênero e identidade; políticas públicas de gênero e educação; e construção de identidades de estudantes. Esta revisão, portanto, será dividida em sessões que abordam os tópicos: políticas de educação e de gênero; contexto universitário; e construção da identidade de gênero.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Base de dados	Número de artigos selecionados
Google Acadêmico	10
Portal de periódicos da Capes	5

Fonte: elaborado pela autora.

2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE GÊNERO

Os espaços educacionais formais, a exemplo das escolas de educação básica e das universidades, são ambientes onde os indivíduos têm oportunidades de socializar-se, formar opiniões e desenvolver maneiras para se adaptar a novas realidades. Silva e Duarte (2021) consideram esses contextos importantes para pensar como se constroem as identidades de gênero e a imagem do masculino e do feminino mediante os comportamentos, os discursos e as interações ao longo da vida. Nos ambientes formativos são também forjados os conceitos de masculinidade e feminilidade, e as interações sociais com pares confirmam o que é ser homem e mulher. A cultura escolar, seja ela de ensino básico ou superior, potencializa as diferentes

maneiras de como são vistos meninos e meninas, tornando-se um instrumento de poder por meio de práticas e discursos que forjam a identidade de gênero. Sobre esse debate, Silva e Duarte (2021) destacam a necessidade de abrir caminhos entre o binarismo, tendo em vista as relações preconceituosas e opressoras no que diz respeito à diversidade de gênero.

Ao tratar das políticas públicas para a educação, Ferraz, Addor e Nascimento Neto (2019) tomam como marco para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária a Constituição brasileira, que garante o acesso democrático à educação como um dever do Estado. No Brasil, o poder Constituinte de 1988 demonstrou ter uma grande preocupação com as minorias e, nesse sentido, a educação de gênero e as políticas públicas específicas são fundamentais para a redução da discriminação e do preconceito, garantindo, assim, o desenvolvimento harmônico e respeitoso em sociedade. O estudo desses autores acrescenta que as políticas públicas educacionais sempre tiveram como objetivo a formação de professores e o acesso dos estudantes ao ensino básico, a estruturação dos currículos e livros didáticos que traziam conteúdos discriminatórios contra a mulher e a formação dos professores para incluírem o gênero no processo educacional.

Notamos, no entanto, que as propostas de políticas públicas de gênero que começaram a ser desenvolvidas em 2003, no Brasil, não deixavam de lado o tom discriminatório contra as mulheres, principalmente no quesito maternidade, com a criação do programa Bolsa Primeira Infância, visando oferecer uma bolsa para que as mulheres ficassem em casa cuidando dos filhos, liberando, assim, vagas nas creches e escolas (Ferraz; Addor; Nascimento Neto, 2019). No entanto, é preciso destacar que, de fato, a partir dos anos 1990, as políticas públicas começaram a ser discutidas e ampliadas com foco no combate à discriminação da mulher, criando intersecções entre gênero e políticas públicas (Ferraz; Addor; Nascimento Neto, 2019).

Até 2015, as políticas públicas de gênero estavam sendo desenvolvidas a fim de ampliar o debate para a sociedade e fortalecer o desenvolvimento de novas propostas educacionais sobre gênero. No entanto, Ferraz, Addor e Nascimento Neto (2019) destacam que é com a ascensão dos movimentos de extrema-direita e a expansão das igrejas fundamentalistas que se inicia o ataque aos movimentos feministas e pela diversidade, usando a justificativa de que essas questões eram temas para as famílias. Esse movimento, atualmente, dedica-se a combater o que se nomeia de “ideologia de gênero”.

Em 2009, financiado pelo MEC e em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), surgiu o Programa A Escola sem Homofobia, uma importante iniciativa que levaria às escolas mudanças nas práticas escolares e

curriculares tendo como objetivo promover a igualdade e o respeito à diversidade. Desde a sua criação e a partir do momento que a pauta anti-homofobia ganhou destaque no primeiro governo Lula, os projetos Escola sem Homofobia e Brasil sem Homofobia foram alvos de ataques e distorções por parte de grupos religiosos e conservadores, tendo como consequência a descontinuidade dessas políticas. Após esses ataques, o programa Escola sem Homofobia foi vetado e nunca chegou a ser implementado (Rodrigues; Maúes, 2020).

Dutra e demais autores (2020) apontam o sistema de cotas como possibilidade de permitir e ampliar o acesso à educação pública de qualidade por grupos minoritários e marginalizados na sociedade brasileira. Dessa forma, a Lei de Cotas nº 12.711/2012 tem a intenção de tornar o espaço acadêmico mais próximo da realidade, tendo em vista as desigualdades no acesso ao ensino superior. Em 2018, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) se tornou a primeira universidade do Brasil a garantir, na graduação, a ampliação do sistema de cotas para pessoas trans (transexuais, travestis e transgênero).

Tassigny e Luz (2019) abordam a constitucionalidade da política de cotas para pessoas trans, tomando como base para análise a Resolução do Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que, em 2018, aprovou a inserção da reserva de vagas para transexuais, travestis e transgênero na graduação. Essa atitude reforça a importância da educação como instrumento de transformação social e significa uma oportunidade para que pessoas discriminadas ultrapassem os obstáculos da exclusão.

Em 2017, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) aprovou no Conselho Universitário a Resolução nº 01/2017, na qual dispõe sobre a reserva para pessoas trans nos cursos de pós-graduação. Em seguida, em 2018, a instituição aprovou a Resolução nº 07/2018 e instituiu a reserva de vagas na graduação, ampliando as cotas para trans e refugiados. No ano de 2019, a UFBA ampliou o número de vagas reservadas na transição dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar para graduação, garantindo o acesso de pessoas em vulnerabilidade social. A UFOB, atualmente, encontra-se em processo de regulamentação e ampliação da política de cotas, não tendo resolução aprovada que garanta cotas para pessoas trans.

A seguir, o Quadro 2 apresenta as principais políticas públicas para pessoas trans.

Quadro 2 – Levantamento das principais políticas públicas de educação para pessoas trans

Política pública para educação	Órgão responsável	Ano
Escola sem Homofobia (vetada)	Ministério da Educação	2011
Assegura uso de nome social de transexuais e travestis em órgãos do MEC	Ministério da Educação – Portaria nº 1.612	2011
Nome Social no ENEM	Instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	2014
Nome Social em registros escolares da educação básica	Ministério da Educação	2018

Fonte: elaborado pela autora.

Marchetto e Denardin (2020) tratam do uso do “nome social” nas universidades públicas e analisam como a violência simbólica sofrida por pessoas trans está relacionada à criação de uma instrução normativa criada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), entretanto as discussões relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+ não fazem parte do cotidiano da comunidade. Sendo assim, os conceitos e atos de legalidade para pessoas trans são formulados com base na heteronormatividade e por sujeitos heterossexuais. Conforme afirma Butler (2017), esses conceitos delimitam o campo no qual se pode conferir humanidade aos corpos.

Dias e Menezes (2017) ressaltam uma perspectiva de mudança das práticas pedagógicas e o papel da escola em dar visibilidade aos gêneros subversivos. Propor uma pedagogia *queer* significa que a escola está ancorada na valorização da identidade do sujeito, buscando promover a organização e o empoderamento para a transformação das relações de poder sob o gênero, possibilitando a libertação daquilo que limita a participação social e política desses sujeitos.

Para os autores, não interessa pensar o currículo em uma perspectiva neutra, mas sim o currículo que acontece no dia a dia das práticas pedagógicas, nas vivências e como um ato cultural. Ao destacar a escola na qual a pesquisa foi realizada, os autores propõem observar como a mudança e a valorização das diferenças podem ocorrer nos espaços para além da sala de aula, construindo um ambiente social favorável à manifestação das identidades subversivas. A expressão da identidade por meio da arte e da cultura proporciona um envolvimento, não apenas da comunidade escolar, mas também da comunidade externa, com a diversidade e as diferentes formas de manifestação do gênero (Dias; Menezes, 2017). Esses pesquisadores

ressaltam uma perspectiva de mudança das práticas pedagógicas e o papel da escola em dar visibilidade à diversidade de gênero.

No trabalho de Freitas, Ésther e Santos (2023, p. 3), os coletivos universitários são formados por estudantes em um contexto de diversidade e são abordados como um “fenômeno social, determinado historicamente, que consiste na categorização dos indivíduos em grupos a partir de suas similaridades (raciais, de gênero, de classes econômicas, etc.)” sendo, portanto, um conceito distinto de diferenças individuais e faz uma relação entre os termos estabelecido/*outsider* trazidos por Elias e Scotson (2000), de modo que o termo “estabelecidos” faz referência a indivíduos e grupos dominantes em uma sociedade, e *outsider* refere-se aos que se encontram em minoria, concedendo-lhe características que visam à estigmatização como uma forma de manutenção das relações de poder. Ademais, as universidades são, conforme Freitas, Ésther e Santos (2023), espaços de discussão, reflexão e de reprodução das relações de poder. Diante disso, os autores buscam a discussão dos meios em que ocorre o processo de estigmatização dos indivíduos *outsiders*, bem como a busca desses por reconhecimento e pertencimento. Foram adotados a raça, gênero e a diversidade sexual como elementos que definem os *outsiders*. Tais elementos tornam-se valorados em uma sociedade na qual ocorre a relativização das normas sociais. Dessa forma, quando um grupo estabelecido define quais os comportamentos e identidades “bons”, por conseguinte, o estigma, que, segundo Goffman (2008), refere-se a um indivíduo desqualificado diante da sociedade, apresenta-se como um valor negativo.

Nesse contexto, o uso do termo “diversidade” está diretamente ligado às diferenças e está incluído na complexidade das demandas LGBTQIAPN+, de gênero e de raça, destacando-se que as identidades sob a ótica do gênero e da sexualidade são um processo de construção. Sendo assim, apesar de ser possível traçar o percurso histórico da construção das identidades, quando aprofundamos e analisamos as condições que permeiam as experiências individuais e coletivas, podemos lançar mão da ferramenta analítica da interseccionalidade. Essa ferramenta possibilita compreendermos os processos de discriminação como um complexo de cruzamentos discriminatórios, e não cada um dos elementos de forma isolada. É nesse sentido que as políticas afirmativas surgem como recurso que tem como finalidade a justiça social, buscando a proteção e a inclusão de grupos minoritários. Nesse cenário, a universidade possui um papel importante como um ambiente de formação das novas gerações, que pode promover o debate desses temas com a sociedade em geral. Mas é preciso sempre lembrar que as universidades são também

ambientes nos quais atuam igualmente as relações de poder encontradas fora do ambiente acadêmico.

Para Marcel Pordeus (2022), discutir os conflitos e mapear as condições que ampliam as desigualdades são tão necessários quanto à efetivação da Lei de Cotas, pois é importante compreender em profundidade a problemática para lançar propostas que, de fato, concretizem essa lei, ampliando o acesso ao ensino superior. Sugerir projetos que atinjam a escala social e profissional parece fundamental para o combate às desigualdades, tendo em vista permitir que o público-alvo das cotas – pessoas negras, LGBTQIAPN+, estudantes de escola pública e pessoas com deficiência – ganhe autonomia a partir delas. Apesar de serem fundamentais em cenários de desigualdade, elas não significam, de fato, a diminuição do abismo econômico e escolar, pois essa população vulnerável se movimenta em contextos de invisibilidade, o que compromete a sua luta por direitos.

Dessa forma, Pordeus (2022) defende as ações afirmativas como uma “pequena reparação social de isonomia”, mesmo que ainda seja atacada por muitos que defendem o discurso da meritocracia. O autor apresenta, por meio do seu trabalho, a importância das políticas interseccionais, em especial as cotas para LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência. Ele afirma que há uma grande resistência da população em compreender a questão interseccional que atravessa esses grupos salientando a banalização da violência que é perpetrada pela sociedade com o objetivo de proteger o que ela acredita ser tradicionalmente correto.

Levantamentos realizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) com universidades federais mostraram dados que compactuam com a exclusão dos transexuais, que ocupam o quantitativo de apenas 0,1% de estudantes no ensino superior (Pordeus, 2022). Dessa forma, a construção de políticas afirmativas interseccionais requer o enfrentamento do racismo, do preconceito e do conservadorismo que vivenciamos no nosso mundo social. É por meio do jovem negro, gay e/ou deficiente, seja por meio da construção ou reafirmação da sua identidade, seja pela imposição da sua voz, que podemos chegar a um lugar de inclusão desses grupos interseccionais (Pordeus, 2022).

2.2 CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Santos (2022) tencionou compreender como estudantes LGBTQIAPN+ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vivenciam a universidade e como tensionam esses espaços. Seu trabalho analisa narrativas de estudantes desse segmento e as mudanças relacionais que vivenciaram. Como exemplo, discute o fato de estudantes trans que saíram de cidades do interior e passaram a vivenciar sua identidade de gênero de forma plena ao se mudarem para capital e entrarem na universidade. O autor compreende a universidade como espaço de liberdade, construído nas tramas das experiências de gênero e de sexualidade dos próprios sujeitos que nela se inserem.

As diferenças apontadas entres as cidades nas quais os estudantes cresceram e aquelas para onde foram estudar, de acordo com Santos (2023), são marcadores da construção de uma identidade. Isso não significa que a universidade seja um espaço de liberdade plena, mas que a ocupação desse espaço por identidades trans estabelece uma relação que é negociada e disputada com forças cisnormativas e hegemônicas.

Cardoso e Dias (2016), em sua pesquisa, abordam como os estudantes universitários de licenciaturas percebem o corpo, o gênero e a sexualidade, apontando como as representações são atravessadas pelo discurso heteronormativo e como pessoas que preferem se relacionar com outras do mesmo sexo são percebidas como corpos estranhos. Os autores investigaram as percepções dos futuros docentes da educação básica, preocupados com que não sejam reproduzidos discursos de preconceito e intolerância nas salas de aula onde irão atuar. Concluem que as diferenças entre homem e mulher são marcadas, entre os estudantes pesquisados, pela ótica de características físicas e genéticas e atribuindo comportamentos padrão de feminilidade e masculinidade com base no próprio histórico-cultural, linguístico e social (Cardoso; Dias, 2016).

Brazão e Dias (2021) destacam que quando a cultura produz gêneros inteligíveis faz com que algumas identidades passem a não existir ou sejam silenciadas, principalmente quando a construção do gênero não é produto do sexo. Ao apresentar o conceito de gênero não binário, os autores trazem uma definição situada à margem do sistema binário homem/mulher. A partir da análise de narrativas obtidas, o não binário se apresenta como uma possibilidade de identificação como não sendo nem masculina, nem feminina ou como sendo uma fusão das

duas ou ser considerada fluida. Nesse sentido, o não binário pode ser considerado uma identidade de gênero porque agrega as expressões de gênero e a negação do sistema binário. Como citado em Brazão e Dias (2021, p. 3):

a não-binaridade é uma forma de subversão do conceito de gênero. A diversidade de experiências não binárias são expressões de gênero que possibilitam a análise e a discussão sobre a desconstrução social do masculino ou feminino, que dá lugar a novas construções críticas da identidade.

Ao propor uma discussão comparativa do conceito de gênero não binário na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade da Madeira, em Portugal, os autores tiveram a intenção de identificar como os estudantes elaboravam o conceito de gênero e como os pronomes de tratamento eram utilizados (Brazão; Dias, 2021). Como resultado, os estudantes das duas instituições revelam conhecer o conceito de gênero não binário, no entanto, as respostas indicam que os estudantes da Universidade da Madeira não têm muita participação em discussões sobre o tema (Brazão; Dias, 2021).

Ferraz (2020), em sua dissertação, faz reflexões acerca das relações de gênero e os impactos do Movimento Feminista para a formação de dirigentes do movimento estudantil da UFBA a partir da ótica feminista decolonial. A autora destaca como as relações de gênero são marcadas por violência e discursos machistas que atravessam a vida das mulheres e marcam suas trajetórias. A construção de uma identidade feminista se deu a partir do entendimento do espaço que estava sendo ocupado por mulheres e as relações de poder postas nesse espaço.

Alexandre Bueno e Felipe Silva (2020) relatam a trajetória de um sujeito trans e sua vivência no contexto universitário, analisando os sentidos presentes e as repercussões sociais, sejam elas positivas ou negativas vivenciadas pelo estudante nesse contexto. A história de vida do estudante trans é carregada de conflitos psíquicos e sociais acerca da sua identidade de gênero. O relato conta seu processo de aceitação do sentido de ser um homem trans e a luta travada em função da negação dessa identidade. Silva e Bueno (2020) destacam que o conflito

interno se refere a um conflito modal ao longo de todo o processo de desenvolvimento do estudante, no qual este sabe-ser, mas não não-pode-ser devido a interdições de natureza social.

Ao relatar sobre a descoberta como homem trans, o estudante descreve sua experiência no contexto universitário como muito difícil, afetando seu rendimento acadêmico. A escolha pelo curso de Psicologia trouxe à tona conflitos e desordem psíquica quando se via confrontado pelo conteúdo das aulas. O fato de não ter iniciado a transição foi outro fator de desordem apontado por Silva e Bueno (2020), pois, quando apresentava trabalhos e seminários, sentia

desconforto por estar apresentando uma identidade diante de toda a sala. Todo esse conflito gerou um afastamento da universidade, pois, para esse estudante o ambiente universitário era sentido como violento. Entretanto, ele decidiu retornar ao curso de Psicologia agora com sua identidade de gênero assumida como homem trans e, apesar do acolhimento recebido por parte da coordenação do curso, ainda enfrentou falas preconceituosas relativas à utilização do banheiro masculino. Por ser mais seguro, continuou utilizando o banheiro feminino. Falas como essas continuam fazendo parte do contexto universitário e educacional, o que só contribui para segregação e exclusão das pessoas trans.

Freitas, Ésther e Santos (2023) destacam a mudança ocorrida no que se refere ao perfil dos estudantes que ingressam nas universidades, que, durante muitos anos, foram espaços voltados para a elite. Entretanto, salientam que, embora haja uma diminuição das desigualdades, pela inserção de grupos minoritários, não há uma inclusão efetiva nesses ambientes, decorrente das relações de poder aí encontradas; ou seja, a relação entre estabelecidos e *outsiders*.

O texto traz ainda a ideia de que as relações discriminatórias que ocorrem na sociedade aparecem igualmente dentro dos muros das universidades. Desse modo, participar de atividades acadêmicas pode levar alguns estudantes a se engajarem mais em determinadas causas do que em outras, pois, muitas vezes, eles passam a se reconhecer nas situações de discriminação que vivenciam. Nessa perspectiva, as universidades acabam por se tornar espaços em que podem ocorrer processos de construção e reconstrução de identidades dos estudantes (Freitas; Ésther; Santos, 2023). Ainda que haja relações de poder, os coletivos universitários surgem, em geral, organizados por estudantes que pertencem a grupos discriminados de forma a favorecer a construção e a reconstrução identitárias, sendo a atuação da maioria dos coletivos focada na discussão de ações que visam desconstruir preconceitos, e estimular inclusão de grupos que têm dificuldade em ter acesso a direitos.

Os autores realizaram pesquisa com grupos *outsiders*, formados pelo gênero feminino, raça/cor negra e sexualidade com o objetivo de compreender os aspectos relacionados às construções identitárias e à percepção que eles tinham acerca da universidade, do ponto de vista de serem instituições abertas ou não à diversidade. A pesquisa foi realizada com convidados que faziam parte de um dos três grupos acima citados, sendo que, embora dividido por grupos, em decorrência da interseccionalidade, havia pessoas que se inseriam em dois ou mais. Como resultado, foi percebido que os estudantes se organizam em coletivos adotando uma identidade positiva, como grupos que resistem à imposição identitária (Freitas; Ésther; Santos, 2023).

Por fim, Alves e Silva (2016) destacam que as universidades, por meio dos currículos, se tornam ambientes que reproduzem hierarquias e naturalizam violências que atravessam a identidade sexual e as relações de gênero, fazendo com que a permanência dos estudantes seja marcada por opressões forjadas e reproduzidas em um conjunto de práticas de currículo que colocam a heterossexualidade como única possibilidade.

Como forma de entender como é forjada a identidade de gênero dos estudantes no contexto educacional e que papel desempenham a escola e a universidade, Alves e Silva (2016) entendem esta como “lugar de socialização e formação cidadã”, e, que, portanto, contribui para práticas que compactuam com o respeito à diversidade e que garantem o espaço de liberdade para as identidades de gênero.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa investiga a identidade de gênero de estudantes universitários, ao considerar a sua trajetória educacional e eventuais rupturas durante todo esse percurso, as relações estabelecidas no interior da cultura educacional e o seu aprofundamento a partir de teorias que situam sua identificação como e com o processo produzido no contexto sociocultural, baseando-se em estudos interacionistas e concepções pós-estruturalistas, entre os quais destacamos os estudos feministas e a teoria *queer*, que exerceram grande influência sobre essa pauta, a exemplo das contribuições de Judith Butler, cujos conceitos nesse campo de significação abriram caminhos para o entendimento de como a regulação binária da sexualidade suprime a diversidade de gênero e fortalece a hegemonia heterossexual. Ao criar a teoria da performatividade para explicar como é construída a identidade de gênero, Butler defende que o gênero é uma série de repetições que se inicia com os discursos, essas repetições promovem efeitos sobre o corpo, reforçado a partir das repetições performáticas que concretizam o gênero.

Para constituir esta fundamentação teórica, será também apresentada a perspectiva do Interacionismo Simbólico (IS) e sua concepção teórico-metodológica, ocorrida entre esses dois sistemas conceituais. Blumer (1980) descreve as três premissas que norteiam o interacionismo: a primeira afirma que o indivíduo se relaciona com os significados que o mundo lhe oferece; a segunda se volta ao que é construído a partir das interações sociais com outros sujeitos; e a terceira premissa defende a influência dessas significações diretamente relacionadas por interpretações que a pessoa utiliza ao se relacionar com os outros. É com base nessas teorias que a discussão do tema da pesquisa será pautada, a fim de entendermos como estudantes universitários relacionam a performatividade do gênero com as experiências na universidade. Vale ressaltar que algumas categorias conceituais são importantes para definirmos quem são esses estudantes, como relacionam o gênero com o trabalho, bem como com a escolarização, as relações de poder e os espaços que ocupam na instituição educacional.

3.1 CONCEITOS SOBRE GÊNERO

A palavra gênero está diretamente ligada ao Movimento Feminista, cuja origem, ainda no século XIX, objetivava lutar pelos direitos das mulheres, entre os quais o da ampliação ao direito do voto. Essa primeira onda do feminismo recebeu o nome de Movimento Sufragista, sendo defendido por mulheres brancas e de classe média. Entretanto, a partir dos anos de 1960, a luta ganhou outras roupagens, apoiando-se em construções teóricas produzidas por mulheres

que objetivavam debater preocupações sociais e políticas, entre as quais aquelas voltadas à problematização de gênero, o que, de acordo com Louro (2014), a princípio, está amparada nas distinções biológicas que serviram para legitimar as peculiaridades entre mulheres e homens. A falta de consenso na definição de gênero levou o entendimento biológico ao lugar de destaque e se popularizou através do senso comum. Porém, diante dessa lacuna, teorias foram criadas e defendidas para sustentar distinções físicas, psíquicas, comportamentais e também indicar diferentes habilidades sociais com base no que se entendia, à época, por gênero. Essas teorias também foram utilizadas para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos de cada gênero. Ao compreender isso, o Movimento Feminista se propôs, então, a focar suas críticas, especificamente, no que se tomava por diferenças entre o masculino e o feminino, e suas consequências.

Reconheço a importância do Movimento Feminista oriundo principalmente da Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, mas é imprescindível que tomemos como referencial teórico produções de feministas negras para ampliar o diálogo teórico principalmente quando falamos em construção de identidades atravessadas pela interseccionalidade entre raça, gênero e origem social. A história do Movimento Feminista Negro começou a ser construída em meados do século XIX. Ainda que mulheres e homens negros tenham lutado em conjunto contra a escravatura, os valores patriarcais seguiram predominando entre homens negros. No interior do Movimento Negro, que emergia na sociedade americana, a posição sexista com relação à mulher negra foi mantida (hooks, 2019).

É preciso considerar que a construção do conceito de gênero amplamente difundida se ampara em teorias ocidentais inicialmente enquadradas em um modelo determinista biológico, no qual a biologia fornecia a base para organização social no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. A crítica ao conceito ocidental de gênero se concentra, principalmente, na lógica binária que lhes atravessa. A oposição entre os corpos da mulher e do homem ocupa espaços distintos na sociedade, principalmente quando se refere à masculinização dos corpos masculinos em detrimento dos corpos femininos. Oyewumi Oyeronke (2021), escritora africana, em seu trabalho sobre como se dá a construção do conceito de gênero na sociedade Iorubá, destaca como o impacto do Ocidente é importante, pois estava sob domínio europeu até o final do século XIX, em que se tinha, igualmente, hegemonia na produção do conhecimento.

Dessa forma, Oyewumi Oyeronke (2021, p. 63) destaca que dada a inseparabilidade entre sexo e gênero no Ocidente como sendo corpos físicos e corpos sociais ao mesmo tempo, ela aponta que na sociedade iorubá ocorre o contrário, pois “as relações sociais derivam sua

legitimidade dos fatos sociais e não da biologia. Os meros fatos biológicos da gravidez e do parto importam apenas em relação à procriação, como devem ser. Fatos biológicos não determinam quem pode se tornar monarca ou quem pode negociar no mercado”. Sendo assim, na cultura iorubá, o corpo não é marcado pelo gênero, e os papéis sociais não estão atrelados ao gênero.

Oyeronke Oyewumi (1998, p. 1049, tradução nossa)⁴, portanto faz uma crítica ao artigo de Mary Hawkesworth (1997), intitulado “Confundindo o gênero”, a partir do qual ela aborda uma perspectiva importante e contrária àquela analisada por Hawkesworth (1997):

Hawkesworth (1997), por sua vez, analisa quatro textos importantes, relativos a questões de gênero; Steven G. Smith, *Pensando Gênero* (1992), um relato fundamentalista do gênero para a sobrevivência da espécie; *Problemas de gênero*, de Judith Butler (1990), uma análise deslumbrante do gênero como performance; *Gênero e poder* (1987), de Robert Cornell, uma elucidação do gênero como prática social de múltiplas camadas; e *Gênero: uma abordagem etnometodológica*, de Suzanne Kessler e Wendy McKenna, uma definição perspicaz do gênero como forma de pensar.

Este foi construído a partir dos estudos de Garfinkel e bem aceito no círculo de autoras(es) feministas, sendo considerado um grande avanço nos estudos sobre transexualidade e para a desconstrução dicotômica gênero e sexo. Para Oyeronke Oyewumi (1998), o que falta em muitas teorias feministas de gênero, inclusive em Hawkesworth (1997), é uma noção de cultura. Para a autora, o gênero é, antes de tudo, uma construção cultural: “as pessoas têm seus próprios quadros de referência” (Oyewumi, 1998, p. 1050) historicamente sedimentados e encaram os eventos do mundo social com suas próprias formas de pensar e de sentir, o que significa que pessoas de diferentes culturas organizam seu mundo de maneiras distintas.

As teorias feministas ocidentais sobre gênero assumiram um lugar hegemônico assim como o marxismo, o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Podemos considerá-las como “teorias da moda”, que ganharam o *status* de hegemônicas, tomando como verdade o pressuposto de que são aplicáveis a todas as culturas, especialmente àquelas em que as experiências ocidentais definem quem somos. É importante salientar que o surgimento de novos paradigmas não atrelados ao conceito binário compreende o gênero por diferentes meios sociais, políticos e culturais, e, nesse sentido, amplia-se o debate acerca do gênero feminino,

⁴ Comentário e citação feita com base no texto original: “in a recent article, ‘Confounding Gender’, published in *Signs*, Mary Hawkesworth (1997a) undertakes an inventory of the state of gender theorizing through a close reading of four major texts in the field:’ Steven G. Smith’s *Gender Thinking* (1992), a fundamentalist account of gender for species survival; Judith Butler’s *Gender Trouble* (1990), a dazzling analysis of gender as performance; Robert Connell’s *Gender and Power* (1987), an elucidation of gender as multilayered social practice; and Suzanne Kessler and Wendy McKenna’s *Gender: An Ethnomethodological Approach* (1978), an insightful definition of gender as a way of think”.

visto agora como algo não hegemônico. Diante disso, as diferenças marcadas entre as mulheres ganham contornos importantes, a partir do questionamento de mulheres pretas que desencadeia uma ruptura no interior do Movimento Feminista; em seguida, houve o acréscimo das vivências e posições de mulheres lésbicas que acrescentaram complexidade ao debate e acentuaram diversidade histórica, de experiências e de reivindicações das muitas e diferentes mulheres.

Para Louro (2014), o que estava no centro das discussões eram as relações de poder que ali se construíram e se pretendiam fixar. Nesse debate, importava saber quem definia a diferença, quem era considerado diferente e o que significava ser diferente; no entanto, o que estava posto mesmo eram as desigualdades. Não se pode, então, conceber a díade “diferença-igualdade” como um dilema, pelo qual as feministas deveriam se interessar. Nesse desafio, identificamos uma armadilha; ou seja, uma “falsa dicotomia”, já que a igualdade é um conceito político que supõe a diferença. Para a autora, não faz sentido reivindicar a igualdade para sujeitos idênticos, pois o que se deve exigir é que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes.

No dia a dia, consideramos o gênero como algo natural, que é constatado ao nascer e afirmado durante toda a sua vida social. No entanto, essas marcações acontecem antes mesmo do nascimento da criança, por meio de atos culturalmente estabelecidos, a exemplo dos exames para o reconhecimento do bebê, o qual pode vir a ser uma menina ou um menino. Partindo dessa lógica, percebemos o quanto o gênero é atrelado ao sexo e marcado por normas e regras que ditam a forma como cada pessoa deve ser. Connell (1995, p. 190) afirma que existe uma “narrativa convencional” adotada nas famílias, escolas, grupos de amigos e mídia que internaliza nos meninos uma forma de se comportar de acordo com normas sociais que atendam aos interesses masculinos, tendo como custo a repressão dos seus sentimentos. O autor pensa também na construção da masculinidade como um “projeto” coletivo e individual, em que esse projeto é afetado por diversas instituições e práticas.

Os estudos de gênero colocam a cultura não apenas como forma determinista de uma identidade de gênero, mas, também, conforme Butler (2014, p. 253), trazem as regulações de gênero, para as quais o gênero não é uma norma no sentido de normatividade feminina ou masculina, não é nada que alguém é ou tem, mas sim um conjunto, no qual se manifesta a produção e normalização do masculino e do feminino com as formas “intersticiais, cromossômicas, hormonais e a performatividade que acompanha o gênero”. Nesse sentido, assumir que o gênero apresenta apenas a possibilidade do binarismo é não exercitar uma visão crítica sobre as outras possibilidades que o gênero pode assumir.

Certamente, não temos a pretensão de negar os fatores biológicos associados ao sexo e ao gênero; entretanto, enfatizaremos a construção sócio-histórica das características biológicas, mas é importante destacar que a compreensão de gênero e sexualidade é, por muitas vezes, confundida, principalmente por existirem padrões de comportamento que se espera de mulheres e homens. Ao longo do tempo, os estudiosos e estudiosas da sexualidade perseguem uma compreensão mais refinada para analisar e distinguir o que é gênero e o que é sexualidade. Para Louro (2014), a sexualidade não deve ser compreendida apenas observando seus fatores naturais, e destaca o fato de Foucault conseguir traçar a *História da sexualidade* (1988), pois passou a compreendê-la como uma “invenção social”, constituída a partir de múltiplos discursos sobre sexo, principalmente os que normatizam, regulam e produzem “verdades”.

Os sujeitos podem performar sua sexualidade de diferentes formas, de modo a expressarem seus desejos e prazeres corporais de vários modos. Sendo assim, as identidades sexuais se formariam, então, através de como vivenciam sua sexualidade: com parceiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros(as). No entanto, os sujeitos também podem se identificar social e historicamente, como masculinos ou femininos, construindo, assim, suas identidades de gênero (Louro, 2014). Tanto a identidade sexual como a de gênero estão intrinsicamente inter-relacionadas, apesar de constantemente estarem sendo confundidas devido à nossa linguagem. O que importa considerar é que tanto a dinâmica da identidade de gênero como a identidade sexual são sempre construídas e não são dadas ou acabadas em um determinado momento.

Para concluir, a discussão sobre como são complexas e instáveis as identidades sexuais e de gênero gera posições que defendem já não ser possível utilizar uma lógica binária, entendendo que fronteiras estão sendo atravessadas e que é, exatamente nessas fronteiras, que o sujeito social se posiciona. Assim, Louro (2004) entende que a educação pode abandonar o papel normalizador mediante o questionamento de antigos paradigmas, permitindo, assim, a ampliação, a diversidade e a aceitação do gênero em vez de reduzi-lo a apenas duas categorias fixas, ignorando suas nuances e suas representações no que toca às diversas maneiras de existir e de se posicionar no mundo. Conforme destacado por Louro (2008), essa visão globalizada e dicotômica tem suas raízes na academia, sendo influenciada por uma perspectiva branca e de classe média, negligenciando assim as experiências e vivências de grupos diversos.

Passaremos a compreender, nas próximas seções, como a perspectiva do IS pensa o conceito de identidade e quais suas contribuições nos estudos sobre identidade de gênero, tanto para a psicologia quanto para a sociologia, embora muitas pessoas tenham dificuldade em

compreendê-la como sendo socialmente adquirida. Desde a década de 1980, os interacionistas simbólicos se tornaram cada vez mais atentos às preocupações e aos pressupostos que autores e autoras feministas defendem. Esse diálogo teórico é muito importante para compreendermos como são construídas e afirmadas as identidades cisgênero, transgênero, gênero fluido, não binário, *queer*, travestis, intersexuais, assexuais, pansexuais e pessoas que não se enquadram em nenhuma categoria socialmente instituída até o momento.

3.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Ao convidarmos o IS para um diálogo em torno das questões de gênero, é necessário apresentar um pouco de sua história e desenvolvimento a partir da construção da sociologia e do movimento que ficou conhecido como Escola de Chicago. Considerada uma sociologia urbana, a Escola de Chicago ficou marcada por seus estudos empíricos a respeito de um problema político-social, que era a imigração de grande contingente europeus para a sociedade americana (Coulon, 1995).

De acordo com Becker (1996), a história desta sociologia que se desenvolveu em Chicago não é a de uma grande teoria, mas de realizar importantes trabalhos sobre a sociedade. É importante destacar qual o sentido da palavra “escola” no contexto sobre os estudos em sociologia. Para o autor, a Escola de Chicago poderia ser caracterizada como uma escola de atividades, na qual um grupo de pessoas trabalha em conjunto, não sendo necessário que compartilhem da mesma teoria.

A Universidade de Chicago se tornou o berço da sociologia empírica e beneficiou-se de um clima intelectual protagonizado principalmente por William I. Thomas e Robert E. Park. Influenciados por outras disciplinas como a filosofia, surgiu nesse período a influência de George H. Mead, como psicólogo social e intelectual do departamento de Filosofia. Mead contribuiu para as principais reflexões sobre as relações entre indivíduo e sociedade que estavam associadas ao pragmatismo e aos desdobramentos do evolucionismo natural e social (Coulon, 1995; Strauss, 1999). O conceito de interpretação tem um papel central na abordagem interacionista, como apontam Sônia Sampaio e Georgina Santos (2014, p. 94), ao firmarem que os interacionistas simbólicos “defendem que a experiência humana é mediada pela interpretação”. As pessoas trocam entre si e com os outros o sentido das coisas, e, a partir dessas trocas, sentidos vão sendo negociados, mas sem o rótulo de “verdade absoluta”, influenciados por formas diferentes de ver o mundo.

As dimensões biológicas, psicológicas e éticas devem ser consideradas para analisar a atividade humana. Para o campo da filosofia, o pesquisador está envolvido no seu ambiente e pela ação social que tenha por objetivo uma transformação da sociedade (Coulon, 1995). Por esse recorte da filosofia, Mead (2021) fez do pragmatismo um instrumento social ao mesmo tempo em que considerava a consciência dos indivíduos diretamente relacionada às interações e aos processos sociais. Para o referido autor, a natureza simbólica do comportamento e da comunicação humana entendia os homens como seres únicos, capazes de serem transformados do ser biológico no organismo possuído de uma mente ou *self*. Mead (2021), por meio da linguagem e dos símbolos significantes⁵, e, ao destacar o papel desses dois elementos, ofereceu uma contribuição importante para o pensamento sociológico, como a teoria das origens sociais da mente humana.

Ao desenvolver o conceito de mente e *self*, Mead (2021) entende que o traço da individualidade consiste na capacidade de um organismo dotado de mente ser objeto para si mesmo. A forma como isso é possível acontecer é encontrada no processo de assumir papéis envolvidos no símbolo linguístico. Dessa forma, enquanto alguém assumir o papel do outro, pode, por assim dizer, olhar de volta para si a partir dessa perspectiva, a exemplo disso citemos: quando criança, desenvolvemos uma mente para nos ajustar e nos adaptar a uma realidade social organizada e simbólica, aprendendo regras, papéis e nos relacionando com os outros; e é na interação com o outro que observamos o significado das coisas a partir dos seus olhos, uma vez que passamos a ver os objetos como os outros veem e passamos a nomear esses objetos de forma a causar, nos outros, as mesmas respostas que provocam em nós; ou seja, criamos um sistema de significados compartilhados que nos possibilita definir as coisas e nos envolver em conversas internas, e são esses “pensamentos que constituem a mente” (Mead, 2021; Sandstrom; Martin; Fine, 2016).

Esse processo de olhar para si mesmo a partir do outro é considerado pelos interacionistas simbólicos como “um processo de atividade reflexiva e comunicativa” (Sandstrom; Martin; Fine, 2016, p. 174). Esse processo reflexivo de uma pessoa inclui o fluxo de consciência subjetivo como as percepções, pensamentos, sentimentos e escolhas, assim como o conceito de *self* como um ser físico, social e moral. Atribui-se a Mead o desenvolvimento da análise profunda da interação social, através dos seus conceitos de “interação não simbólica” e “interação simbólica”. A análise feita por Mead (2021) consiste na

⁵ Os símbolos significantes são símbolos universais que são constituídos “a partir da autoestimulação da pessoa para que assuma a atitude de outrem em sua reação a um objeto” (Mead, 2021, p. 106); dessa forma, nos permite trocar significados compartilhados com outros e nos comunicar com eles de maneira eficaz.

definição de interação simbólica quando ocorre a reação à ação de outra pessoa, sem interpretação. Baseando-se na teoria de Mead, H. Blumer (1997, p. 2) propôs o IS entre os anos de 1930 e 1940 em consonância com três premissas:

A primeira é que o ser humano orienta seus atos em direção às coisas em função do que estas significam para ele... A segunda é que o significado dessas coisas surge como consequência da interação social que cada qual mantém com seu próximo. A terceira é que os significados se manipulam e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao defrontar-se com as coisas que vai encontrando em seu caminho.

No mesmo campo, encontramos a obra de Kaufmann (2004), também um autor do campo interacionista. Ao revisitar o conceito de identidade, Kaufmann (2004) destaca a importância de Mead e seu conceito “o si mesmo é menos uma substância do que um processo”, na verdade, é um imenso processo. O indivíduo passa a ser um enorme sistema de interações internas em confronto com um ambiente social e marcado por um contexto histórico. Ao propor um novo conceito para identidade, Kaufmann (2004) considera importante separar indivíduo e identidade, inscrevendo com precisão o fenômeno identitário na história. O autor levanta um questionamento importante que pode nos ajudar a compreender a construção de uma imagem de si: “seria possível que a identidade, reflexo da estrutura social no universo da representação pessoal, não fosse outra coisa que não uma imagem simples?” (Kaufmann, 2004, p. 62).

“A imagem de si mesmo é a matéria-prima da construção identitária” (Kaufmann, 2004, p. 63). Construindo a imagem de si, o autor discorre sobre o quanto é difícil isolar a imagem de si mesmo nesse processo de construção e considera que as imagens de si devem ser analisadas no plural, pois são de tipos diferentes e circulam de forma fluida. Seguindo nessa linha, existem as imagens sociais que são reflexos da estrutura, essas imagens estão cada vez mais individualizadas, porque são forjadas em torno de posições muito específicas, assumindo papéis contraditórios e múltiplos, consequências de papéis diferentes que podem ser assumidos por um mesmo indivíduo. Existem também a imagem de si mesmo formada pelos outros, que são personagens estranhos e reduzem a nossa identidade a uma simples imagem. Esse outro nos reduz com base em dois ou três critérios e passa a afirmar para sempre como: “você é assim ou assado”.

As identidades de gênero que confrontam as normas sociais são tidas como desviantes por membros de uma sociedade cisnormativa. Nesse sentido, o desvio se configura como uma realidade social construída a partir de valores, crenças e reações de um grupo ou cultura em particular. Conforme afirmam Sandstrom, Martin e Fine (2016, p. 260):

os interacionistas enfatizam que o desvio de um ato ou atributo é determinado pelos valores, perspectivas e reações dos membros de um grupo ou cultura. Assim, ao teorizar sobre o desvio, os interacionistas se concentram, sobretudo, na *audiência social*, uma vez que é a audiência quem eventualmente determina se (ou não), qualquer episódio de comportamento ou qualquer classe de episódios é rotulada como desviante.

A construção das identidades de gênero, sejam elas cisnormativas ou não cisgêneras, perpassa por construções coletivas e individuais por meio das interações sociais e da produção de significados. Kaufmann (2004) se propõe a diferenciar identidades coletivas e individuais ao afirmar que, muitas vezes, seus conceitos se misturam e não resultam em clareza a respeito da sua natureza. Entretanto, ao descrever o paradoxo que é o indivíduo estabelecer sua especificidade na intersecção de pertencças coletivas, o referido autor parte de um primeiro ponto de análise para dizer que não há equivalência entre identidades individual e coletiva, dado que “o processo identificatório parte, no essencial, e cada vez mais, dos indivíduos-sujeitos com necessidade de reivindicar pertencças diversas para alimentar os conteúdos significativos da sua existência” (Kaufmann, 2004, p. 106). Já as identidades coletivas podem ser interpretadas como meros instrumentos, ou seja, recursos repartidos em categorias nas quais os indivíduos atribuem sentido ao mundo social. Elas são ligações individuais a espaços de referência que, de certa forma, ficam mais no imaginário do que, de fato, no nível da experiência. Kaufmann (2004, p. 106) conclui que “as identidades coletivas estão, antes de mais nada, nas mentes individuais”.

As ciências humanas redefiniram o que tinha de mais fixista e substancialista para conceituar as representações de identidade, rompendo com o paradigma da objetividade e reintroduzindo o sujeito, agregando uma forma mais aberta e dinâmica. Dessa forma, as narrativas ganharam um papel de destaque, definindo a identidade como a história de si mesmo que cada pessoa conta (Kaufmann, 2004).

As identidades assumem papéis importantes na nossa vida e têm implicações consideráveis sobre nossas ações e formas de pensar. Quando agimos e pensamos em determinados contextos, entra em cena uma identidade específica que construímos a partir de autoconceitos (Sandstrom; Martin; Fine, 2016). Essas identidades específicas são classificadas hierarquicamente a partir da importância que damos a ela, ou seja, quanto maior o grau de relevância atribuído, maior será a frequência que vamos recorrer a ela.

Ao buscar compreender os fenômenos identitários a partir das interações e das diferentes dimensões da vida dos indivíduos, o IS nos permite adotar uma proposta de compreensão mutável e flexível dos fenômenos a partir de representações simbólicas e narrativas. Esses fenômenos identitários decorrem de um processo que para os interacionistas simbólicos ocorre

de maneira dinâmica e imprevisível chamado socialização. Para Sandstrom, Martin e Fine (2016, p. 123), “as pessoas são agentes ativos que influenciam de forma significativa os conteúdos e resultados da própria socialização”. Quando uma criança aprende a falar, a pensar, a compreender as coisas ao seu redor, ela está adquirindo essas habilidades por meio da socialização. É na interação com os adultos que as crianças desenvolvem sua criatividade e autonomia, mesmo que na perspectiva dos pais isso seja um ato de rebeldia, ao realizarem tais atos, comportam-se como agentes de socialização sendo, ao mesmo tempo, socializadas.

O cotidiano universitário se constitui nas relações informais, nos coletivos estudantis e espaços de socialização para além do currículo formal. São nesses espaços que os estudantes desfrutam de interações e produzem significados a partir das relações estabelecidas. Nesses contextos, os estudantes se posicionam e se reposicionam assumindo valores e defendendo posições que constituem sua identidade. Na perspectiva do IS, a socialização é o processo pelo qual os indivíduos adquirem cultura e aprendem significados sociais. Na medida em que essa socialização caminha, não ficamos resumidos à definição de nós mesmos, mas também nos reconhecemos como pertencentes a um grupo, a um gênero. É ensinado que devemos nos identificar como masculino ou feminino, a pensar e agir de acordo com os padrões de um gênero. Sendo assim, a identidade de gênero passa a ser uma imagem profunda sustentada do *self* como masculino e feminino (Sandstrom; Martin; Fine, 2016).

Para explicar o fenômeno que ocorre quando meninos e meninas cruzam os limites estabelecidos e assumem funções do gênero oposto, estabelecendo novas regras sociais Thorne (1993, p. 64) desenvolve o conceito de *borderwork* (rituais de fronteira), um exemplo desse tipo de ritual são as brincadeiras que reforçam e refletem a estrutura social: “Essa forma de interação ocorre nos jogos de perseguição em que meninos e meninas brincam juntos”. São nessas brincadeiras que podemos observar aspectos importantes do *borderwork* e que influenciam as identidades de gênero de meninas e meninos, reforçando a ideologia de gênero dominante dos homens sobre as mulheres. O *borderwork* assume, então, um papel importante nas relações entre os gêneros e funciona como um ritual que expressa as realidades destes na nossa sociedade. O ritual, de certa forma, encoraja as crianças a aceitarem ou a confrontarem as regras relativas ao gênero, participando ativamente da reconstrução de normas e relações de gênero em uma cultura mais ampla.

A linguagem tem um papel central no IS para compreensão teórica das identidades e ações dos seres humanos. É nesse ponto que iremos abordar, na próxima seção, como a linguística está no centro dessa discussão, ao mesmo tempo que pretendemos compreender

como as construções das diversas identidades de gênero são forjadas nas narrativas dos estudantes e em que momento essas identidades atravessam as fronteiras dos discursos normativos da sociedade e dos grupos sociais nos quais essas pessoas se movimentam.

3.2.1 Linguagem e identidade: perspectivas simbólicas e culturais

Vamos descrever como definimos e denominamos uma pessoa ao conhecê-la. Anselm Strauss (1999) define “nome”, aquele que atribuímos a uma pessoa, como algo que pode dizer muita coisa tanto sobre quem o deu quanto sobre quem o porta. Para o autor, “todo nome é um recipiente”, onde transbordam os julgamentos conscientes ou involuntários de quem o nomeia. De maneira geral, o que acham as pessoas que recebem o seu nome com base em avaliações de outros? E como elas reagem a essa tentativa de fixar sua identidade por antecipação? O diálogo entre as teorias interacionistas e a teoria *queer* exemplifica como os sujeitos são marcados por quem anuncia ou atribui um nome ao outro com base, por exemplo, no sexo do bebê ao nascer para estabelecer uma identidade de gênero. Strauss (1999, p. 29) define o conceito de identidade como:

O conceito de identidade é tão esquivo quanto o é o senso que toda pessoa tem de sua própria identidade pessoal. Mas, seja o que for, a identidade está associada às avaliações decisivas feitas de nós mesmos – por nós mesmos ou pelos outros. Toda pessoa se apresenta aos outros e a si mesma, e se vê nos espelhos dos julgamentos que eles fazem dela. As máscaras que exhibe então e depois ao mundo e a seus habitantes são moldadas de acordo com o que ela consegue antecipar desses julgamentos. Os outros se apresentam também; usam as suas próprias marcas de máscaras e, por sua vez, são avaliados.

Strauss (1999) descreve o ato de nomear como um ato de colocação e que, ao atribuir nomes às coisas e às pessoas e, ao definir ou determinar uma coisa, são marcadas suas fronteiras. Sendo assim, é importante perceber que, ao nomear e ao marcar um indivíduo de forma particular, permitimos que ele seja localizado de diversas maneiras. Entretanto, isso não significa, necessariamente, que ele pertença apenas a uma classe ou categoria. O ato de nomear significa, então, que ele é definido a partir de um ponto de vista ou perspectiva. Quando não concordamos com determinada classificação vinda de outra pessoa, significa que temos uma base totalmente diferente para “traçar círculos simbólicos em volta das coisas” (Strauss, 1999, p. 39).

A linguagem está relacionada à constante avaliação e reavaliação que os sujeitos fazem sobre si mesmos e sobre as coisas. Os valores atribuídos a elas implicam uma relação entre o

objeto e a pessoa que tem experiências com ele. Dessa forma, os valores constituem avaliações que têm de ter sua própria experiência (Strauss, 1999), a partir das quais as pessoas agem de tal maneira que, conseqüentemente, ocasionam reavaliações do *self* e, embora intermitentes, essas reavaliações apontam para o caráter inacabado de cada vida individual. Strauss (1999, p. 48) ainda afirma que “[...] as continuidades da experiência pessoal estão relacionadas sistematicamente com as fornecidas pela estrutura social, mas não asseguradas pela estrutura social”.

Na avaliação do supracitado autor, ocorrem mudanças na vida adulta decorrentes do desenvolvimento humano, o qual ocorre desde a infância até a passagem para a vida adulta. Neste estudo, trabalharemos com mudanças que ocorrem na vida adulta na medida em que as estruturas sociais se modificam. É importante pensar que algumas transformações de identidade e de perspectiva são programadas, ou pelo menos incentivadas, sejam por representações institucionais ou por transformações fora da órbita da estrutura social visível, o que pode ocorrer de forma temporária, embora estabelecidas por um padrão social. Strauss (1999) destaca a importância da linguagem nessa passagem de *status* ao longo da vida adulta, que está relacionada com a afiliação a um determinado grupo e como sua dinâmica se dá em torno da comunicação.

Compreender como os estudantes universitários constroem sua identidade de gênero requer analisar o fenômeno da afiliação a grupos, o qual pode ser genuíno ou de referência, sendo que o primeiro se refere ao grupo de um membro de verdade; e o segundo, à maneira de se comportar dos indivíduos, derivada de padrões e de atitudes. Em muitos casos, os indivíduos podem ter grupos de referência e ao mesmo tempo serem membros de um grupo genuíno, mas nem sempre funciona assim, pois, para Strauss (1999, p. 151), “o indivíduo pode ser membro genuíno de um grupo, mas por meio de seu contato com as atitudes e aspirações do outro ele pode fazer um esforço para vincular a si mesmo, seus padrões e aspirações a esse grupo”. Sendo assim, o autor em tela afirma que existe a afiliação múltipla a grupos para descrever que cada um de nós pode fazer parte, ao mesmo tempo, de vários grupos. De todo modo, os membros de um grupo experimentam determinadas zonas de conflito conceitual e falta de comunicação, formadas por indivíduos que trazem consigo um corpo de símbolos decorrentes de sua participação em outros grupos, portanto “esses símbolos trazidos de fora para dentro do grupo contribuem para a inevitável formação de subgrupos” (Strauss, 1999, p. 153).

A partir do caráter simbólico das interações sociais, Strauss (1999) nos dá pistas importantes sobre como os processos identitários se movimentam estabelecendo uma dinâmica

própria. As identidades estão sempre produzindo contextos, de modo que, ao mudar um contexto, mudam-se as identidades e vice-versa. Assim, a natureza simbólica das relações sociais desempenha um papel crucial na formação dos seus cenários, ao mesmo tempo em que atua como um fator distintivo da “pertença” dos indivíduos aos grupos sociais.

Recriar a própria identidade não é uma tarefa inventada ao acaso, visto que processos de construção de identidade não são aleatórios. Embora as ferramentas da criação – imagens e emoções – sejam extremamente voláteis, elas estão inseridas em contextos socialmente definidos e bem delineados. Kaufmann (2004) se propõe a conceituar o que é identidade de uma forma crítica e minuciosa descrevendo-a como um processo histórico que se iniciou com a regulamentação do Estado e só passou a ter uma ênfase individual ao longo do século XIX.

Kaufman (2004) desenvolve modelos de expressão identitária, sendo o primeiro deles desenvolvido nos meios sociais desprovidos de recurso, caracterizado por explosões emocionais que possibilitam reestabelecer a si mesmo; o segundo mostra que é possível resistir ao processo identitário ou sair dele; o terceiro revela como a associação com instituições legítimas oferece a possibilidade de introduzir a reflexividade na formação identitária. Essas explosões identitárias relatadas por Kaufmann (2004) estão relacionadas à criatividade e ao nível de recurso que o indivíduo dispõe. Por exemplo, o recurso econômico permite que uma pessoa atravesse o oceano e se sinta vivendo de maneira diferente. Já os recursos sociais se mostram cada vez mais desiguais, principalmente os meios sociais culturalmente dominantes, que possuem uma rede de relações mais extensa e geograficamente maior. Os recursos culturais são a fonte mais importante para a invenção de si mesmo, tendo em vista que, pelo imaginário ou pela reflexividade⁶, eles abrem caminhos para novos universos e libertam essa nova perspectiva para uma reinvenção de si mesmo.

A evolução dos papéis sociais de homens e mulheres exemplifica o que Kaufmann (2004) denomina como “a aventura moderna da invenção de si mesmo”, que é livre dos imperativos de gênero; ou seja, livre das normas sociais que estabelecem o que é ser homem ou mulher. Entretanto, novos papéis desenvolvidos, especialmente por homens com acesso a recursos sociais e que adotam o *status* de herói sensível e pai presente, contrapõem-se a homens desprovidos de recursos sociais que, ancorados em referências do passado e nos antigos papéis, continuam confortavelmente instalados na dominação masculina. Então, o processo identitário

⁶ É através do processo de interpretação que os atores sociais constroem a realidade social em que vivem. No entanto, na maioria das vezes, não se tem consciência do caráter reflexivo das suas ações. Nesse sentido, a reflexividade é um componente da ação que antecede a interação; ou seja, conforme Coulon (1995, p. 41), “designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social”.

se dá com um distanciamento em relação à capacidade de socialização que um indivíduo dispõe, tornando-se um instrumento de criação pessoal, flexível e com inúmeras modalidades. Pressupõe, então, que esse distanciamento possibilite outras identificações, inscritas em uma estrutura múltipla e aberta de personalidade, alimentadas por recursos que podem produzir identidades estigmatizadas.

O IS critica a posição positivista e mecanicista utilizada para compreender os fenômenos sociais, entendendo que esses fenômenos ocorrem de maneira fluida e que se constroem a partir das interações sociais. Os estudos sobre gênero também se propõem a compreender o fenômeno identitário a partir de contextos sociais. Sendo assim, a teoria *queer* se aproxima dessa discussão em sua intenção de compreender como o conceito de gênero é produzido a partir de um dado momento histórico. É o que veremos na próxima seção, na qual dialogaremos com essas duas teorias, com o objetivo de destacar pontos de intersecção e divergências entre elas.

3.3 ENSAIANDO UM DIÁLOGO TÉORICO ENTRE INTERACIONISMO SIMBÓLICO E TEORIA *QUEER*

Tanto o gênero quanto a sexualidade têm sido alvos do interesse de pesquisadores, intelectuais, religiosos, psiquiatras e outros profissionais e, ou segmentos que participam desse debate. Além, é claro, dos movimentos e organizações da sociedade civil que se interessam pela defesa de direitos de cidadania. Ao se agregarem a outras instituições e movimentos, demonstram como as minorias são historicamente silenciadas, mas que na contemporaneidade se utilizam do estigma com orgulho e transformam territórios marginalizados, em busca de representatividade e de visibilidade perante a sociedade. Para Goffman (2008), o estigma é uma característica atribuída ao outro para depreciá-lo, enquanto os que não sofrem estigma são percebidos como “normais”.

O IS está abrigado no campo das Ciências Humanas assim como a teoria *queer*. Yanice Irvine (2003) destaca que os primeiros estudos sociológicos sobre sexualidade romperam com os discursos biológicos e médicos que atravessaram o século XIX. Nesse sentido, a Escola de Chicago teve um papel importante nessa desconstrução a partir da teoria social de Herbert Mead, uma vez que a tradição interacionista impactou o campo da sociologia, nos anos de 1950 e 1960, ao produzir estudos que superavam a compreensão de como a sociedade moldava a sexualidade, mas, principalmente, defendendo que o social produz a sexualidade. Essas novas abordagens foram sendo refinadas ao longo do tempo pelos construcionistas sociais e, especialmente, pela teoria *queer*, a qual tem como ponto de partida os Estudos Culturais

originários dos Estados Unidos, surgindo como um contraponto aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero, sobretudo na forma como estes abordavam o tema que tinha como origem uma ordem social heteronormativa (Miskolci, 2009).

Como abordagem teórica mundialmente conhecida, o termo *queer* se legitima nos anos 1980, quando a epidemia da AIDS associou o pânico ao sexo e, apesar dos seus fatores biológicos, esta epidemia envolveu fortes aspectos sociais e culturais. A decisão, de origem médica, de incluí-la como Doença Sexualmente Transmissível (DST) foi crucial para forjar estigmas em relação às pessoas que não seguiam práticas sexuais segundo a ordem tradicional. Nesse cenário, os movimentos gay e lésbico tiveram um papel fundamental ao enfrentar, de forma radical, os discursos conservadores. O termo *queer* surge, então, como um xingamento, um palavrão em língua inglesa. O movimento político chamado *Queer Nation* tinha, como ideia central, a compreensão de que parte da nação foi rejeitada, humilhada e desprezada, por ser considerada abjeta. É dessa forma que surge o *queer* como reação e resistência ao novo momento biopolítico instaurado pela AIDS (Miskolci, 2012).

A teoria *queer* passa a ser vinculada, ao longo do século XX, às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que problematizavam as “noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação” (Louro, 2018, p. 37). Dois principais teóricos que influenciaram essa concepção são Michel Foucault, com sua teoria do discurso sobre a sexualidade; e Jacques Derrida, que afirmava que a “lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central” (Louro, 2018, p. 39). A grande contribuição de Derrida (1973) para a teoria *queer* seria, então, seu conceito de complementaridade e a perspectiva da desconstrução. A complementaridade é a ideia de que significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência; ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está dentro dele, e o que parece natural é histórico.

O conceito de identidade, no singular, é questionado na teoria *queer*, visto que se admite identidades várias e plurais, e se esse entendimento é ignorado, se repetirá a ideia da naturalização da heterossexualidade, a qual será instituída como norma, e assim pode se localizar como cúmplice de um sistema que nada o favorece. Logo, se faz necessário instituir a teoria pós-identitária, a qual, em sua essência, tece severas críticas às oposições binárias, heterossexuais/homossexuais, homem/mulher, entre outros, conforme declara Louro (2018). A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a fluidez e a multiplicidade das identidades sexuais e de gênero e, para além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o

conhecimento, o poder e a educação; ou seja, é uma “verdadeira reviravolta epistemológica” (Silva, 1999, p. 107).

Uma das mais destacadas teóricas *queer* é Judith Butler, cuja produção científica no campo da filosofia apresenta novas concepções a respeito do sexo, da sexualidade e do gênero. Butler (2017, p. 54) afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas regras precisam ser constantemente afirmadas, para que se materializem nos seus corpos. Entretanto, ela pontua que “os corpos não se conformam, nunca completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. É a partir dessa ideia que Butler (2017) lança mão do conceito linguístico de performatividade, para se referir aos corpos ou ao sexo, ao passo em que afirma ser a linguagem produtora de corpos e de sujeitos.

Para a autora, as identidades de gênero se tornam inteligíveis a partir de normas sociais que definem a noção de “verdade” do sexo, em que o gênero é constituído culturalmente a partir do sexo biológico, criando, dessa maneira, uma “matriz cultural” e como tal “proíbe” ou nega que outros tipos possam existir. Nesse contexto, as normas sociais do sexo têm um caráter performativo; isto é, têm o poder de produzir aquilo que nomeiam, afirmando e reafirmando as normas do gênero, de acordo com a ótica heterossexual. A partir desse ponto de vista, aquelas não normativas são consideradas, pela sociedade conservadora, falhas do desenvolvimento ou “impossibilidades lógicas”.

O surgimento de novas correntes teóricas, principalmente no final do século XIX e início do século XX, deu início à revolução dos estudos de gênero e sexualidade. O desafio sociológico ao essencialismo sexual foi gradual e, conforme afirma Irvine (2003, p. 436, tradução nossa), “os interacionistas da Escola de Chicago, às vezes, ecoavam as linguagens e os impulsos reguladores de alguns sexólogos, conforme influenciados pelas novas teorias de Sigmund Freud”⁷. Até então as teorias da sexualidade estavam em alta e o interesse em pesquisas etnográficas sobre o “sexo” levaram os estudiosos da Escola de Chicago a mergulharem nos grandes centros urbanos, considerados por eles como laboratório para o estudo da vida social e cultural (Irvine, 2003). Notemos que mesmo antes dos movimentos contemporâneos que desencadearam correntes teóricas pós-estruturalistas, como a teoria *queer*, os interacionistas já discutiam a construção social do sexo e do gênero a partir da linguagem.

⁷ Texto original: “Sociologists of the Chicago School sometimes echoed the languages and regulatory impulses of some sexologists, as inflected by the new theories of Sigmund Freud”.

Um caso emblemático que se tornou relevante no meio acadêmico, a partir de 1970 com os estudos feministas, foi sobre o caso “Agnes”⁸, desenvolvido e relatado por Harold Garfinkel, em seu livro *Studies in Ethnomethodology*, publicado em 1967. Ao descrever o percurso de Agnes, Garfinkel (1967) se antecipa ao teorizar sobre gênero e sexualidade enquanto performance quando ele relata que Agnes era uma jovem de 19 anos, em 1953, e possuía traços femininos, comportamentos femininos, mas genitália masculina, porém, para ela, não existia a identificação e o reconhecimento de si como homem, de modo que gerenciar esse papel masculino que lhe foi atribuído ao nascer era descrito por ela como extremamente problemático e difícil, o que foi reforçado mais ainda devido a suas dificuldades econômicas e sociais, impedindo-lhe de buscar ajuda médica.

A forma como Agnes se apresentava e se descrevia chamava a atenção de Garfinkel (2018, p. 120)⁹ por retratar sua forma enquanto mulher natural e em se ver “120% feminina” (p. 102). A sociedade da qual Agnes fazia parte era regida pelo pensamento binário e por essa razão determinava que ser homem ou ser mulher eram as únicas possibilidades de existir. Os protótipos da mulher natural e do homem natural, dotados, respectivamente, de uma vagina e de um pênis, eram pautados por regras e normas regidas por preceitos morais ou moralizadores. A existência de outras condições de *status* sexual era até admitida, mas considerada uma “aberração”, uma anomalia. Portanto, desconstruir esse entendimento para e no mundo foi e é pauta do Movimento Feminista e do Movimento LGBTQIAPN+, o que justifica a sua importância no e para o surgimento e para a consolidação de teorias desenvolveram novos conceitos sobre sexualidade e gênero. Se, para Garfinkel (2018), ser mulher ou ser homem eram *status* sexuais definidos socialmente, logo, eram cabíveis de ser alterados. Ele chamou de *passing* (passagem) o processo de adquirir e tornar seguro o direito de viver no *status* do sexo escolhido, ao mesmo tempo em que observamos seus questionamentos acerca das condições socialmente estruturadas sob as quais esse processo ocorreu.

O objetivo final que Agnes buscava para si mesma era ser a mulher natural e normal que tanto desejava. Garfinkel (2018) descreve seu processo de tornar-se mulher como uma ascensão de *status* em relação ao de homem que lhe foi reservado biologicamente. No seu estudo, Garfinkel (2018) aponta como Agnes estava preocupada com a vivência do

⁸ Em 1966, Agnes revelou ao seu médico Robert Stoller que ela havia tomado em segredo, desde os seus 12 anos, estrogênios que eram prescritos para sua mãe. Sendo assim, ela era, então uma transexual e não um intersexuado, como acreditavam os médicos e Garfinkel. Essa revelação surgiu para Garfinkel quando o livro estava sendo impresso e por isso essa informação foi apresentada como um apêndice ao final do capítulo.

⁹ Desde o primeiro encontro de Agnes com Garfinkel, ela se apresentava como mulher, sua aparência física, a forma de se comportar e as vestimentas eram tipicamente de uma mulher natural. A partir disso, o pesquisador descreve as oito premissas existentes naquela época e como Agnes confrontava todas elas.

comportamento feminino, pois, para ela, ser mulher nunca foi uma alternativa, uma vez que sempre se identificou e se reconheceu como tal. O autor supracitado deixa evidente a forma como Agnes realiza sua passagem através dos atos rotineiros em se ver como mulher, apresentando, também, os métodos utilizados por ela no cotidiano e nas relações com os outros que tornavam legítimo o comportamento feminino. Ao construir uma perspectiva etnometodológica¹⁰, Garfinkel (2018) percebeu, por meio das narrativas de Agnes, como ocorre a construção social do gênero numa dada sociedade.

Ao relatar o *passing* de Agnes e toda sua trama performática para, finalmente, tornar-se mulher por completo, Garfinkel (2018) remete à perspectiva de Goffman (1985) para descrever os dispositivos de gerenciamento utilizados por ela, ao compreender os sujeitos como atores de teatro, que interpretam papéis sociais e moldam suas performances com o objetivo de atingir as expectativas da sociedade; entretanto, quando sua performance não atende às expectativas do grupo, seu *self* fica comprometido e sua máscara então é revelada.

Partindo da noção de racionalização das ações e manejo dos papéis sociais a partir da linguagem do grupo imposta aos sujeitos, acrescida do estabelecimento de uma rotina para as ações, Garfinkel produz sua ideia de construção da ordem social. É dessa forma que seu conceito de *passing* do *status* sexual se aproxima da ideia de performatividade de gênero defendida por Butler (2017). As estratégias utilizadas por Agnes para se reconhecer socialmente e vivenciar o *status* sexual “mulher” formam o conceito de “passagem” denominado pelo autor. No decorrer da passagem de Agnes para o gênero feminino, ela desenvolveu, a partir da observação dos membros que faziam parte das suas interações sociais, quais seriam os métodos necessários para, no seu dia a dia, ser reconhecida como o gênero com o qual se identificava. No limite do conceito de performatividade, podemos compreender que Butler (2017) não entende o gênero como um ato isolado e singular, mas a repetição personalizada de atos ao longo do tempo; logo, a coerência do gênero é alcançada dentro de uma performance sólida e que produz a aparência de um ser natural. Embora Garfinkel (2018) não utilize o termo “gênero” como diferenças sociais pautadas no sexo, ele usa conceitos pioneiros para relatar sua visão sobre a construção da identidade de gênero: o “*status* sexual” e o *passing*, mas uma parte dos críticos sobre o tema invalida o estudo feito por Garfinkel, ao considerar o fato de Agnes ter tomado estrogênio, sem relevar-lhe acerca disso, pondo em crise toda a análise realizada pelo

¹⁰ Etnometodologia é uma abordagem teórica-metodológica de pesquisa empírica centrada em estudos sobre como os sujeitos enfrentam e modificam o cotidiano, definido como etnométodos. Estuda quais métodos são efetivamente praticados pelos membros de uma sociedade, a fim de alcançar o que o sujeito esteja fazendo (Lapassade, 2005; Oliveira; Montenegro, 2012).

pesquisador, o qual não tinha conhecimento a respeito do uso em questão (Denzin, 1990; Armitage, 2001).

A forma de mulher natural como Anger se via era reproduzida no seu discurso e nas relações que estabelecia com os outros. Os atos performativos que ela reproduzia tinha um padrão que foi estabelecido socialmente e, por isso, Garfinkel (2018) a considerava uma “mulher natural”. O fato de se referir ao *passing* de Agnes para o *status* de “mulher natural” gerou críticas de teóricas feministas, pois a forma binária e dicotômica do mundo social resultaria em apenas dois polos: masculino (homem) e feminino (mulher). Mary Rogers (1992) relata, em sua crítica feminista desse caso, as relações hierárquicas que foram estabelecidas entre Garfinkel (pesquisador), Stoller (médico) e Agnes (paciente), afirmando que, devido à sua origem, *status* socioeconômico, idade e escolaridade insuficientes, Agnes estava posta hierarquicamente abaixo, em uma condição de mulher dominada por esses dois homens.

Apesar das críticas feitas ao trabalho de Garfinkel (2018), não podemos desconsiderar o fato de que seu trabalho trouxe uma perspectiva avançada para a época, ao analisar o caso Agnes e reconhecer que havia sujeitos que, como ela, transitavam entre os dois gêneros. Nesse sentido, tanto Garfinkel (2018) quanto Butler (2017) compreendem o gênero mais como uma atividade do que como uma essência; ou seja, o gênero não pertence ao indivíduo, mas acontece nas situações sociais que a suscitam (Speer, 2005). Sobre isso, Butler (2017, p. 200) afirma que: “[...] a ação do gênero requer uma performance repetida. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e, também, é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação”. Garfinkel (2018, p. 247), por sua vez pondera:

o caso de Agnes nos instrui sobre o quanto ‘estabilidade de valor’, ‘constância de objeto’, ‘controle de impressão’, ‘comprometimentos com aquiescência a expectativas legítimas’, ‘racionalização’ estão intimamente ligados ao trabalho inevitável do membro de chegar a um acordo sobre as circunstâncias práticas.

O trabalho de Garfinkel (2018) no capítulo “Passing and the Managed Achievement of Sex Status in an Intersexed Person”, título original do trabalho realizado com Agnes, proporcionou aos estudos de gênero e sexualidade as primeiras análises e considerações sobre o que viria a ser esse campo décadas depois. Embora esteja claro que existem elementos no trabalho de Butler (2017) que se encaixam em uma visão construcionista, para Garfinkel, seu entendimento era o de que a sexualidade era fruto de uma interação negociada. Apesar da visão interacionista, autores como Zimmerman (1992, p. 197) observava que “uma das características mais notáveis da pesquisa de Garfinkel foi sua demonstração da realidade especificamente

social do gênero, e nesse sentido, sua natureza socialmente construída”. Em consonância com Butler (2017), Garfinkel (2018) concebe o gênero como uma atividade em vez de um atributo; ou seja, um sistema de crenças e não um fato consolidado. O gênero, portanto, não é uma propriedade do indivíduo, mas, conforme Speer (2005), é uma característica emergente de situações sociais.

Para os interacionistas simbólicos, a natureza da realidade tem múltiplas naturezas e possibilidades e não deve ser considerada como algo fixo e acabado. Pontos importantes de intersecção que aproximam os interacionistas simbólicos dos teóricos *queer* como Butler estão refletidos no conceito de surgimento da mente, pois Mead (2021) considera que a mente não pode ser separada da sociedade, pois descreve um processo de autointeração e reflexão a partir de símbolos sociais. Butler (2017), apesar de não ter como referência os estudos interacionistas, aproxima-se desses teóricos ao tratar as estruturas sociais (o mundo externo) e os processos psicológicos (mente) como entradas primárias em uma ação social, visto que ambas interagem e se influenciam mutuamente resultando naquilo que chamamos de comportamento humano. Butler (2017) enfatiza que a linguagem tem o mesmo poder de produzir efeitos tangíveis restritos, sendo assim, “esses discursos, assim como os contextos sociais, as estruturas e as instituições, são separados da identidade, exercendo influência sobre ela para criar e restringir os *selves*, as normas e as ações de gênero” (Speer, 2005, p. 61).

Apesar de dialogar especialmente com duas teorias advindas dos Estados Unidos e especificamente de teóricos e teóricas brancas, não podemos deixar de mencionar as contribuições do Movimento Feminista Negro e de teóricas sociais que contribuíram para a desconstrução da visão do gênero e sexo centrados no biológico e no psicológico. Nesse contexto, considero importante mencionar a obra de bell hooks *Ain't I a woman?*, publicado em 1981. A autora descreve essa obra como o livro da sua vida e aborda pontos importantes dessa trajetória na luta por direitos desse segmento social: como o movimento de mulheres motivou centenas delas a escrever sobre a questão da mulher, mas falhou em generalizar a profundidade da análise crítica da experiência das mulheres negras. A maior parte das feministas assumiu que os problemas das mulheres negras eram causados pelo racismo e não em decorrência do sexismo. O apagamento da mulher negra fez com que a autora se incomodasse com a insistência de mulheres brancas liberacionistas quando afirmavam que raça e gênero eram questões separadas. No entanto, a autora considerava ambos como inseparáveis e que o fato de ter nascido mulher e negra determinou o destino dessas mulheres. Essa interseccionalidade apontada pela autora não pode ser desconsiderada e será utilizada na análise das narrativas que obtivemos

pelo nosso convencimento de que cada indivíduo é atravessado por questões sociais, de raça, de gênero e de sexualidade.

4 MÉTODO

Com o interesse de investigar a construção da identidade de gênero dos estudantes universitários e o modo como se relacionam com o ambiente institucional, este estudo foi realizado, conforme abordagem qualitativa-descritiva, com as informações coletadas no ambiente do participante, ou seja, no contexto em que os fatos acontecem, através de entrevistas e, ou de observações, de modo que o método adotado na pesquisa não assume um plano rígido, sendo passível de modificações ao longo do seu percurso (Creswell, 2007). Assim, a produção de dados foi realizada ativamente, observando e interagindo com os sujeitos. Ao considerar a relevância desta pesquisa como produto da ciência para sociedade e seus desdobramentos institucionais, houve uma oposição ao modelo ortográfico genérico masculino, utilizando-se, portanto, da linguagem neutra, a fim de abraçar todas as identidades de gênero.

Ao iniciar a trajetória desta pesquisa, questionei-me, já no primeiro momento, quais seriam as minhas motivações sobre identidade de gênero e como isso afetaria o meu desenvolvimento pessoal e profissional. As inquietações que construí ao longo da vida sempre foram de encontro às normas sociais estabelecidas e às posturas conservadoras: a minha relação com a família, amigos, escola, universidade e outros grupos sociais me ajudaram a afirmar quem sou hoje e como cheguei ao lugar de pesquisadora; no entanto, ocupar esse lugar com questões ligadas ao gênero me desafia a desconstruir em mim a cisnormatividade que me cercou, ao longo desses anos, como mulher cis. A ruptura dos limites da sexualidade heteronormativa me ajudou a compreender como podemos nos posicionar e reposicionar na sociedade e nos grupos aos quais pertencemos, e, portanto, entender que a heterossexualidade não é a única possibilidade para experimentar e viver a sexualidade contribuiu para que eu pudesse afirmar minha orientação sexual como lésbica e me reconhecer dentro desse movimento.

A partir desse lugar que assumo, comecei a me interessar pelo tema. Minhas primeiras leituras foram os livros de Judith Butler, e a aproximação dos conceitos de identidade de gênero com a teoria *queer* foi fundamental para a compreensão desse construto, pois quando assumo a identidade de mulher cis, lésbica e preta e me performo nos padrões de feminilidade estabelecidos para mulheres cis, reconheço que possuo o privilégio de ocupar esses diferentes espaços. É a partir dessa definição que busco uma análise aprofundada acerca da construção das identidades de gênero de estudantes universitários, tendo em vista que os espaços educacionais assumem importante papel tanto na construção quanto na afirmação dessa identidade.

4.1 O CAMPO DA PESQUISA

As pessoas entrevistadas nesta pesquisa são estudantes da UFOB, local onde atuo como psicóloga. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, promoveu a interiorização do ensino superior, tendo concluído, em sua terceira fase, a criação de quatro universidades, todas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste, entre elas a UFOB. Criada sob a Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013, a partir de um desmembramento do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (Icads) da UFBA, seu surgimento marcou o processo de expansão universitária para o interior da Bahia. A referida universidade possui cinco *campi*, estruturados em centros multidisciplinares e situados na cidade de Barreiras, Barra, Luis Eduardo Magalhães, Bom Jesus da Lapa e Santa Maria da Vitória. Localizada na região oeste da Bahia, a UFOB se apresenta como importante meio de ascensão social, ampliando o acesso à educação para uma população que exigia investimentos significativos na educação superior de sua juventude.

Avaliar o peso da contribuição da UFOB para a região do oeste baiano não é uma tarefa fácil. O oeste ocupa uma área de quase um terço do território da Bahia, e a área de atuação da UFOB foi definida e ampliada de acordo com a criação do chamado Território de Identidade Acadêmica da UFOB, visando promover equidade e maior abrangência de atuação. A referida universidade estabeleceu que qualquer candidato que tenha estudado em escolas públicas ou privadas, durante o ensino médio, residentes no município distantes em um raio de até 150km de qualquer *campus* da UFOB, poderá concorrer a uma vaga de inclusão regional. Sendo assim, o Território de Identidade Acadêmica abrange uma área com 80 municípios baianos, que atualmente são alcançados pela ação afirmativa de inclusão regional (Cunha Filho, 2023).

Com o objetivo de fortalecer a implantação da universidade e garantir a permanência dos estudantes oriundos dos segmentos mais pobres da região, a UFOB estabeleceu sua política de assistência estudantil e a transformou em um desafio permanente, tendo em vista as limitações dos recursos financeiros disponíveis. Cunha Filho (2023) mostra as desigualdades do Produto Interno Bruto (PIB) de cada região da Bahia, ressaltando a disparidade entre a região metropolitana de Salvador e as demais regiões baianas. Dessa forma, a desigualdade de renda se constitui como um entrave de difícil superação. Isso ratifica a compreensão de que qualquer política de interiorização do ensino superior passa por um programa de assistência estudantil, programa esse que vai permitir que estudantes em vulnerabilidade econômica não apenas ingressem, mas permaneçam na universidade. Recentemente, no final de 2022, a UFOB

publicou a Resolução nº 019/2022, que institui e regulamenta a Política de Ações Afirmativas da UFOB. A referida resolução é um marco importante na regulamentação e na ampliação das ações afirmativas, tendo em vista a aprovação de cotas para pessoas trans em todos os cursos da graduação.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS

Para realizar a pesquisa e alcançar o objetivo de compreender como as trajetórias educacionais participam da identidade de gênero de estudantes universitários, foi necessário percorrer caminhos e me submeter a desafios. No lugar de pesquisadora desse tema delicado, adotei a posição de não apenas produzir e analisar os dados, mas, principalmente, de compreensão, honestidade e disponibilidade em relação às narrativas dos atores da pesquisa. A entrevista compreensiva se mostrou um instrumento maleável e flexível de modo que permitiu conduzir as perguntas ao longo do processo dando lugar a relatos que compreendiam todos os temas definidos pelo método. Kaufmann (2013) destaca que as pessoas não são meros agentes que portam estruturas, mas produtores de ativos sociais que levam consigo valores individuais. Sendo assim, a pesquisadora tem a responsabilidade, no primeiro momento, de conhecer individualmente cada pessoa para compreendê-las no seu ambiente social. “À medida que a entrevista ganha profundidade, todo o processo se torna mais fácil. É justamente esse o objetivo, que a troca entre a entrevistador e entrevistado se aprofunde” (Kaufmann, 2013, p. 78).

Ao adotar uma postura compreensiva e interpretativa durante as entrevistas, devo admitir que essa atitude resultou em sair de uma zona de conforto na medida em que me colocava diante das pessoas participantes de forma mais íntima e pessoal. Esse desconforto inicial se deveu à minha atuação como psicóloga da instituição. Entretanto, a postura de pesquisadora engajada no seu tema e a proximidade com as(os) estudantes permitiram que o meu distensionamento ocorresse ao longo da minha entrada no campo. O grande desafio da entrevista compreensiva é se comportar de forma mais pessoal, abandonando posturas padronizadas, sem, entretanto, perder a perspectiva de formalização e a sistematização necessárias a essa atividade (Ferreira, 2014).

Para Kaufmann (2013, p. 41), toda entrevista é de uma riqueza profunda, ao mesmo tempo em que é inadequado concentrar sua análise sobre a totalidade do “conteúdo”. Para o autor, toda entrevista apresenta uma complexidade infinita e “tem a particularidade de dissimular o essencial nos desvios e no viés da conversa”. Ao produzir conteúdo para a pesquisa, Kaufmann (2013) destaca a importância da leitura, desde as leituras iniciais sobre o

tema, até as leituras essenciais para produção da teoria. A leitura é a forma de constituir instrumentos de trabalho e, nesse sentido, é fundamental para uma pesquisa a busca de referências para a construção ou adoção dos conceitos necessários ao trabalho. Dessa forma, foi a partir dessas leituras que cheguei à noção de construção social e cultural da identidade de gênero e percebi a importância dos espaços educacionais para o estabelecimento e afirmação dessas identidades. Ao longo deste trabalho, foi preciso considerar que esse tema se constitui por atravessamentos que conformam o sujeito na sua totalidade e eles serão considerados na análise dos resultados. Esses atravessamentos estão relacionados a construções simbólicas produzidas no contexto familiar, grupos religiosos, comunitários, de amizade e nas relações estabelecidas entre os estudantes bem como na relação institucional que desenvolvem.

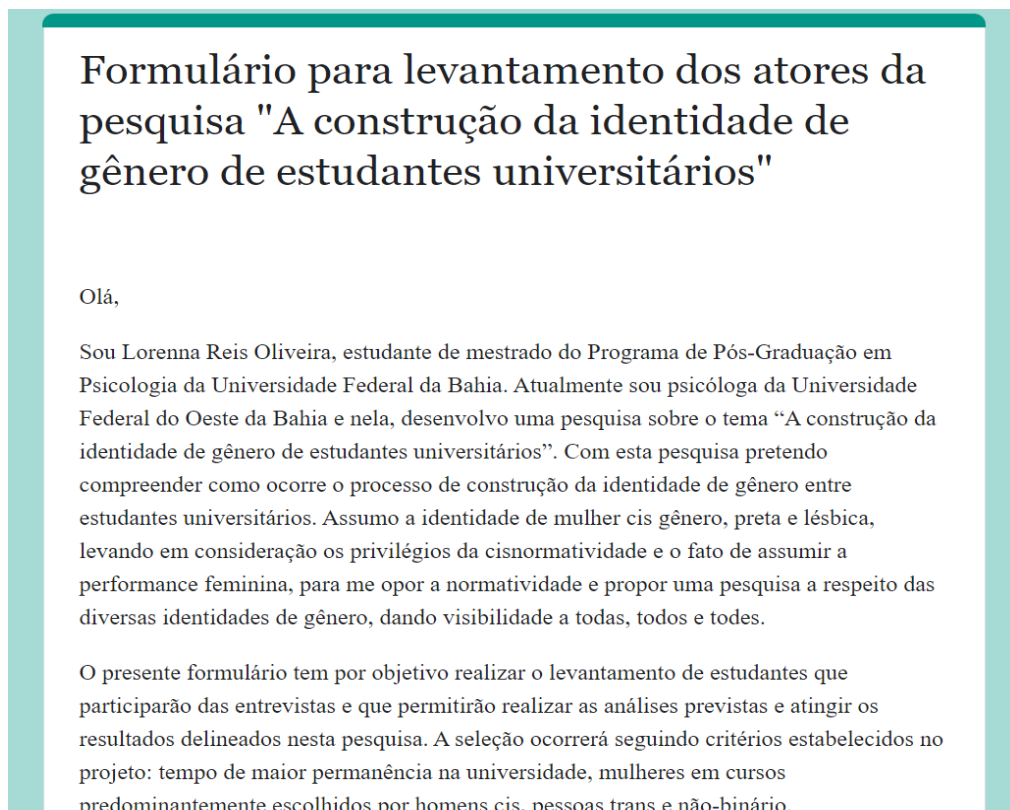
Para Carvalho e Rabay (2015), a construção do conceito de gênero nunca foi fácil e, dentro do contexto do ensino superior é mais difícil ainda, tendo em vista ser um conceito de difícil compreensão e apropriação. Em uma pesquisa realizada numa instituição de ensino superior no Nordeste do Brasil, as autoras investigaram como o conceito de gênero era elaborado por docentes de “cursos masculinos” e docentes de “cursos femininos”. Para elas, a dificuldade em realizar essa pesquisa já se apresentou logo no início, pois, durante o convite às pessoas para participação, algumas estranhavam ou não compreendiam o tema escolhido, e outras não demonstravam interesse.

É importante destacar que numa pesquisa qualitativa a produção de dados é marcada por elementos subjetivos que compõem o cenário que se oferece para a compreensão de quem realiza o estudo. Dessa forma, para além de uma simples coleta de dados, o interesse da pesquisadora acerca da experiência de vida das pessoas participantes pode gerar um impacto positivo em suas vidas. Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro (Anexo A) dividido em duas partes: 1) perguntas direcionadas a pessoas cisgênero, trans e não binárias; e 2) perguntas direcionadas especificamente para pessoas trans e não binárias. As perguntas foram direcionadas no sentido de compreender como foi abordada a temática sobre gênero ao longo do seu percurso educacional, assim como sua relação com a universidade e a construção da identidade de gênero. Por ter caráter flexível, outros aspectos como raça e origem social surgiram nas narrativas das pessoas entrevistadas e foram explorados ao longo da entrevista. Nesse sentido, Kaufmann (2013) considera que as perguntas não devem seguir um roteiro rígido, o que impossibilita a pessoa de estabelecer uma dinâmica produtiva na conversação.

4.3 PARTICIPANTES

As pessoas participantes desta pesquisa não foram consideradas apenas como informantes. Elas foram fundamentais para a concretização e para a obtenção dos resultados aos quais cheguei. Quando elaborei o projeto de pesquisa, almejava encontrar pessoas com as mais diversas identidades de gênero entre estudantes da UFOB. Inicialmente, planejei o recrutamento através do formulário Google (Figura 1), que continha as categorias cisgênero, não binária e pessoas trans. Ao todo, seriam selecionados dois estudantes de cada categoria, obedecendo os seguintes critérios: tempo de maior permanência na universidade, mulheres em cursos predominantemente escolhidos por homens cis, pessoas trans e não binárias e outros. Com o formulário criado, realizei a divulgação em grupos de WhatsApp de todos os *campi* e solicitei aos professores a divulgação junto aos estudantes. Apenas uma pessoa respondeu e não se encaixava no critério de maior permanência na universidade. Ao mesmo tempo, entrei em contato com colegas da assistência estudantil para que me indicassem estudantes dentro dos critérios, o que resultou nas entrevistas analisadas nesta pesquisa.

Figura 1 – Formulário Google – Pesquisa



Formulário para levantamento dos atores da pesquisa "A construção da identidade de gênero de estudantes universitários"

Olá,

Sou Lorena Reis Oliveira, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Atualmente sou psicóloga da Universidade Federal do Oeste da Bahia e nela, desenvolvo uma pesquisa sobre o tema "A construção da identidade de gênero de estudantes universitários". Com esta pesquisa pretendo compreender como ocorre o processo de construção da identidade de gênero entre estudantes universitários. Assumo a identidade de mulher cis gênero, preta e lésbica, levando em consideração os privilégios da cisnormatividade e o fato de assumir a performance feminina, para me opor a normatividade e propor uma pesquisa a respeito das diversas identidades de gênero, dando visibilidade a todas, todos e todes.

O presente formulário tem por objetivo realizar o levantamento de estudantes que participarão das entrevistas e que permitirão realizar as análises previstas e atingir os resultados delineados nesta pesquisa. A seleção ocorrerá seguindo critérios estabelecidos no projeto: tempo de maior permanência na universidade, mulheres em cursos predominantemente escolhidos por homens cis, pessoas trans e não-binário.

Fonte: *print* de tela realizado pela autora.

Uma estudante trans, indicada por colegas da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis, não respondeu à tentativa de contato. Um dos participantes se mostrou receoso em participar, mas mudou de ideia ao ser informado de que ele não seria identificado. Seu receio estava relacionado ao fato de não ter sua identidade de gênero assumida para sua família. Abordarei esse tópico ao analisar os dados obtidos a partir da sua entrevista.

Ao todo, foram entrevistadas cinco pessoas, sendo: dois homens cis, uma mulher cis, uma pessoa transgênero e uma pessoa de gênero fluido. Apresento a seguir o perfil das pessoas entrevistadas.

Quadro 3 – Dados sociodemográficos das pessoas entrevistadas

Nome	Idade	Identidade de gênero	Raça	Curso	Permanência na universidade
Samuel	27 anos	Homem trans	pardo	Engenharia Elétrica	Há 6 anos na instituição
Pedro	25 anos	Homem cis	preto	Artes visuais	Há 3 anos na instituição
Márcio	38 anos	Homem cis	preto	Engenharia Elétrica	Há 8 anos na instituição
Mariana	27 anos	Mulher cis	Preta	Engenharia Mecânica	Último semestre
Cá	20 anos	Gênero fluido	Pardx	Publicidade e Propaganda	Há 2 anos no curso

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que os nomes reais das pessoas entrevistadas foram preservados para manter a confidencialidade das narrativas que obtive. Questionei se gostariam de sugerir nomes fictícios e apenas Cá sugeriu um pseudônimo. Os outros foram escolhidos de forma aleatória por mim.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados produzidos, esta pesquisa utilizou a análise compreensiva elaborada por Kaufmann (2013), que se baseia numa escuta ativa e de fichamentos para a construção de hipóteses sobre o objeto de estudo. A análise do material obtido durante a fase de entrevistas é a fase mais importante da pesquisa, pois é nela que se dá o aprofundamento do tema escolhido. O autor define que, após a coleta, há o tratamento e a apreensão dos dados, definidos como “análise de conteúdo”.

Não retomarei este termo. Pois ele dotou-se de um sentimento mais preciso, mais ligado à utilização de técnicas do que à construção do objeto, que para mim é o essencial e o mais delicado de se operar. O resultado não depende do conteúdo, simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador (Kaufmann, 2013, p. 119).

É importante destacar que o tratamento dos dados não consiste apenas na organização e extração das gravações. É necessário que se empreenda uma verdadeira investigação, aprofundada e imaginativa. Kaufmann (2013, p. 119) aponta que “é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase”. É nessa fase que há a construção da teoria e esta não se resume em seu objetivo final, pois ela é um instrumento muito concreto de trabalho, que permite aprofundar no conteúdo e dar volume ao objeto.

O jogo das emoções deve se manter vivo durante toda a pesquisa e é nesse sentido que Kaufmann (2013) abre espaço para que eu, pesquisadora em gênero, adote uma postura de curiosidade e entusiasmo para seguir e finalizar esta investigação. Durante as entrevistas, as emoções tomam forma e desempenham seu papel de empatia. Ainda que, nessa fase da investigação, as emoções devam ser mais controladas, porém jamais combatidas. O autor afirma então que “a emoção constitui um objeto paradoxal da construção do objeto” (Kaufmann, 2013, p. 121).

Outra etapa importante durante essa fase é a produção de fichas e apontamentos. Kaufmann (2013) afirma que esse é o ponto de partida recomendado para pesquisadores na investigação do material. A sugestão do autor é que a transcrição das entrevistas não seja realizada de maneira integral, pois pode “tornar o texto escrito, mais concentrado na linguagem” (Kaufmann, 2013, p. 123). Para o autor, fazer a análise de uma entrevista oral a torna mais fidedigna, mais rica e complexa, pois é por meio da narrativa oral que podemos notar a entonação das palavras e o silêncio que pode mudar seu sentido. A oralidade, portanto, é mais viva e permite um mergulho completo na história de vida das pessoas. É pela escuta atenta e fragmentação da transcrição seguidas de comentários a respeito do que foi dito, que se vai construindo e reformulando teorias e hipóteses. O autor descreve, então, que não há uma formalização na escrita das fichas, a preocupação está com os desdobramentos que as frases e expressões terão durante sua análise. As fichas se tornam um instrumento de escuta flutuante e, a cada nova escuta, é possível ter uma interpretação diferente. Do ponto de vista mais técnico, são três ferramentas necessárias para análise do material: o gravador, as fichas e o plano de evolução (Kaufmann, 2013). O autor se refere ao plano de evolução como a categorização das hipóteses que vão emergindo, criando subtítulos e adicionando pequenas indicações ao plano. Quando o plano já está sobrecarregado de anotações, é o momento de passar tudo a limpo e reorganizar as ideias.

Partindo para a análise do material propriamente dita, o autor destaca a “interpretação”, pois sem ela “o pesquisador se limita à razão dada pelo informante” (Kaufmann, 2013, p. 146) e se proíbe de fazer um trabalho teórico. É preciso estar atento então aos subjetivismos que a interpretação pode incorrer, pois poderá correr o risco da ausência de produção teórica. Nesse sentido, procurei me apoiar em produções teóricas que sustentaram a construção do meu objeto de pesquisa e relacioná-las com os dados produzidos.

Ao discorrer sobre as ferramentas utilizadas, inicio trazendo o questionamento de Kaufmann (2013) que me fez refletir e compreender os caminhos que me levariam a análise dos meus resultados. O autor questiona “como fazer os fatos falarem?” (Kaufmann, 2013, p. 150) e apresenta ferramentas pertinentes à lógica compreensiva adotada na construção do objeto. As frases recorrentes são colocadas pelo autor como banais, às quais muitas vezes não damos atenção, mas podem ser analisadas com uma escuta repetida. São frases imbricadas de algum sentido que as pessoas entrevistadas não querem falar de maneira explícita, mas que constroem o sentido da realidade.

Outra ferramenta utilizada são as contradições. Como explica Kaufmann (2013), as contradições não são necessariamente mentiras contadas pelas pessoas entrevistadas, mas elas têm a capacidade de desconstruir narrativas e dar um sentido mais preciso aos elementos, podendo estar ligadas ao modelo teórico ou à biografia de vida: no modelo teórico, as contradições podem manifestar a existência de um mecanismo social estruturado e contraditório, como é o caso de pessoas que compreendem a norma social de construção do gênero biologizante mas, ao mesmo tempo, se vê como fruto de construção social que acontece entre si e os outros; no modelo biográfico, as contradições são mais particulares à história de vida e não devem ser negligenciadas.

Por fim, Kaufmann (2013) aponta a saturação da análise como a evolução do modelo teórico atingindo a maturidade. Nessa fase, é importante que a pesquisadora se certifique de ter esgotado todas as hipóteses formuladas, observando se os resultados podem ser generalizados e em que medida o são. Nesse momento, é importante que seja observado, o que Kaufmann (2013) chama de casos negativos; ou seja, as ideias que podem mudar a construção da hipótese cabendo à pesquisadora analisar se é o momento de encerrar as análises. O momento da escrita, a organização das fichas, a construção do modelo teórico e a interpretação dos resultados configuram-se em uma linha do tempo que deve ser seguida pela pesquisadora como uma obra de arte, ou, como sugere o autor, um espetáculo com início, meio e fim.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Por fim, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFBA, por meio da Plataforma Brasil, conforme Resolução nº 510/16. A coleta de dados iniciou-se a partir da aprovação pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFBA, Processo nº 68689323.3.0000.5686, e da UFOB, enquanto instituição coparticipante, Processo nº 68689323.3.0000.5686. Após a seleção das pessoas entrevistadas, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura das pessoas participantes.

5 ATRAVESSAMENTOS E INTERSECCIONALIDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Os referenciais teóricos que ancoram esta pesquisa partem da compreensão de que a identidade de gênero é construída a partir das interações sociais e do contexto social nos quais está posta. Aqui, os contextos sociais e educacionais serão analisados a partir da abordagem interacionista entre o sujeito e a realidade e de que forma ambos constroem e afirmam as diversas identidades de gênero. Assim, inicio apresentando os resultados obtidos a partir da realização das entrevistas¹¹ em diálogo com a teoria escolhida. Esta seção está organizada de maneira a apresentar o alcance dos objetivos traçados e, para isso, está dividida em três subseções: 1) “Estranhamentos e consensos sobre gênero na construção da identidade de gênero”; 2) “Trajetórias estudantis e impactos na construção da identidade de gênero”; e 3) “Ações afirmativas: um longo caminho a percorrer”.

5.1 ESTRANHAMENTOS E CONSENSOS SOBRE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

O desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a construção da identidade de gênero requer, em primeiro lugar, compreender como está situado o conceito de gênero através das narrativas dos estudantes. Este é debatido e ressignificado apenas a partir dos estudos feministas e ainda é de difícil compreensão para a população em geral. Seu uso generalizado está atrelado a “sexo”, usado como um sinônimo, e à limitação do binarismo homem/mulher (Carvalho; Rabay, 2015). As considerações iniciais sobre gênero e as contribuições do Movimento Feminista foram importantes para difundir e situar o conceito de gênero como produto de construção social e cultural. No entanto, a sua admissão no campo da educação é recente, e a zona narrativa educacional e acadêmica ainda não incorporou esse conceito tal como ele é aqui considerado. O gênero como marcador de desigualdades, de identidades dominantes/dominadas e de subjetividades não está transversalizado nos currículos de graduação e pós-graduação dos cursos da área da educação e muito menos em outros cursos superiores (Carvalho; Rabay, 2015).

¹¹ Os relatos serão mantidos em sua versão original e sem correções para preservar as falas e sentidos atribuídos pelas pessoas entrevistadas. Entretanto, quando necessário, será apresentada, logo em seguida, a correção para facilitar o entendimento de quem lê.

O conceito de identidade de gênero tem sido amplamente discutido entre os grupos feministas, nos movimentos LGBTQIAPN+, nas produções teóricas que fundamentam os conceitos mais importantes para essa discussão. Jesus (2012b, p. 9) afirma que:

Ao contrário da crença comum hoje em dia, adotada por algumas vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade.

Assim, Jaqueline de Jesus (2012b) argumenta que sexo é biológico, enquanto gênero é social, construído em situações culturais que são diferentes e que vai além do ser homem ou mulher, ao considerar primordial a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente. Para Butler (2003), se o gênero se constitui pelos significados culturais que os corpos sexuados assumem, não se pode dizer então que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Para a autora, quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o gênero então se torna um artifício flutuante, com a consequência de que um homem masculino pode facilmente significar tanto um corpo feminino como um masculino e, da mesma forma, ocorre com mulher e feminino, assumindo tanto um corpo masculino quanto um feminino.

Em sociedades ocidentais como a nossa, a concepção de gênero se dá na fase transacional entre a infância e a adolescência, pois é nesse período que adquirimos maturação física e cognitiva que possibilita a “construção identitária a partir de novos referenciais” (Bremm; Bisol, 2008, p. 273). É importante salientar que grande parte de estudantes entra na universidade durante a fase de transição entre a adolescência e a fase adulta, o que permite a construção de novos significados sobre si e o mundo. É na fase da adolescência que os significados de feminino e masculino são repensados e construídos, devido ao fato de serem atributos importantes na construção da identidade na adolescência.

Nesse processo de formação das identidades, é importante ressaltar o papel da interação social, pois ela possibilita que os indivíduos se identifiquem como masculinos ou femininos ao entrarem em contato com os significados associados a esses termos na sua cultura (Louro, 2004). Em determinadas culturas, existem a feminilidade e a masculinidade hegemônica, que estabelecem padrões nos quais se institui o que é ser homem e o que é ser mulher, da mesma forma que a heterossexualidade é um significado atribuído ao binarismo. A força desses significados está associada ao pesado investimento que é feito por instituições como família, escola, mídia e leis, que reforçam as identidades e práticas hegemônicas (Louro, 2001). Nesse

sentido, destaco as falas dos estudantes que se identificam como homem cis e mulher cis e que dão suporte ao discurso de forças hegemônicas instituídas especialmente pela família e religião.

Acredito que uma das principais bases para a formação seja a familiar, a convivência com outras pessoas também. Tem também a bíblica e as minhas características, meus gostos. Por eu sentir, gostar de ser mulher e, também, por conviver com pessoas próximas. Acredito que isso tenha contribuído para que eu me identificasse com essas características de mulher cis (Mariana, nossa entrevistada).

Esse conceito, ele já vem fundamentado na cultura, né? Na cultura da família, eu venho de um berço que vem ali da Adventista, né? Então, há esse consenso e, também, através da Biologia (Márcio, nosso entrevistado).

As estruturas sociais de poder constroem e fortalecem modelos hegemônicos que padronizam e regem as normas da sociedade. No decorrer da sua trajetória, os estudantes vão estabelecendo crenças e regras que estabilizam o conceito de gênero atrelado ao sexo difundido também nos livros de Biologia. Essa visão de mundo designa o que virão a ser, no futuro, os papéis de homens e mulheres na vida cotidiana. Cá, estudante de gênero fluido, traz um ponto que exemplifica a definição de padrões de comportamento, pois relata os ensinamentos de que, desde o ensino fundamental até a sua completa formação, é disseminado, sobretudo entre crianças e jovens, o entendimento de que ser homem ou ser mulher são as únicas possibilidades válidas de existências.

[...] O que entregaram para a gente, desde a base da educação no ensino fundamental, médio e por aí, era tipo assim... Existe homem e existe mulher. Homem fica com mulher, mulher fica com homem. E aí entra a questão de sexualidade também, mas enfim... E a partir disso eles só entregaram que existe o homem, a mulher; e o homem vai fazer tais coisas, e a mulher vai fazer x coisas. Mas nunca foi apresentado outras possibilidades ou como é que se construíam [constroem] as características, as maneiras, as formas como as pessoas agem, como elas se comportam na sociedade, como elas querem ser vistas, entendeu?

Louro (2014) destaca como a escolarização dos corpos e das mentes contribui para a definição dos conceitos de homem e mulher. Ao afirmar que a escola delimita espaços, a autora concebe a escola como parte importante do processo de naturalização das normas disseminadas entre meninas e meninos. A escola não é o foco desta pesquisa, mas me refiro a ela por ser um contexto importante de interação social que participou, evidentemente no desenvolvimento dos participantes deste trabalho. As pessoas não herdam uma compreensão “natural” sobre como agir de maneira “masculina” ou feminina” ou como classificar a si mesmas em uma dessas categorias. Elas adquirem esse entendimento por meio das suas interações (Sandstrom; Martin; Fine, 2016). Os professores se tornam agentes de socialização, promovendo as diferenças de

gênero, ao segregarem meninos e meninas pela organização dos assentos na classe; ao designarem tarefas diferenciais para meninos e meninas com base em estereótipos fundamentados no gênero; ao organizarem concursos entre equipes de meninos e meninas; e ao interagirem mais frequentemente com meninos do que com meninas (Cruz; Palmeira, 2009). Embora a família e a escola influenciem no desenvolvimento do gênero, ninguém é completamente passivo nesse processo. É por meio das relações com os outros, na elaboração e ou contestação das normas, que os estudantes participam ativamente da construção da sua própria identidade de gênero. Dessa forma, nem sempre refletem ou reproduzem as ideias de gênero do mundo adulto e das estruturas sociais (Sandstrom; Martin; Fine, 2016).

A visão biologizante sobre gênero aparece nas narrativas de Mariana e Márcio como algo que foi instituído como verdade absoluta pela própria ciência e pela sociedade. Sandstrom, Martin e Fine (2016) destacam essa busca por uma verdade da ciência como uma atividade moral, ligada a uma necessidade de controle e padronização, de consolidação de existências, o que justifica o engessamento nas expressões de gênero e sexualidade, assim como um aspecto moral de outras expressões serem taxadas como incorretas ou doentias.

Quando solicitados a descrever o que entendem por gênero, Mariana aponta que gênero “[...] é uma característica e essa característica é definida pelas diferenças entre a questão feminina e masculina. E também vejo como algo biológico. Por exemplo, o sexo biológico vem, por exemplo, da ideia de masculina [masculino] e feminina [feminino]”. Também para Márcio, o conceito de gênero “[...] é um entendimento vindo da biologia. Onde existe o masculino e o feminino. É o conceito que eu entendo de gênero”.

O conceito de gênero é construído e reconstruído a partir das vivências e experiências de cada pessoa. O entendimento acerca do gênero como construção social é uma quebra nos paradigmas impostos socialmente, que visam à consolidação da binariedade e da cisgeneridade. As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente, atualmente de forma mais explícita do que no passado. Para Louro (2018), essas novas formas também são renovadas, reguladas, condenadas e até mesmo negadas no interior de uma dada sociedade. Conectadas mundialmente por meio da internet e meios de comunicação, as pessoas estabelecem relações sociais e amorosas que desprezam as dimensões de espaço, tempo, gênero e sexualidade, ao estabelecerem trocas que possibilitam a ampliação da sua visão de mundo. Todas as transformações sociais a que estamos sendo submetidos ao longo dos anos, sem

dúvida, afetaram a forma de construir identidades de gênero e sexuais. Ao ser solicitado para descrever o que entende sobre gênero, Samuel aponta que:

Gênero é... Acredito que está mais ligado na construção social, no masculino e no feminino. É como eu me coloco na sociedade, como eu me enxergo, que papéis sociais que quero seguir e diferente de sexo que é o biológico, macho e fêmea, da natureza. Eu acho que é isso. É mais ligado aos papéis sociais da [em] sociedade.

A noção de gênero destacada por esse estudante reflete o que afirma Carloto (2001) a respeito do papel das relações sociais na construção do gênero. “Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros”. A sociedade distribui as responsabilidades e define a existência dos gêneros, que são alheios à vontade das pessoas, com bases em critérios sexistas, classistas e racistas. Samuel entende o gênero como ligado aos papéis sociais definidos pela sociedade, que podemos afirmar ser um padrão cisnormativo, pautado nos papéis masculinos e femininos. Quando questionado a respeito das limitações dessa definição e se acredita ser a noção binária de homem/mulher suficiente, Samuel expõe, ao mesmo tempo, uma contradição quando afirma que existem os não binários admitindo que pode não ocorrer a identificação de uma pessoa como homem ou como mulher:

Eu acredito que não, tanto que tem aí uns não binários. É um processo complexo, eu acredito que é algo muito interno, você olhar para dentro e se perguntar quem eu sou? Como eu me enxergo na velhice? Como eu quero ser visto pelos outros? o que me faz bem? E, nesse processo de descoberta, de análise, às vezes, você pode não se encaixar, no caso dos não binários, eu tenho amigos também que são, e a conversa é essa, não se identificar nem como homem nem como mulher. Então, eu acredito que isso seja algo ilimitado.

Lemos, Andrade e Cardoso (2020) destacam que os papéis que representam o que é masculino e feminino tradicionalmente se restringem às definições biológicas e/ou binárias, servindo a uma padronização e limitando-se a essas duas categorias. Entretanto, paralelamente às normas e padrões, outras formas de identificação e não identificação vão sendo disseminadas em nossa cultura, ancoradas em novas configurações que permitem diferentes modos de construção subjetiva em todos os segmentos sociais.

Ao entrevistar Pedro, observamos que seu conceito de gênero difere das demais pessoas entrevistadas ao conferir um entendimento subjetivo conforme seu relato:

Eu acredito que o gênero, ele parte muito de como a pessoa se sente e pertence, né? [...] As pessoas ainda estão sendo muito o que a sociedade quer que seja, né? Então, essa construção de gênero, ela está sendo desconstruída. Então, eu penso que nós estamos caminhando para uma nova visão de gênero. A gente, desde pequeno, a gente sempre escuta que gênero masculino e feminino, homem e mulher. E a gente cresce com essa visão. Mas hoje eu entendo que gênero é como a pessoa se sente, como a pessoa se sente pertencente.

É importante destacar a fala de Pedro, como homem cis, ao afirmar como percebe a sua identidade de gênero atualmente, mas deixando em aberto uma possibilidade de se reposicionar entre outras identidades:

Hoje eu me identifico como homem cis, né? Mas eu acredito que isso é reflexo da minha criação familiar e social? Sim. Mas não que eu me sinta incomodado por ser um homem cis e eu não queira ser um homem cis. Mas ainda estou nesse processo de... Eu estou aberto a entender quem sou e a que pertença, né? Mas hoje eu entendo que, sendo homem cis, ainda me sinto num lugar confortável. Mesmo que quebrando alguns padrões que as pessoas consideram que um homem cis não poderia ter, né?

Ao trazer a possibilidade de desconstrução, Pedro nos convida a observar a dinâmica do discurso hegemônico definidor do gênero binário presente nas relações familiares e de poder estabelecidas. Dessa forma, Salih (2015, p. 94) afirma que “o gênero não acontece de uma vez por todas quando nascemos, mas é uma sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que esteve ali o tempo todo”.

Para Pedro e Samuel, o contexto familiar tem papel importante na definição do sujeito, na formação da sua identidade e, por consequência, na modulação dos comportamentos ensinados conforme as normas. Da mesma forma, o contexto educacional e/ou grupos religiosos conferem significados e sentidos a partir de interpretações, ideologias e preceitos de caráter moral. É importante sublinhar que as pessoas vivenciam o gênero de maneiras diferentes e essas vivências caracterizam suas identidades cis ou trans. O conceito de gênero, derivado do feminismo, possibilitou, conforme afirma Jesus (2013), a desconstrução da crença de que existe um modelo universal de homem ou de mulher, situando-os como constructos históricos e abrindo caminho para a construção das identidades de gênero fora do âmbito biológico.

5.2 TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS E IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

As trajetórias estudantis são marcadas por diversos fatores que contribuem para a construção e afirmação de subjetividades e identidades. Esses fatores podem estar relacionados a questões sociais, de raça, gênero, sexualidade e à qualidade e natureza das relações estabelecidas na universidade. Vimos até aqui que o conceito de gênero é construído a partir das relações familiares, mas também no âmbito dos percursos educativos. Podemos afirmar, sem medo de errar, que os espaços educacionais ainda reproduzem uma compreensão essencialista sobre gênero, limitando-se ao binarismo homem/mulher. Entretanto, a

universidade pode se apresentar como espaço de desconstrução do binarismo ao pautar discussões e, principalmente, ao garantir os direitos legais para as diversas identidades de gênero.

O projeto de democratização das IES possibilitou a interiorização das universidades alcançando diferentes regiões do país. A UFOB surgiu nesse contexto de abranger uma região carente de ensino superior público e de qualidade, pelas poucas oportunidades que havia até sua criação. A popularização da universidade, por meio das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas, contribui para a permanência de estudantes oriundos de grupos minoritários e segmentos populares.

A chegada na universidade é o início da trajetória de estudantes que compartilham espaços, atribuem significados às relações interpessoais e potencializam suas subjetividades na medida em que se movimentam e descobrem grupos organizados em torno de temas os mais diversos; participam de debates sobre temas contemporâneos que atuam no sentido de afirmar ou mesmo questionar suas identidades de origem. As narrativas dos entrevistados demonstram como esse processo de chegada à universidade pode ser importante para a afirmação e descoberta de novas identidades.

Ao narrar fatos da sua vida, Samuel aborda, desde a sua infância até a entrada na universidade, os comportamentos, as vestimentas, os questionamentos sobre sua orientação sexual e o interesse pelo universo masculino como motivos de conflitos na sua família, principalmente com sua mãe, que não aceitava o fato de preferir roupas masculinas. Oriundo da zona rural, no interior da Bahia, ele descreve como não tinha espaço para conversar sobre seus questionamentos e incômodos. Como narrado por ele “[...] *sou do interior, do interior, do interior da Bahia e cresci na zona rural, então não tive referências para pensar e questionar o meu gênero, apenas me sentia desconfortável*”. No ensino médio também não houve espaço para compreender o que sentia e como se sentia, foi apenas na universidade que seus questionamentos ganharam forma. Samuel então relata:

Na época do colégio, eu até achei que eu era lésbica e tal, porque eu era fora do padrão e sentia atração já por meninas. Só quando eu saí de casa, que eu vim para a cidade, que eu já estava na universidade, que eu tive esse espaço para parar e pensar, agora eu vou olhar para dentro, eu vou parar aqui, vou analisar, vou tentar entender o que está acontecendo, eu sei que tem alguma coisa me incomodando e eu preciso saber o que é porque eu estou infeliz e eu não sei o porquê.

A passagem de *status* de estudante do ensino médio para o ensino superior foi vivenciada por Samuel como um momento libertador, pois saiu da casa dos pais, na zona rural,

e migrou para a cidade quando ingressou na universidade. O medo de decepcionar os pais, as interferências dos vizinhos aliados ao fato de residir em um povoado não permitiram que ele pudesse se expressar. É dessa forma que Samuel relata sua mudança de *status* para a universidade:

[...] e quando eu vim pra cá, pra morar só, na cidade de Bom Jesus da Lapa, eu tive mais esse espaço e tive contato também com outras pessoas de vários lugares diferentes, não só dentro da UFOB, como o pessoal do IFBA, da UNEB. A UNEB principalmente tem cursos de humanas e pessoal mais alternativo, assim, e aí eu pude ter essas perguntas respondidas na minha cabeça e aí eu fui analisando e nesse período eu fui também entrando em grupos de pessoas que estavam no mesmo processo e a partir daí eu entendi, ah, não, de fato, eu nem sabia que existia pessoas trans.

Ao descrever o processo de compreensão da sua identidade de homem trans, Samuel traz pontos importantes que impactaram essa definição, pois declarar-se como alguém do “*interior, do interior, do interior*” sublinha como o território de origem afeta a manifestação de identidades que subvertem a cisnormatividade. Conforme destaca Matos (2022), a cisnormatividade faz com que as pessoas sejam vistas como erradas e isso pode levar ao entendimento de que é um erro a pessoa não aceitar a identificação com o sexo de nascimento. Os aspectos subjetivos ajudam a compor o que as pessoas nomeiam de “questões internas”, as quais são resultados das interações com outras pessoas que sofrem o impacto de questões sociais estruturadas. As restrições culturais e sociais que decorrem do seu espaço de origem limitaram as possibilidades de construção e desenvolvimento da sua identidade de gênero. Essa construção foi impactada pelo fato de Samuel ter pouco acesso à informação e viver em um ambiente de desenvolvimento com pouca ou nenhuma diversidade nesse aspecto, o que não contribuiu para que ele compreendesse o que estava acontecendo consigo.

A cisnormatividade impõe aos sujeitos padrões de comportamento limitados à masculinidade e à feminilidade. A desconstrução desse conceito do homem másculo aparece na entrevista de Pedro na medida em que ele estabelece relações com o campo das artes e participa de outros grupos. Silva (2006) destaca o conceito de Robert Connell para explicar como funciona a identidade hegemônica e como ela se estrutura na sociedade. Para o autor, a masculinidade é uma “configuração de gênero” que incorpora comportamentos para legitimar o patriarcado, garantindo a posição hegemônica de homens e a subordinação das mulheres. Logo, Pedro considera que a sua forma de se comportar quebra alguns padrões da masculinidade e responde à minha solicitação de descrevê-los:

As vestimentas, né? E eu acredito que quando a gente coloca uma roupa diferente, as pessoas falam já muda esse padrão, mas eu me identifico ainda como cis. E essa construção vem desde pequeno, né? Desde você ser um homem, você é um homem, você é um homem. Sim. Então, eu fui desconstruindo essa ideia do homem másculo, né? Porque também há uma confusão, né? Dessa questão de homem cis e másculo, né?

Pedro chama a atenção para o processo de desconstrução da masculinidade padrão, mas, ao mesmo tempo, ele afirma sua identidade de gênero enquanto homem cis. Questionado sobre como ocorre essa desconstrução, ele comenta sobre sua relação com o grupo de teatro e o contato quase íntimo que essa atividade provoca entre as pessoas que dele participam:

Em 2018, eu vou fazer teatro na Lapa, um curso técnico. E o teatro a gente permite se conhecer, né? Internamente, conhecer o seu corpo, conhecer a sua expressão corporal. E conhecer também outras pessoas, né? Então, essas relações que o teatro me propôs, inicialmente, foi o que deu o ponto de partida para essa minha desconstrução. E essa quebra, né? Desse molde que desde sempre tentando [tentava] me encaixar e como sempre não se [me] encaixando. Então, é como se quebrasse esse molde e permitisse que eu seja quem sou, né? A quem pertença ser. Então, é parte, sim, dessa construção social, né? De convívio com pessoas que já tinham quebrado esse molde, né? Já tinham se libertado, se identificado.

A construção da identidade de gênero do homem cis é atravessada por estigmas e pela padronização da heteronormatividade. O homem cis necessariamente deve ser viril, másculo, heterossexual e dominante em relação às mulheres. Quem não se enquadra nesses padrões, conforme Louro (2014), ou muda seus comportamentos, papéis sociais¹² e seus desejos afetivos e sexuais, acaba pagando um preço alto em seu sofrimento psíquico. De acordo com os estudos bibliográficos realizados, constatamos que, após o Movimento Feminista, o modelo tradicional de masculinidade passou a ser questionado por teóricas e teóricos que, em seguida, passaram a se interessar por uma melhor definição da identidade do homem contemporâneo (Silva, 2006).

Quando observamos estudantes que afirmam sua identidade de gênero, é possível notar o papel importante que desempenham os movimentos coletivos e as relações que estabelecem ao longo desse processo. As pessoas constroem seus papéis sociais a partir de mecanismos que podemos identificar tanto na família quanto no contexto social. A universidade exerce um relevante papel no desenvolvimento afetivo e social da juventude, por garantir a autonomia e o ambiente democrático necessários para que o recém-chegado se envolva em questões sociais importantes confirmando-se como espaço de desenvolvimento e formação. A presença de diferentes identidades de gênero nesse contexto é tensionada pela convivência com identidades hegemônicas. Entretanto, a presença de corpos subversivos nesses espaços evidencia sua

¹² Por papéis sociais, entendemos os padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e defendem suas roupas, comportamentos e modos de se relacionar (Louro, 2014).

importância na elaboração de posicionamentos que promovem o debate e podem resultar em liberdade de performar fora das normas sociais impostas pela cisnormatividade.

A diversificação do público estudantil, no Brasil, é muito recente. Impulsionada pela ascensão de políticas públicas, o perfil universitário foi ganhando outra cara. O engajamento de mulheres em cursos que até então eram considerados masculinos ganhou visibilidade no meio acadêmico, e a expansão das políticas de cotas e garantia do direito ao nome social possibilitaram a entrada de estudantes até então esquecidos e fora da rota acadêmica.

A integração dessa diversidade, ao longo de sua permanência na universidade, é trazida por Pedro. O contato com outras pessoas abriu possibilidades de conhecer outras identidades de gênero e compreender a universidade como espaço de acolhimento. Matriculado no curso de Artes Visuais, ele destaca como o ambiente artístico permite a manifestação de identidades e se constitui como espaço de performance: *“principalmente dentro desses espaços da arte, né? Não que em outros espaços não possam ser conhecidas. Mas principalmente o espaço da arte. Por ser um espaço que acolhe essa questão”*.

Matos (2022) afirma que a presença de pessoas trans em diferentes espaços vivenciais contribui para que os outros compreendam a diversidade de existências que são fora das normas. Para Samuel, essa compreensão se deu a partir do momento que entrou na universidade quando começou a se questionar sobre sua identidade de gênero fazendo um contraponto com o rígido e conservador ambiente do ensino médio, com destaque para o ensino religioso:

Eu vim saber mais sobre isso quando eu já estava fora do colegial, nem quando eu estudei no IF, que eu fiz o técnico, eu tive a oportunidade de ter acesso ao conhecimento. Já na universidade, por ser um local mais amplo e assim foi onde tudo começou... De fato, é tanto que no colégio você tinha até uma restrição na época: eu tinha ensino religioso, por exemplo. Ah não, por que, Deus? Não sei o quê, então eu já ficava mal, porque eu sentia que eu já gostava de meninas, e por eu ser mulher aquilo era errado, então já tinha uma repressão, assim, né? Então nunca teve essa abertura.

Ao mesmo tempo que Samuel afirma que a universidade foi um espaço importante para iniciar sua transição de gênero, ele também compartilha suas experiências ao relatar momentos que marcaram sua afirmação da identidade. As relações estabelecidas na universidade foram apoios essenciais nessa etapa. Um desses momentos foi a realização de um desejo que há muito tempo o incomodava, como aponta seu relato: *“[...] uma coisa que eu não gostava muito desde criança era meu cabelo, por ser grande, aí eu sempre quis cortar o cabelo, mas nunca que os pais iriam deixar eu cortar o cabelo do nada”*. As relações estabelecidas na universidade foram encorajadoras no sentido de apoiar e incentivar que Samuel rompesse com as barreiras impostas e estabelecesse sua identidade de gênero, conforme ele afirma:

O dia mais feliz da minha vida foi o dia que eu cortei o meu cabelo. Foi um dia que pra mim foi um rompimento, sabe? Eu já estava na cidade, eu fui com uma colega daqui da universidade, que me acompanhou pra cortar. Então, ali foi o start. Me senti muito bem com isso. Não quero mais! Aí eu fui me entendendo e me apaixonando.

A relação estabelecida por Samuel com seu corpo e o fato de não se reconhecer diante do espelho foram geradores de sofrimento durante sua infância e adolescência, conforme aponta o seu relato: “[...] eu não gostava de mim... É horrível você morar em um corpo e olhar no espelho e não enxergar o que de fato você quer, como você quer se ver e que os outros te vejam”. Essa fala demonstra uma distorção da sua imagem, conforme classificação do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* (2014). De acordo com Henriques e Leite (2019), o DSM-5, originalmente construído a partir da cultura estadunidense, ainda apresenta diferentemente da homossexualidade, as experiências trans como patologia, porém rebatizadas como “disforia de gênero”. Entretanto, ainda conforme os autores, um ponto positivo do novo DSM-5 é que ele está concentrado agora na análise médica e não mais na análise psicológica, voltando o diagnóstico para questões comportamentais que comprovem a incongruência apresentada por uma pessoa trans.

Butler (2015) afirma que a identidade de gênero deve ser considerada de um ponto de vista desconstrutivo e estratégico. Ao elaborar o seu conceito de performatividade, a autora destaca que o gênero é uma invenção da linguagem, e como tal é perpetuado através de costumes e práticas sociais que o afirmam como práticas incontestáveis. Quando observamos em Samuel a importância atribuída ao corte de cabelo e a sua adequação aos padrões da cisnormatividade, podemos compreender como a sua construção de homem trans carrega significados estabelecidos socialmente e faz com que ele usufrua da sua passabilidade para ficar invisível diante dos colegas.

A gente tenta jogar o jogo no sistema, na minha sobrevivência, o seu sistema está dizendo que às vezes eu tento só dançar conforme a música [...] e aí eu fico naquele jogo de sinuca: ou eu me coloco como pessoa trans e apanho e aí haja saúde mental para continuar a trabalhar ou eu fico invisível e aproveito da minha passabilidade e faço minha carreira. Então, eu prefiro fazer minha carreira. Eu não gosto de dizer que eu me anulo como homem trans. Eu sei que eu sou homem trans e eu tenho orgulho disso, mas a sociedade não está preparada... Meu ambiente de trabalho não está preparado! Esses locais que eu frequento, até quando eu saio do local de trabalho, não é um ambiente que as pessoas vão acolher... Elas vão me apontar, vão me julgar e eu não vou conseguir trabalhar dessa forma, sendo apontado, sendo julgado. Então, eu prefiro usar a passabilidade para viver, eu só quero viver, só quero viver minha vida normalmente e alcançar meus objetivos.

Samuel descreve sua vida cotidiana como uma zona de conflito na qual a sua percepção de si e o seu ambiente social estão em constante embate. Podemos verificar uma contradição

do modelo teórico, apontada por Kaufmann (2013), ao tentar vivenciar a sua realidade seguindo as normas sociais da cisnormatividade e escondendo a si mesmo. De acordo com Duque (2020), o conceito de passabilidade faz parte da epistemologia trans; ou seja, circula entre pessoas trans que não foram formadas academicamente, não estudaram sobre o tema, mas o vivenciam no corpo. A passabilidade pode ser compreendida como um marcador socioantropológico para validar corpos – cis, trans e outros –, sendo socialmente considerados “passáveis” na sua construção e performance de gênero (Matos, 2022).

Julia Naomi Rodrigues (2023, p. 146), em sua dissertação de mestrado, faz um estudo aprofundado sobre a utilização da passabilidade como alternativa para pessoas trans. Para a autora, a passabilidade é desejada por muitos(as) como forma de ter acesso e um escudo contra preconceitos:

A atmosfera da passabilidade mesmo que, desejada por muitos, é alcançada por poucos, o que causa danos a uma grande parcela população trans que não a alcança (ou mesmo que não a deseje), visto que tal parcela tem mais dificuldades no acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho e ao convívio em sociedade, este último é evidenciado, principalmente, no desrespeito ao nome social e à forma de tratamento de acordo com a identidade de gênero.

Para Samuel, o período da transição foi muito difícil, principalmente por ter que lidar com situações constrangedoras do dia a dia, por ouvir comentários de outras pessoas e sentir-se exposto em seu contexto social. Então, para compreender os impactos da cisnormatividade em sua trajetória, pergunto o que ele pensa sobre a diferença de tratamento dispensada a pessoas trans¹³.

*No começo uma pessoa olhava para mim, ela sabia que eu não era homem, por exemplo, porque elas viam traços femininos, foi também antes da hormonização, aí era bem mais difícil e eu tinha que estar o tempo todo corrigindo, reafirmando que eu sou homem, não sei o que, o gênero é masculino e quando eu fiz acompanhamento psicológico, psiquiátrico e com endocrinologista na policlínica, no serviço público, aí no começo eu chamava ***, aí eu ia, então quando eu não estava a caráter, assim, né, para você dizer, aí o pessoal ficava com uma cara de estranhamento tipo, não, chamei fulano, ou então é o contrário, já estava com o cabelo cortado, já vestindo roupas masculinas e o meu nome não estava alterado, aí chamava no feminino e a pessoa ficava confusa.*

Para ser visto como homem cis, Samuel realizava produtos discursivos rotineiros que afirmavam sua identidade de gênero, dessa forma se utilizava da passabilidade como forma de ficar invisível e não ser questionado sobre sua identidade trans. Para ele, “[...] a sociedade ideal

¹³ Esse momento da entrevista gerou impactos para o entrevistado, fazendo com que se emocionasse ao responder. Interrompi a entrevista e o acolhi, abrindo espaço para tocarmos em pontos sensíveis que não foram registrados em áudio.

seria onde você não precisasse dizer qual é o seu gênero, sua orientação sexual, você não precisava chegar e ter uma conversa muito difícil com seus pais”.

As normas cisgêneras, impostas socialmente, produzem consequências que podem ser devastadoras para as pessoas que a elas não se enquadram. O reflexo disso é a invisibilização de pessoas trans e homens e mulheres cis que performam fora da norma. Parece ser esse o caso de Samuel e Pedro, que descrevem adotar estratégias diferentes nesse quesito, pois enquanto um se utiliza da passibilidade como homem cis, o outro busca uma desconstrução da masculinidade para performar seus gestos e desejos.

Eu ouvi muitas pessoas dizerem que se eu ficar quieto, as pessoas me entendem como um homem cis, hétero, másculo. Mas a partir do momento que eu começo a falar, que eu começo a gesticular, aí já quebra essa construção de primeira visão que a pessoa tem. Ah, eu acho [achava] que você era hétero. Pela sua forma de se vestir, de se portar, né? Você fala, ah, porque você se veste muito como hétero, né? Ela ainda tem essa padronização de como uma pessoa homossexual tem que se vestir, de como uma pessoa heterossexual tem que se vestir.

*Eu cheguei em uma passabilidade que eu não preciso, as pessoas já me tratam de masculino ou automático as pessoas já me chamam de ***, e isso virou uma rotina para mim, é meu normal já, é tanto que às vezes eu acabo caindo na realidade, às vezes quando acontece, é raro, mas acontece, de uma pessoa olhar diferente, ou então você está conversando e aí você fala o gênero errado, e aí aquilo dá gatilho, porque às vezes o pessoal tem mania de falar ‘mulher, não sei o que’, mania porque eu tenho muita amiga também, então elas falam muito isso, aí às vezes falam mulher, não sei o que, aí já dá o gatilho aí eu abstraio, porque eu sei que não foi por eu ser homem trans, ela nem sabe que eu sou homem trans, então eu tenho uma passabilidade muito grande (Samuel, nosso entrevistado).*

Butler (2014) destaca essa relação entre a materialidade do corpo e a performatividade do gênero ao dizer que esta deve ser compreendida não como um “ato”, mas como um produto do discurso, enquanto a materialidade se constitui no “sexo” e as normas regulatórias trabalham de forma que o sexo do corpo seja materializado e a diferença sexual esteja a serviço da consolidação da heterossexualidade.

Quando Pedro fala sobre a desconstrução da materialidade do seu corpo, ele contesta a masculinidade através de atos performativos, mas sem deixar de se identificar como homem cis. Esses relatos incorporados dos dois estudantes entrevistados são instrutivos de como a sociedade produz invisibilidades e como o espaço acadêmico pode assumir um papel fundamental na construção de identidades tanto inteligíveis quanto subversivas. Em contrapartida, as trajetórias de estudantes cisgênero são marcadas por descobertas de novos conceitos, sejam por meio de conflitos e confrontos de suas crenças, fruto de seu pertencimento a outras instituições e grupos ou através das relações sociais que estabelecem no espaço da

universidade. É dessa forma que Mariana descreve como a chegada na universidade lhe apresentou novas identidades de gênero.

Na universidade, o tempo todo é abordado o tema sobre a diversidade de gênero. É abordado todos os temas e é interessante, porque traz para a gente um conhecimento que é fora da nossa base familiar, fora daquilo que a gente cresceu sabendo e conhecendo, porque dentro da universidade você vai ter, você não só vai ouvir, mas você vai conviver com pessoas de diversos gêneros. E ali é abordado todo o conhecimento que eu mesma não tinha um conhecimento tão profundo, quanto [que] a universidade, ela traz para a gente.

O desenvolvimento de uma agenda política e acadêmica voltada para gênero e sexualidade vem pautando as discussões na universidade há várias décadas. É nesse sentido que a transformação do ambiente universitário passou e ainda passa por um processo de imersão nas pautas feministas e debates sobre gênero. Quando Mariana reconhece que sua entrada na universidade proporcionou o conhecimento sobre diversos temas, que até então eram informados apenas no âmbito familiar, ela reconhece a potência do espaço universitário em introduzir a discussão sobre diversidade de gêneros e direitos. Seu percurso no curso de Engenharia Mecânica, quase concluído, a fez compreender a importância de sua afirmação como mulher cis que também pode ocupar esse espaço destinado a homens cis. É como argumenta Louro (2014), ao defender práticas educativas não sexistas, tendo em vista que as condições de existência das instituições acadêmicas estão em transformação. Isso se deve à presença cada vez maior de mulheres ocupando as salas de aula e, eventualmente, sendo maioria, a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais, além da emergência e da disseminação das discussões sobre sexo, sexualidade, raça e outros.

Em se tratando de políticas curriculares, questões como gênero e sexualidade ainda parecem ser tratadas como temas restritos a um determinado campo disciplinar. A polêmica sobre educação e gênero sempre se apresentou de diversas formas, como, por exemplo, por meio de questionamentos como “podemos falar sobre isso com jovens e adolescentes?”, ou ainda, “a quem cabe o papel de abordar os temas gênero e sexualidade? Da família ou da escola?”. Essas e muitas outras questões acirraram o debate entre vários setores da sociedade (Louro, 2014). Por seu papel vanguardista, de modo geral, nesses debates e embates, é que as instituições de educação, especialmente as universitárias, estão na mira de conservadores e religiosos fundamentalistas. A invisibilidade desses temas é abordada pela estudante Cá, ao narrar sua trajetória:

Existe muito essa questão de aqui é uma cidade rural, bem no interior da Bahia, e não foi uma coisa muito dita. O que entregaram para a gente, desde a base da educação no ensino

fundamental, médio, por aí, era tipo assim: existe homem e existe mulher. Homem fica com mulher, mulher fica com homem. E aí entra a questão de sexualidade também, mas enfim... E a partir disso eles só entregaram que existe o homem, a mulher e o homem vai fazer tais coisas e a mulher vai fazer x coisas. Mas nunca foi apresentado outras possibilidades ou como é que se construíam as características, as maneiras, as formas como as pessoas agem, como elas se comportam na sociedade, como elas querem ser vistas.

Cá se refere à hegemonia das políticas de educação conservadoras que ainda perduram na formação de jovens e adultos. O tensionamento causado pelos movimentos feministas, progressistas e LGBTQIAPN+ gerou uma onda de debates que insiste em modificar a forma e o conteúdo relativos às vivências de gênero também em ambientes educacionais. Louro (2014) afirma que a produção de pesquisas feministas no Brasil refletiu-se em tendências e perspectivas nos movimentos sociais de mulheres e se desdobrou em diversas correntes, algumas incorporando teorizações internacionais. Todavia, Louro (2014) reconhece uma fragilidade nesses estudos de gênero, uma vez que se reservam apenas no campo dos estudos feministas, de modo que as pesquisadoras se articulam em núcleos e grupos de pesquisa sobre a mulher ou as relações de gênero e publicam em revistas voltadas para questões feministas. No entanto, por várias razões, esse material fica restrito a periódicos específicos, “o que dificulta o acesso do professorado brasileiro e de outros interessados” (Louro, 2014, p. 154). Sobre isso, a autora argentina Marcela Nari (1994) afirma que é possível que ainda estejamos vivendo “relações perigosas” entre a “universidade e os estudos da mulher”.

Os percursos estudantis apresentam particularidades nas vivências e percepções relacionadas à construção da sua identidade de gênero, entretanto podemos observar como as narrativas das pessoas entrevistadas se assemelham em um espaço e contexto cultural situado longe dos grandes centros urbanos. Essas dificuldades ficam ainda mais evidentes na medida em que as cidades se afastam das capitais, o que repercute também na educação das populações e no seu contato com questões sociais contemporâneas. As expressões “interior do interior” e “cidade rural do interior da Bahia” são marcadores dessa diferença, tendo em vista que os estudantes oriundos da zona rural ocupam os espaços e provavelmente sendo os primeiros da família no ensino superior. As transformações sociais consequentes da adoção de políticas públicas são mais visíveis agora, especialmente no quesito acesso democrático à educação.

Dias Sobrinho (2010) nos chama a atenção sobre o papel ético-político da universidade pública nos processos de emancipação humana e social. Não determinada por interesses do mercado, caberia à universidade pública o lugar de experimentação, desenvolvimento e crítica às formas e condições de vida, pautando-se pela crítica veemente às desigualdades. Veremos a seguir como o contexto universitário é capaz de produzir não apenas conhecimento, mas

também de proporcionar a insurgência de identidades de gênero não normativas e de potencializar a afirmação de identidades cisgêneras e transgêneras.

5.2.1 Contexto universitário, potência para construção da identidade de gênero?

Numa compreensão contemporânea, a universidade é considerada como um dos espaços fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, que tem, como um de seus principais objetivos, a transmissão de uma perspectiva de mundo aos mais jovens, destacando a importância da racionalidade¹⁴, do progresso e da autonomia individual (Siqueira *et al.*, 2012). Na afirmação anterior, percebemos um processo gradual de adaptação dos indivíduos às normas estabelecidas pela sociedade. No entanto, essa narrativa linear mostra suas limitações quando consideramos a complexa e desigual rede de experiências que ocorrem nessas instituições, influenciadas por diferentes práticas, técnicas e objetivos que, muitas vezes, obscurecem previsões e certezas.

Podemos dizer que, no contexto universitário, convivem realidades sociais distintas, principalmente após as políticas afirmativas para a educação. As diversas identidades que compõem a comunidade acadêmica passam a interagir e, desse convívio, novas percepções e subjetividades são afirmadas ou postas em confronto. De acordo com Siqueira e Rocha (2008), a exclusão e a rejeição ao outro geram rupturas no senso de pertencimento do estudante e a chegada de grupos marginalizados, favorecidos por recentes políticas de inclusão, gerando, em certa medida, um confronto à identidade hegemônica do sujeito a partir do momento em que reconhece no outro certas características, marcadores de diferença como gênero, sexualidade, raça e classe social, considerados catalisadores de exclusão. Marília Neri Matos (2022, p. 188), em sua tese de doutorado, pontua a importância da presença de pessoas trans na universidade e afirma que “a relevância da presença de pessoas trans em diferentes espaços permite que os outros compreendam a pluralidade de existências que se dão fora dos padrões impostos” (Matos, 2022, p. 188). A possibilidade de conviver e conhecer novas identidades potencializa e contribui para reafirmar a própria identidade como é o caso da estudante Cá, que, apesar de não ter sua identidade de gênero assumida para a família, encontrou dentro da universidade, um espaço seguro para se afirmar.

¹⁴ Apesar de o autor considerar a racionalidade e o progresso como principais objetivos da universidade, discordo desse ponto por entender que esses termos remetem a cursos, principalmente de exatas e ciências biológicas, desprezando as características diferenciadas dos cursos de humanidades e ciências sociais.

Eu achei, desde o momento que eu entrei na UFOB... Eu imaginei que fosse ter muito mais pessoas trans. Eu acho que aqui eu só cheguei a conhecer duas, e uma delas também não era assim a um público como eu. Mas eu imaginei que seria, não sei explicar, mas que seria um espaço mais amplo, entendeu? Não pela UFOB em si, mas eu imagino que, por várias questões, como vir muitos alunos de fora para cá, eu imaginei que fossem [fosse] ter um pessoal com uma mentalidade não tão daqui.

Além do ambiente seguro que encontrou na universidade, Cá destaca como se sentiu à vontade para afirmar sua identidade de gênero em sua chegada na UFOB, embora esperasse encontrar mais representações naquele contexto:

Eu me deparei com a realidade, onde [quando] eu cheguei aqui e eu sabia que ninguém ia me julgar pelo jeito que eu sou, mas não de certa forma de me sentir tipo: 'nossa... aquela pessoa é como eu! Nossa, terei os mesmos problemas', porque aqui na UFOB, tem um público LGBTQIA+ enorme, tem gay, tem lésbicas, tem bissexuais, pansexuais, assexuais. Então é uma variedade extrema aqui dentro.

A realidade vivenciada por Cá não é a mesma vivenciada por Samuel. Suas experiências se baseiam em contextos universitários diferentes. A realidade social na qual Samuel se movimenta adota um padrão cisnormativo, que exige que o outro se comporte dentro de normas estritas. O fato de estar em um curso de Engenharia anuncia um ambiente mais conservador ao que parece, pelo seu depoimento, amplifica a invisibilidade de identidades subversivas, que ele descreve assim:

É um curso que tem muita pessoa conservadora, que vem de família conservadora, tanto que eu tinha colegas que até hoje não me cumprimentam por eu ser trans. Aí, eu acho que uma dificuldade muito grande que eu tive também foi essa de ter me afastado de algumas pessoas na época da transição, porque essas pessoas não tinham abertura, já tinham a mente muito fechada e construída de casa (Samuel, nosso entrevistado).

Um ponto muito importante trazido por Samuel diz respeito a como se davam as relações com pessoas cis e os tensionamentos delas decorrentes. Constantemente, as pessoas trans se veem em uma contínua posição de enfrentamento com relação aos padrões hegemônicos, mas talvez nem sempre será assim. Quando questionei se percebeu alguma forma de tratamento diferente por ser um homem trans, Samuel afirma que:

Sim, assim, teve o afastamento de algumas pessoas, da mesma forma que novas pessoas vieram, pessoas que já estavam saíram, justamente por não compactuar, por ter as questões delas e por mais que eu tentasse falar, elas não estavam abertas a ouvir, elas não queriam aceitar e não tinha nada que eu pudesse falar, elas não estavam abertas a me ouvir aqui. Elas já tinham, já estava construído na cabeça delas que não, isso daí não existe, só existe um e dois. Então, eu senti mais essa dificuldade, e a questão que eu falei, né?, que teve a questão com o professor de não respeitar o nome social, mas de resto eu não tive outras dificuldades não.

Assim, podemos observar as dificuldades e violências enfrentadas por Samuel, que traz à tona as relações de poder que existem nas relações cotidianas. As identidades estão marcadas pela dicotomia homem/mulher, hetero/homo, branco/preto etc., e essa binariedade exerce o poder de ampliar preconceitos e violências.

Uma análise pertinente que identifiquei na fala de Samuel, como aponta Kaufmann (2013), foi a contradição. Para o autor, as contradições não representam necessariamente uma mentira, mas sim uma riqueza de conteúdo a ser explorado. Ao falar que não sofreu outros tipos de preconceito, Samuel não leva em consideração seus momentos de angústia ao utilizar o banheiro: *“Eu tive muita dificuldade com isso, assim, é tanto que para quebrar algumas questões por exemplo, eu ficava o período todo aqui de aula sem ir no banheiro porque eu não queria entrar no banheiro masculino e ser ofendido ou alguma coisa do tipo”*.

O uso do banheiro se tornou uma questão política a partir do momento em que deixou de ser uma questão de gênero, sexualidade ou educação. A dimensão política em torno do uso do banheiro está atrelada às relações de poder que resultam em resistências (Ferrari; Bezerra; Castro, 2020). As discussões em torno desse tema desencadeiam debates calorosos e muitas vezes disseminam preconceito e discurso de ódio contra a comunidade LGBTQIAPN+. As tensões geradas por debates que propõem e defendem o uso do banheiro, independentemente da identidade de gênero, são tomadas pelo discurso do conservadorismo e ganham contornos de guerra. Quantas universidades no Brasil desenvolvem ou desenvolveram campanhas de respeito à diversidade no uso do banheiro? Sendo um local de violências e humilhações para estudantes, é importante compreender quais os métodos utilizados por pessoas trans para lidar com isso. A estratégia de Samuel, para não se sentir constrangido e ameaçado, foi evitar, com alto custo para sua saúde, as idas ao banheiro. Esse desconforto que resultou em longas horas de não atendimento a uma necessidade fisiológica não pareceu ter tanta importância para ele, pois se submeteu a essa provação. Entretanto, fica evidente que esse “detalhe” aponta para uma falha institucional que não garantiu sua liberdade de usar o banheiro independente do gênero.

As vivências de Cá e Samuel diferem das de Mariana e Márcio quando tratamos da construção e afirmação da identidade de gênero. Todavia, Mariana e Márcio apontam momentos interessantes da construção de suas identidades. Para Márcio, a entrada na universidade foi um “choque cultural”, mesmo se identificando e afirmando sua identidade de homem cis. Esse choque ele define no sentido positivo de conhecer pessoas que pensam diferente:

É porque, lembra que eu te falei que há aquele choque de cultura? Há uma opinião diferente. Há essa diversidade de opinião. O que eu estou falando com você é a minha opinião, mas outra pessoa aqui que pensaria completamente diferente e isso também tem na universidade.

Mesmo acreditando que a universidade é um espaço diverso do ponto de vista de concepções de vida, modos de comportamento e ideias, Márcio acredita que, por ser um reflexo da sociedade, o contexto acadêmico não é acolhedor. Questionado sobre se considera a universidade um ambiente seguro para a diversidade de identidades de gênero, ele afirma que “*não, pois há uma certa diferença de tratamento*” e, em seguida, complementa: “*Eu acho que é independente do curso que seja, porque não faz parte ali de um curso, mas sim de uma sociedade, sabe? Uma coisa ali que as pessoas, às vezes, mentalizam algo que é ideal e ela desclassifica tudo aquilo que para ela não é ideal*”.

Pedro compartilha um sentimento próximo ao de Márcio quando percebe a universidade como reflexo da sociedade. O que difere é o lugar de fala que Pedro ocupa enquanto homem cis e gay e, por ser de um *campus* diferente e voltado para humanidades,

[...] eu acredito que não [é] seguro, mas é um espaço que nos deixa à vontade. É confuso, mas eu falo pela questão de que é um espaço que te provoca a você ser quem você quer ser. Porque você vai se desconhecendo, você vai se conhecendo, você vai mergulhando nos estudos e vai se identificando nos estudos e a partir do momento que você começa a se entender, se identificar, você não consegue não ser (Márcio, nosso entrevistado).

É importante destacar que o fato de pertencer a uma unidade acadêmica diferente talvez seja responsável pelo amadurecimento e abertura de Pedro para tratar de pautas sociais. Essa é uma realidade característica da UFOB por ser estruturada em centros multidisciplinares. Historicamente, os cursos da área das ciências exatas não têm dado relevância para as pautas de grupos minoritários, ostentando posições conservadoras. Conforme Maíra Valle (2021), em sua pesquisa sobre questões de gênero e sexualidade, segundo os estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ela comparou as percepções acerca dos dois temas nos cursos de ciências biológicas, exatas e humanas, e um dos resultados obtidos é que há um maior entendimento sobre esses assuntos nos cursos de biológicas e um menor entendimento nos de exatas. Também foi possível observar que há poucas disciplinas voltadas para essa temática e até mesmo nos cursos de licenciatura.

Essa é uma realidade que caracteriza o *campus* onde Márcio estuda. Já para Pedro, a universidade permite um mergulho e abertura para criar e conhecer novas possibilidades e, como ele aponta: “*os cursos de Artes libertam muito. Mas, se a gente for falar dos cursos de Medicina, Direito, a gente ainda vê uma padronização*”.

Mesmo diante de cursos diferentes, ele acredita que a universidade é formada por individualidades e isso pode ser “bom, mas também perigoso”, na medida em que os *campi* são estruturados de maneiras individualizadas – humanidades, exatas, biológicas etc. –, os cursos e os coletivos estudantis vão se tornando individualizados e separados, então Pedro complementa “[...] *a gente tem muita individualidade que tem que ser quebrada, para que a gente desconstrua essa ideia de individualismo e venha pautar essas questões que nos indagam. Identidade de gênero, identidade racial*”.

Já para Mariana, o fato de ser mulher e frequentar um curso predominantemente ocupado por homens cis reforça sua importância em ocupar esse espaço. Ela traz um ponto relevante que muito nos interessa neste trabalho: sua relação com a universidade e o empoderamento que resulta de sua participação em coletivos estudantis. Ao se identificar como mulher cis, preta e estudante de Engenharia Mecânica, Mariana revela como o contexto universitário potencializou a afirmação das suas diversas identidades afirmando que “[...] *na identidade social, por exemplo, eu fazia um curso de Engenharia Mecânica, curso que, na época em que eu entrei na universidade só tinha duas meninas, e o restante da turma inteira era tudo menino*”. Conforme a história nos mostra, os cursos de Engenharia ainda são ocupados predominantemente por homens, e é nesse contexto que Mariana revela os questionamentos sexistas feitos por outras pessoas sobre a escolha do seu curso: “*e aí eu enfrentei a questão de as pessoas chegarem a falar ‘você está em uma universidade fazendo um curso que é só para homem, é isso mesmo que você quer? Você quer mesmo fazer esse curso?’*”.

Mariana considera que o fato de não ter desistido do curso em função desses questionamentos impactou de maneira positiva, pois a fez refletir e entender que poderia ocupar aquele espaço. Quando questiono como estar dentro da universidade contribuiu para esse entendimento, ela reafirma que, por ser um espaço que potencializa a liberdade de se expressar, a sua identidade enquanto mulher negra passou a ser algo que a acompanha durante todo seu percurso e destaca a importância de participar de projetos sobre essa temática “[...] *dentro da universidade, eu tive apoio da universidade, eu pude participar de projetos como eu falei para você e também eu pude até desenvolver aquilo que realmente eu vim fazer, o que eu sou realmente e eu sou eu mesma dentro da universidade*”.

Essa participação como liderança no coletivo estudantil quilombola fez com que Mariana interferisse em sua realidade social a partir das relações sociais estabelecidas com outras pessoas na universidade. Para Ferreira e Vanim (2018, p. 158),

os laços estabelecidos no interior de grupos organizados politicamente se fortalecem com o objetivo de cooperar e sobreviver em um ambiente muitas vezes hostil, por conta das diversas formas de preconceito e pelas exigências materiais de cada componente curricular a ser cursado. É entre as/os afrodescendentes que este fenômeno vai se dar de modo mais intenso.

Os grupos de estudantes que surgem espontaneamente no contexto universitário e têm como objetivo buscar a socialização e discutir causas comuns são denominados coletivos estudantis. Silva (2012), que pesquisou sobre esse tema, em Teresina (PI), mostrou que, no seu interior, as sociabilidades são partilhadas e as identidades se constroem em ambientes amistosos, fluidos e abertos. É dessa forma que Mariana compartilha sua experiência em seu coletivo quilombola, afirmando ser um espaço que contribuiu para a construção da sua identidade racial e de gênero.

A universidade se apresenta, ao menos parcialmente, como um micro-organismo da sociedade, sendo, portanto, organizada e estruturada para atender aos diversos grupos que dela fazem parte. O contexto universitário se apresenta de forma variada, complexa e com potencial de participar na construção de um mundo social justo e democrático. Quando questiono o porquê não considerar a universidade um espaço seguro, Pedro aponta que:

quando eu falo que não é seguro, é por justamente ter um maior público de pessoas, e por ter todo tipo de pessoa dentro da universidade. Então, você está indo para um lugar que é também um espaço da sociedade, porque a universidade é um reflexo da sociedade... A escola é um reflexo da sociedade. Não tem como você dizer que a escola e a universidade é segura, se a sociedade não é segura, porque quem está habitando são os cidadãos da sociedade.

As pesquisas sobre as trajetórias de pessoas dissidentes de gênero mostram a difícil realidade em que elas se encontram (Falcão; Costa; Strey, 2020; Matos, 2022; Silva; Bueno, 2020). A universidade se mostra um espaço de disputas e desconstruções e, talvez por isso mesmo, oportuniza às pessoas cis repensarem crenças e conceitos rígidos, eventualmente construídos ao longo da vida. A análise das narrativas nos indica que cada estudante vivencia o espaço universitário de maneira diferente. Para as pessoas cis, mesmo que suas identidades de gênero estejam consolidadas, existe a necessidade de fortalecer as diversas identidades que cada sujeito pode assumir. A interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade e classe social se apresenta de maneira que não pode ser dissociada. O contexto universitário passa, então, a ser o meio social potente para emergência de novas identidades, ainda que não possamos considerá-lo seguro o suficiente para permitir uma convivência harmônica entre identidades subversivas e hegemônicas.

5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

Além de ser um contexto ou talvez palco para a socialização dos indivíduos que compõem a comunidade acadêmica, a universidade também pode ser um agente de transformação, na medida em que promove políticas e ações que impactam diretamente a vida de sua comunidade. A natureza educacional dessa instituição pressupõe que ela seja capaz de criar e desenvolver maneiras de promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Como já afirmado anteriormente, os e as estudantes desta pesquisa fazem parte de uma instituição que tem um papel social, educacional e inclusivo muito importante para a região Oeste do nosso estado. Para contextualizar o processo de implementação da Política de Ações Afirmativas da UFOB, é necessário entender como esse documento foi elaborado. Desde a sua criação, a universidade passa por um processo de implantação ao longo dos seus dez anos recém-completados. Entre os avanços alcançados está a criação, em sua estrutura gestora, da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (Proae), com foco na garantia da permanência dos estudantes, principalmente daqueles em alta vulnerabilidade social. A Proae se organiza em dois eixos: “Assuntos estudantis”, voltados para o gerenciamento dos recursos da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); e as “Ações afirmativas”, voltadas para inclusão, acesso e permanência dos estudantes.

Recentemente, em 2023, houve a aprovação do Regulamento das Políticas de Ações Afirmativas, que, em seu artigo terceiro, apresenta a seguinte redação:

Art. 3º Uma Política de Ações Afirmativas constitui medidas e ações, específicas e especiais, necessárias para garantir o respeito à dignidade, à *afirmação da identidade e da cultura* de grupos sociais vulneráveis, visando ao enfrentamento do racismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia e outras formas de discriminação negativa que, presentes na sociedade e nas Instituições, provocam violência e exclusão (Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2023, grifo nosso).

Faço um destaque às ações para garantir a “afirmação da identidade”, pois é o foco deste trabalho e, conseqüentemente, objeto de análise. Não é nosso objetivo aqui analisar os programas desenvolvidos para as ações afirmativas, mas compreender como e se elas atingiram as pessoas que participaram desta pesquisa. O avanço das ações desenvolvidas nos últimos dez anos se configura como uma oportunidade para avaliar quais conquistas estão consolidadas, quais estão em processo de consolidação e, principalmente, quais foram ignoradas ao longo desses anos. O avanço da política de cotas tem transformado o contexto universitário, pois a entrada de mais mulheres negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas

trans e outras minorias vem tendo ascensão, reafirmando a importância da ampliação dessa política. Ao acompanhar os avanços que ocorreram nas ações afirmativas de outras universidades brasileiras, a UFOB implementou a reserva de vagas para pessoas trans nos cursos de graduação e abriu, de fato, as portas também para esse grupo minoritário.

Nos últimos anos, o contexto político brasileiro apresentou desafios que colocaram em xeque as ações afirmativas já consolidadas como as cotas raciais e impôs a invisibilidade para o debate sobre gênero e sexualidade. Ferreira e Vanin (2018) acreditam que, por uma decisão tática, os movimentos sociais tenham orientado seus esforços para as lutas relativas aos afrodescendentes. Entretanto podemos questionar o porquê não houve o alargamento para os recortes interseccionais além da raça, renda e origem escolar a fim de incluir mulheres e LGBTQIAPN+. Nesse sentido, Castro (2004, p. 4) afirma que:

Ações afirmativas para as mulheres não são apenas políticas que beneficiem mulheres mais que os homens para um acerto de contas histórico, nas áreas de emprego, educação, saúde, lazer, esporte e outras, ou seja, políticas que tenham as mulheres como beneficiárias. Não, reivindica-se muito mais. Políticas de ação afirmativa para as mulheres são políticas que se caracterizam por um enfoque de gênero, ou seja, que se orientem por desconstruir relações sociais, mexer em construtos que reproduzem desigualdades.

Visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes, a universidade enfrenta desafios e conflitos que reproduzem relações de poder. Quando jovens, mulheres se aventuram em um curso predominantemente escolhido por homens, elas enfrentam desafios em vários sentidos. Quando mulheres negras entram na universidade, as exigências que lhe são colocadas são potencializadas na medida em que são tensionadas as relações com grupos hegemônicos. Em relação a isso, questiono Mariana sobre quais os desafios enfrentados para que ela se afirmasse como mulher em um curso de Engenharia e como a universidade contribuiu para isso, a qual responde:

Nas aulas práticas, que é onde realmente vem a parte mais bruta, os professores da universidade sempre foram muito inclusivos, eles sempre deram prioridade para a gente, mas a gente percebia, pelos nossos próprios colegas, que eles já olhavam que a gente não tinha força para poder lidar [com] o maquinário, e aí, tipo assim, ainda que não fosse tão visível assim, a gente notava uma pequena diferença sobre essa questão da forma de tratar por ser mulher mesmo, mas quanto aos professores da universidade, eles priorizavam, eles eram totalmente, assim, igual para todos, para todos mesmo.

Historicamente, as mulheres foram estigmatizadas e rechaçadas ao ocuparem espaços originalmente atribuídos aos homens (Carneiro, 2003). As características físicas da mulher são utilizadas para definir o que ela pode ou não fazer. Com Mariana, não foi diferente, ao relatar os olhares dos colegas que ela interpretava como se eles já estivessem esperando que ela não

conseguiria realizar determinada tarefa. Entretanto, ela afirma que passou a compreender que não existia diferença entre homem e mulher e que as habilidades poderiam ser adquiridas por ambos.

“Eu acredito que tanto o homem quanto a mulher, eles conseguem fazer qualquer coisa que eles queiram fazer. Me fez refletir porque acho que era só questão de treinar o jeito, não era questão de que, por eu ser mulher, que eu não ia conseguir” (Mariana, nossa entrevistada).

O papel das ações afirmativas para garantir a igualdade de gênero é fundamental para que estudantes não vivenciem no dia a dia a violência de gênero. Dessa forma, Mariana destaca sua participação no programa “Despertar”, vinculado à Coordenação de Ações Afirmativas e que tem por objetivo debater temas pertinentes para a afirmação de identidades. É fundamental compreendermos que o fato de debater temas caros, como violência de gênero, racismo, sexismo, LGBTfobia e outros, com esse segmento dos estudantes não necessariamente se reflete em ações concretas de acolhimento e de pertencimento. É o que mostra o relato da estudante Cá quando afirma que as ações ficam no campo do debate, e que gostaria de ver mais ações concretas para pessoas trans, não binárias e *queers*:

[...] teve uma palestra que eu lembro sobre pessoas trans, só que foi uma coisa organizada por uma das alunas, se não me engano.[...] já teve ocasiões do público externo reagir mal a ações da UFOB de performances que foram feitas, de obras que foram construídas que foram quebradas realmente porque acharam um desrespeito com a religião deles. Então, acho que é uma questão que você tem que se levar em conta. É uma coisa que precisa de muito planejamento, mas tem sim uma falta desses movimentos e desses eventos que promovam esse cuidado, não só com várias questões do jovem universitário, mas também com a questão de gênero

Samuel, em seu processo de afirmação de identidade de gênero, teve dificuldades na universidade, ao solicitar a mudança para o nome social. É o que ele aponta no relato: *“[...] eu não sabia a quem recorria [recorrer], tive que procurar saber com outra pessoa”*. Apesar da falta de informação sobre esse trâmite para solicitação do nome social, ele afirma que, após abertura do processo, não houve dificuldades para mudança no sistema da universidade. Esse processo evidenciou as adversidades que pessoas trans encontram durante sua trajetória. Entretanto, Samuel valoriza a importância da universidade na formação de cada pessoa, pois, conforme ele afirma *“[...] ali é um espaço que você tem acesso a muita informação, muita gente diferente, muita gente de fora, de outros estados [...]”*, e sugere que sejam realizadas palestras e *workshops* para falar sobre questões de gênero, pois ainda é um tema abordado de forma isolada. Para o estudante, essas abordagens evitariam situações de possíveis constrangimentos: *“[...] acho que mais isso e a conscientização também dos professores, a*

partir do momento que o estudante colocou o nome social deve ser tratado como ele quer ser tratado, não ter que ter esse atrito, principalmente na sala de aula que o constrangimento é muito grande”.

Como na época da sua transição a mudança dos documentos oficiais ainda não havia ocorrido, o estudante solicitou o uso do nome social, mas isso não alcança todo o sistema de registros universitários. Dessa forma, as situações de constrangimentos em listas de frequências passavam a ser mais uma situação de violência. Após a mudança nos documentos oficiais, o estudante conseguiu definitivamente alterar os registros acadêmicos. Samuel faz parte das primeiras turmas do seu curso na UFOB, suas vivências podem servir de exemplos que não devem se repetir. Sobre as ações afirmativas, fica o seu questionamento: *“tinha quando eu entrei?”*, demonstrando não saber se havia ações afirmativas na universidade. A construção e a afirmação da identidade de gênero de Samuel foram marcadas por tensionamentos que geraram ansiedade e medo em situações cotidianas na universidade. A realidade que se impôs a Samuel fez com que construísse mecanismos para se defender e permanecer na instituição. De acordo com Jaqueline de Jesus (2012a), o pequeno espaço conquistado por homens e mulheres trans é fruto da mobilização, muitas vezes individual, pelo respeito às suas especificidades e direitos fundamentais, “[...] e tem sido potencializado pela inserção dos coletivos trans e seus simpatizantes na lógica dos novos movimentos sociais, caracterizados por políticas de identidades ou identitárias”.

Os grupos de estudantes, sejam eles coletivos estudantis, diretórios acadêmicos ou mesmo grupos com interesses em comum, têm um papel fundamental na construção e na transformação da realidade social. São nesses grupos que os estudantes se conhecem e se reconhecem no outro, vivenciam questionamentos a preconceitos e constroem suas diversas identidades. Para Pedro, os espaços de convivência geram debates importantes que contribuem para as desconstruções, principalmente para ele que questiona o homem cis, másculo e hetero. O seu relato traz também uma percepção de invisibilidade das ações afirmativas dentro da UFOB, sejam elas sobre gênero, raça ou sexualidade.

[...] é interessante que nesses espaços de convivência a gente vai e debate, né? Fala, não, essa expressão não foi tão legal. Porque essa caminhada é bem coletiva. Ela não é individual. É igual, eu estava falando, é um viés [uma via] de duas mãos, né? A gente tem sim que pertencer, mas a outra mão também tem que vir lutar com a gente, né? Não é porque se eu fosse um hétero, branco, homem cis, que eu ia falar, tá, vocês lutam aí, e eu vou ficar na minha. Eu só não vou ter preconceito com vocês, não. Eu tenho que embarcar nessa luta também.

Ao ouvir e analisar as entrevistas, percebi que há um distanciamento entre estudantes e as ações afirmativas que a UFOB se propõe a garantir. As pessoas entrevistadas reivindicam uma universidade mais acolhedora e que proporcione debates a respeito das identidades de gênero e sexualidade. Fazendo um levantamento nas ações desenvolvidas através da política de ações afirmativas, identifiquei os seguintes programas: Programa de Cooperação a Estudantes Estrangeiros; UFOB Acessível; Bolsa Permanência; Práticas Educativas e Sociais; DesPerTar; Construindo Saberes; Programa Articulação entre a Universidade e o Sistema Prisional; Programa Universidade.

Entre os programas mencionados, apenas o DesPerTar tem como objetivo propor diálogos transversais que incluem questões de gênero, sexualidade, raça e outras temáticas. Paralelo a isso, a estrutura da multicampia não favorece a quem está distante dos setores responsáveis por coordenar essa política, ficando restrita ao *campus* Reitor Edgar Santos, localizado em Barreiras e que concentra o maior número de cursos de graduação e pós-graduação.

Os desafios são enormes para a universidade, que se propõe a ser referência na ampliação do acesso ao ensino superior. O espaço para o diálogo sobre as questões de gênero deve ser muito mais expressivo do que rodas de conversa e palestras sobre o tema. O espaço para o acolhimento de estudantes que estão em processo de afirmação e construção da sua identidade de gênero deve ser transformado em uma política robusta que contemple a garantia de direitos e a dignidade das pessoas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me propor estudar a construção da identidade de gênero no interior do complexo contexto da educação e diante da infinidade de conceitos, interpretações e achismos que o tema possui, tencionei me despir de julgamentos e ancorei-me no meu próprio desconhecimento acerca do tema para aprofundar e refletir sobre meu lugar de fala como psicóloga. Afinal, foi nesse lugar que surgiu o meu interesse pelo tema de que trata esta dissertação. Não tenho a pretensão de me tornar uma especialista no assunto, mas realizando esta pesquisa pretendi contribuir para a aceitação e afirmação das diversas identidades de gênero de todas, todos e todes estudantes. Concluo este trabalho com a sensação de que ainda há muito a ser estudado e aprofundado. Ao longo da pesquisa, cada nova teoria ou abordagem/descoberta abria caminhos e possibilidades que me permitiram dar suporte ao meu estudo e incitar novas investigações.

Todos os dias escuto e acolho diversas histórias de estudantes que procuram alguma forma de ajuda que permita sua permanência na universidade. A cada história contada, novas inquietações surgem, sejam elas relacionadas às questões de gênero, raça, orientação sexual, ou a outras decorrentes de vulnerabilidade social. Todas elas compõem a subjetividade das pessoas que narram e não são passíveis de generalizações apressadas. Acredito que cada pessoa e o caminho que adota para vivenciar sua identidade é profundamente singular.

Ao longo das entrevistas, fui me desapegando do meu papel de servidora da instituição para assumir o meu lugar de pesquisadora, o que me permitiu interagir com as pessoas de tal forma que a minha realidade e a minha compreensão de mundo fosse também transformada. A cada conversa, as emoções tomavam a dianteira e, entre risos, desabafos, frustrações, alegrias e, também, muita indignação, compartilhei cada momento com os atores e atrizes desta pesquisa.

O percurso deste estudo foi marcado por surpresas e inquietações que me deslocaram de uma zona de conforto garantido. A cada apresentação que fiz deste trabalho, a cada seminário de qualificação, fui amadurecendo na compreensão do meu objeto de estudo, que espero se reflita na qualidade dos resultados que aqui apresento. A apropriação de teorias com as quais não havia tido contato antes foi um desafio superado a cada leitura, a cada descoberta. Meus primeiros contatos com teóricos do IS se deram numa mistura de euforia e receio, no que diz respeito ao fato de conseguir sustentar o meu objeto de pesquisa de forma suficiente e efetiva. Logo na primeira leitura dos livros *Espelhos e máscaras: a busca de identidade* (1999) e *A invenção de si* (2004) surgiu a ideia de fazer um diálogo entre o IS e a teoria pós-estruturalista,

especificamente a teoria *queer*. Encarei esse processo com muito zelo: desde o nascimento de uma criança que, a cada fase do seu desenvolvimento, presenteia-nos com novas descobertas.

Entre pesquisas e leituras, tive a oportunidade de conhecer a obra de Suzzane Kelsser e Wendy Mckenna por meio do livro *Gênero: uma abordagem etnometodológica* (1985)¹⁵, ainda sem tradução brasileira. Essa obra foi inspirada nos estudos de Garfinkel, especialmente no caso Agnes, e acabou sendo subestimada pelas próprias autoras que, posteriormente, participaram de conferências para divulgar esse trabalho. Sua proposta para pensar a construção de gênero na vida cotidiana, a partir dos casos de pessoas trans, tem grande impacto no campo feminista e influenciaram de alguma maneira teóricas como Judith Butler. Essa abordagem teórica nos permite pensar como as pessoas trans se utilizam da linguagem para afirmar o seu gênero e transformar a realidade social no seu entorno. A partir dessa leitura, passei a me questionar sobre os métodos que estudantes trans utilizam para afirmarem sua identidade de gênero ou ressignificarem o próprio gênero durante o seu processo de formação. Não foi possível responder a essa inquietação nesta pesquisa, mas é importante seguir com essa proposta em aberto, pela importância que tem na ampliação do acesso de pessoas trans no ensino superior.

A universidade se mostra como um ambiente complexo e atravessado por disputas que de certa forma refletem a nossa sociedade. Nela, encontramos episódios de violência cometida contra os “diferentes” mas, igualmente resistência a imposições conservadoras e novas e promissoras ideias. As dificuldades de permanência de estudantes no ensino superior são consequências da vulnerabilidade socioeconômica, mas é preciso tomarmos posição e combatermos sexismos, racismos e outras formas de violência que, a meu ver, somam-se à luta de todes pela democracia e pelo respeito intransigente aos direitos da pessoa.

A transição para o ensino superior é um momento significativo para todes, mas para alguns, representa uma verdadeira transformação. Essa mudança de *status* envolve transições que podem causar impactos profundos na vida de um(a) jovem. O ambiente universitário tem o poder de oferecer novas perspectivas sobre diversos assuntos, substituindo conceitos arraigados em normas sociais preexistentes. É por meio da interação com os outros que criamos, abandonamos ou adquirimos novos conhecimentos e maneiras de enxergar o mundo e a nós mesmos, em espaços educacionais de todo tipo. A chegada de estudantes socialmente vulneráveis à universidade provoca e potencializa mudanças no ambiente universitário e, igualmente, no que diz respeito às identidades que eles podem vir a adotar.

¹⁵ Título original: *Gender: a Ethnomethodological Approach*.

Fatores como raça, gênero e condição social atuam como agentes de transformação social, e dentro do ambiente universitário influenciam em uma estrutura social que pode reproduzir relações discriminatórias baseadas no poder. Apesar das desigualdades sociais e dos estereótipos que criam distinções entre os estudantes, os efeitos dessas diferenças se transformam conforme as experiências estabelecidas nos grupos. Assim, a participação em diversas atividades acadêmicas pode levar alguns estudantes a se engajarem mais em certas causas do que em outras, na medida que encontram identificação com as situações que vivenciam.

Assim, as universidades devem ser consideradas como espaços que permitem a reconstrução de identidades, desempenhando um papel social relevante ao propor autonomia e promover um ambiente democrático e de respeito à igualdade de direitos. Além disso, pode oferecer alternativas para que seus estudantes abordem questões de sociedade importantes quando a escolhem como local de formação e desenvolvimento. A presença de diversas identidades de gênero nesse contexto gera tensões, quando exigem que as identidades dominantes considerem a presença de corpos considerados subversivos desafiem as normas sociais estabelecidas pela cisnormatividade.

Como já destacado neste trabalho, a construção de uma identidade é marcada por rupturas, ampliação de fronteiras, tensionamentos e reflexões que atravessam as pessoas estudantes ao longo da sua vida. No que diz respeito a pessoas cis, manter o *status* de identidade dominante se torna “natural”, tendo em vista que as estruturas sociais funcionam para que isso aconteça. O mesmo não ocorre entre pessoas que dissidem do gênero binário, na medida em que seus percursos são atravessados por frustrações, violências e incertezas que as fazem viver numa espécie de território para excluídos. Nesse contexto, frequentar os espaços comuns e cotidianos vai exigir delas muito esforço e capacidade de superação.

Quando defini que pesquisaria sobre identidades de gênero de forma geral, não tinha certeza do que encontraria. Inicialmente, pensei em limitar meu estudo às pessoas trans, mas ao longo do caminho, entendi que não faria sentido discutir identidade de gênero sem incluir o conjunto de identidades e sem discutir como se constroem e afirmam as identidades hegemônicas. Considero que os objetivos que destaquei foram alcançados, embora não estejam limitados a este trabalho específico. O fortalecimento das ações afirmativas em uma universidade recém-criada é parte fundamental do que se quer alcançar no futuro. A inclusão de ações voltadas para mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ se mostra tão necessária quanto às ações voltadas para as cotas raciais. É urgente que o debate a respeito da violência de gênero,

seja ampliado também para o acolhimento de pessoas em processo de construção da sua identidade de gênero. Não é objetivo da pesquisa qualitativa a generalização dos seus resultados, mas o de aprofundar a compreensão sobre realidades particulares que dependem do cuidado metodológico e analítico que se tenha empreendido, podendo significar efetiva contribuição para a descrição dessas realidades. Assim, escolhi estudantes de quase todos os nossos *campi* que estivessem vivenciando a afirmação de diferentes identidades de gênero para participar das entrevistas. Penso que essas escolhas foram acertadas.

O método que escolhi me permitiu compreender e interpretar os resultados de maneira a identificar como os atores e atrizes da pesquisa lidam com os seus ambientes, constroem e modificam, via interação, a si mesmos e à realidade em que se movimentam e vivem suas vidas. As imposições e preconceitos relativos à raça e ao gênero que segregam mulheres e negros também recaem sobre as pessoas trans, *queer* e não binárias. Nesse sentido, o gênero impõe normas e padrões de comportamentos que restringem o feminino em detrimento do masculino, tornando subalterna a figura da mulher e tudo o que performe a feminilidade.

Apesar das minhas escolhas teóricas e metodológicas darem ênfase a autores e autoras americanos e europeus, é importante considerar que as pesquisas desenvolvidas no território nacional e latino-americano têm ganhado destaque no debate das teorias feministas, o que deixa em aberto a possibilidade de futuros trabalhos, nesse campo no qual situo minha pesquisa, adotarem esses novos pontos de vista, numa costura pluriépistêmica.

Finalizo esta pesquisa com o sentimento de ter atingido os objetivos que defini, mas, ao mesmo tempo, com a responsabilidade de promover e participar de debates sobre esse tema. Essas discussões podem impactar toda a comunidade da instituição em que trabalho, e é como servidora e psicóloga que defendo não apenas a centralidade das ações afirmativas, como também uma assistência estudantil comprometida com ações que afetam positivamente o cotidiano de todas, todos e todes.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, M. A.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 1, p. 36-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- ALMEIDA, M. C. O. de; VALE, C. S. do; SILVA, C. C. G. da. A construção da identidade do aluno frente ao projeto lei de ideologia de gênero. *Diversitas Journal*, [Maceió], v. 5, n. 1, p. 603-614, 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1004. Acesso em: 4 maio 2022.
- ALVES, R. C. P.; SILVA, E. L. S. Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes não heterossexuais na UFRB. *Revista Gênero*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1 p. 93-98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31253/18342>. Acesso em: 4 maio 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARMITAGE, L. K. Truth, falsity, and schemas of presentation: A textual analysis of Harold Garfinkel's story of Agnes. *Electronic Journal of Human Sexuality*, California, v. 4, p. 1-12, 2001. Disponível em: <http://www.ejhs.org/volume4/agnes.htm>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- BARRETO, A. L. C. S. *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2016.
- BECKER, H. Conferência: a Escola de Chicago. *Mana: estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 177-88, 1996.
- BENTO, B. A. de M. A (re)construção da identidade masculina. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 26, p. 33-50, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23834>. Acesso em: 9 abr. 2023.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 11 abr. 2022.
- BLUMER, H. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, C. D. *Teoria da comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 118-147.
- BLUMER, H. A sociedade concebida como uma interação simbólica. In: BIRNBAUM, P.; CHAZEL, F. *Teoria sociológica*. São Paulo: Hucitec: EdUSP, 1977. p. 36-40.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília: DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/08/2012&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília: DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-8, 26 jun. 2014. Edição Extra. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Escola sem Homofobia*. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRAZÃO, J. P. G.; DIAS, A. F. O que dizem os estudantes sobre gênero não-binário: um estudo comparativo na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade da Madeira.

Revista on-Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, 2886-2909, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15680>. Acesso em: 17 maio 2022.

BREMM, E. S.; BISOL, C. A. Sinalizando a adolescência: Narrativas de adolescentes surdos. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 28, n. 2, p. 272-287, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200005. Acesso em: 17 maio 2022.

BUENO, A. M.; SILVA, F. S. da. A Trajetória de um sujeito transgênero no contexto universitário. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 25, p. 384-403, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/30369>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BUENO, C. M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. *Journal of Human Growth and Development*, Marília, v. 16, n. 3, p. 92-103, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 abr. 2022.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. Regulações de gêneros. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274, 2014.

Disponível em/:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 nov. 2023.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução: Rogério Betonni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CABRAL, C.; BAZZO, W. A. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. *Revista de Ensino de Engenharia*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.

Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6139>. Acesso em: 20 jun. 2023.

- CARDOSO, H. D. M.; DIAS, A. F. Representações sobre corpo, gênero e sexualidades de estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 76, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/930/793>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CARLOTO, C. M. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v.3, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.
- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CARVALHO, M. E. P. D.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vgg89zFb8MWp4YHHbXZBTVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2022.
- CASTRO, M. G. Políticas Públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *Portal for E-government*, [Florianópolis], p. 1-26, [2004]. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexo/s/28334-28345-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. [Dispõe normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes]. [Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde], 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. *Motriz: revista de educação física*, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1470/2224>. Acesso em: 17 maio 2024.

CUNHA FILHO, V. B. *Universidade e desenvolvimento regional: o caso da Universidade Federal do Oeste da Bahia*. 2023. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador, Salvador, 2023. Disponível em: <http://tede.unifacs.br/tede/handle/tede/868>. Acesso em: 5 mar. 2024.

DENZIN, N. K. Harold and Agnes: a feminist narrative undoing. *Sociological Theory*, San Francisco v. 8, n. 2, p. 198-216, set./dez. 1990. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DENHAA>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Schnaiderman, Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia *queer* propõe ao currículo escolar?. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 37-48, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DENHAA>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DUQUE, T. A Epistemologia da passabilidade: dez notas analíticas sobre experiências de (in)visibilidade trans. *História Revista*, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 32-50, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/66509>. Acesso em: 29 jan. 2024.

DUTRA, R. M. S. *et al.* Inclusão de transexuais, refugiados e imigrantes latino-americanos na rede federal de educação, utilizando o sistema de cotas. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 10, p. 81840-81848, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18947>. Acesso em: 15 abr. 2023.

HENRIQUES, R. da S. P.; LEITE, A. F. dos S. A disforia de gênero como síndrome cultural norte-americana. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qn5qpDFDBhyPzRHZgHc7mCN/#>. Acesso em: 18 maio 2024.

FALCÃO, K.; COSTA, A. B.; STREY, M. Trajetória e história de vida: estudo biográfico de uma professora transexual em Rondônia. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, [Brasília, DF], 2020. Disponível em: <https://repositorio.ecos.unb.br/items/show/180#?c=&m=&s=&cv>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FERRARI, A.; BEZERRA, C. dos S.; CASTRO, R. P. de. Tensões e enfrentamentos na campanha ‘libera meu xixi’ e a presença de pessoas trans na universidade. *Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 8, n. 2, p. 21-45, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12049>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FERRAZ, M. O. K.; ADDOR, N.; NASCIMENTO NETO, J. O. Políticas públicas de gênero na educação: uma análise para o desenvolvimento. *Revista Eletrônica do curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/31721/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FERRAZ, Y, A. Memórias de mulheres dirigentes e relações de gênero no movimento estudantil da UFBA entre as décadas de 1970 e 2010. 2019. Dissertação (Mestrado em

Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FERREIRA, S. A. S.; VANIM, I. M. A Invisibilização das Pautas Feministas e LGBT no Processo de Implantação das Ações Afirmativas na UFBA. *Revista Feminismos*, Salvador, v. 4, n. 2-3, p. 154-169, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30257>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTP74bgMWcPpk3KPd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FREITAS, M. C.; ÉSTHER, A. B.; SANTOS, J. C. Construções identitárias e reconhecimento da diversidade numa universidade. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 14, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30257>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FREITAS, M. C.; ÉSTHER, A. B.; SANTOS, J. C. Diversidade, estigmatização e pertencimento no contexto universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9940>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARFINKEL, H. *Estudos em Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Ed., 2008.

GONÇALVES, M. C.; GONÇALVES, J. P. Gênero, identidade de gênero e orientação sexual: conceitos e determinações de um contexto social. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 14, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/600/382>. Acesso em: 9 maio 2022.

HOOKS, b. *E eu não sou mulher?: mulheres negras e feminismo*. Tradução: Libanio Bhuvi. 9. ed. [Rio de Janeiro]: Rosa dos tempos, 2019.

IRVINE, J. M. The Sociologist as Voyeur: Social Theory and Sexuality Research, 1910-1978. *Qualitative Sociology*, [s. l.], v. 26, n.4, jan./mar. 2003. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:QUAS.0000005051.10012.b0>. Acesso em: 25 nov. 2023.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, J. G. de. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. *Anais Eletrônicos* [...]. Florianópolis: [s. n.], 2013. p. 1-9. Disponível em: http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373329021_ARQUIVO_FEMINISMOEIDENTIDADEDEGENEROPDF.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

JESUS, J. G. de. Identidade de Gênero e Políticas de Afirmação Identitária. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH, 6., 2012, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: [UFBA], 2012a. Não paginado.

Disponível em:

https://www.academia.edu/2387654/IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO_E_POL%C3%8DTICAS_DE_AFIRMA%C3%87%C3%83O_IDENTIT%C3%81RIA. Acesso em: 15 mar. 2024.

JESUS, J. G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Brasília, DF: Edições do autor, 2012b.

KAUFMANN, J.-C. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Instituto Piaget, 2004.

KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAGES, V. N.; DUARTE, E. P.; ARARUNA, M. L. “Gambiarras legais” para o reconhecimento da identidade de gênero? As normativas sobre nome social de pessoas *trans* nas Universidade Públicas Federais. *Direito Público*, Brasília, DF, v. 18, n. 97, p. 712-744, abr. 2021. Disponível em:

<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5013>. Acesso em: 2 ago. 2021.

LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

LAPLATINE, F. *O campo e a abordagem antropológica*. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEMO, P. M.; ANDRADE, A. G. S.; CARDOSO, B. M. L. Subvertendo gênero: o lugar da não-binaridade numa análise discursiva de “blogs”. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 314-326, 2020. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9940>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

<https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de ago. 2023.

MARCHETTO, G.; BERNARDINO, J. Â. dos S. O uso do “nome social” em uma universidade pública brasileira: questões de identidade de gênero. *REVES: Revista Relações Sociais*, Viçosa, v. 3, n. 4, p. 1-10, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/11249>. Acesso em: 9 maio 2022.

MATOS, M. N. *Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

MEAD, G. H. *Mente, self e sociedade*. Tradução: Maria Sílvia Mourão. Petrópolis: Vozes, 2021.

MENEZES, V. Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico. *Revista Intratextos*, Rio de Janeiro, v.6, n. 1, p. 68-81, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/7106>. Acesso em: 9 maio 2022.

MISKOLCI, R. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpncrJvdn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2023.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NARI, M. Relaciones peligrosas: Universidad y Estudios de la Mujer. *Feminaria*, [s. l.], ano VII, maio 1994.

OLIVEIRA, S. A. de; MONTENEGRO, L. M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. *Cadernos EBAPÉ.BR*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 129-145, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/hRs4kq79XXrMzZVMHCGZq8Q/#:~:text=Os%20etnometod%C3%B3logos%20acreditam%20que%20a,rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20racioc%C3%ADnio%20sociol%C3%B3gico%20profissional>. Acesso em: 12 nov. 2023.

OYERONKE, O. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYEWUMI, O. De-Confounding Gender: Feminist Theorizing and Western Culture, a Comment on Hawkesworth's "Confounding Gender". *Signs: journal of women in culture and society*, Chicago, v. 23, n. 4, p. 1049-1062, 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3175203>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PORDEUS, M. P. Políticas públicas educacionais: contexto e efetivação das ações afirmativas para acesso ao ensino superior. *Anais Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisseminariodepoliticaspública/article/view/292>. Acesso em: 9 maio 2023.

RESSURREIÇÃO, S. B.; SAMPAIO, S. M. R. The reconfiguration of the educational self in the context of higher education. In: MARSICO, G.; L. TATEO, L. (ed.). *The emergence of self in educational contexts: theoretical and empirical explorations*. Cham: Springer, 2018. v. 8, p. 61-77.

RODRIGUES, J. R. B. e S.; MAÚES, J. M. da. Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: a Escola Sem Homofobia em análise. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SZdJNTfdvnsMrLh9ymbZw9P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

RODRIGUES, J. N. *Passabilidade e possibilidades*. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

ROGERS, M. F. They all were passing: Agnes, Garfinkel, and Company. *Gender & Society*, California, v. 6, n. 2, p. 169-191, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/189659>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAMPAIO, S. M.; SANTOS, G. G. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 2014.

SANDSTROM, K.; MARTIN, D.; FINE, G. A. *Símbolos, selfies e realidade social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia social e à sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SANTIAGO, E. R. S. Corpo, gênero e identidade na escola: revisão integrativa e crítica sobre a produção científica entre 2017 e 2021. *Revista Remecs: Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde*, [s. l.], p. 20-23, 2022. Disponível em: <https://www.revistaremeccs.com.br/index.php/remecs/article/view/925>. Acesso em: 9 maio 2022.

SANTOS, D.; OLIVEIRA, A. L. M. D. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 49-75, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1398>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, J. C. O. Quando viver a universidade é também reinventá-la: gênero, sexualidade e territorialização em narrativas de estudantes LGBTI+. *Diversidade e Educação*, [Rio Grande], v. 10, n. 2, p. 317-340, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14456>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, D. G.; DUARTE, G. de O. Gênero e educação: dissidências, resistências e transgressões. *Horizontes*, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/857>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, S. G. da A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 118-131, 2021.

Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/857>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. Coletivos juvenis e parkour no Brasil: percursos interculturais e identidades. *Revista TOMO*, [São Cristóvão], n. 21, p. 63-100, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/897>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SPEER, S. *Gender Talk: feminism, discourse and conversation analysis*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2005.

SPIZZIRRI, G.; PEREIRA, C. M. de A.; ABDO, C. H. N. O termo gênero e suas contextualizações. master degree View project literature review View project. *Diagn Tratamento*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 42-44, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325019396>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SIQUEIRA, V. H. F.; ROCHA, G. W. F. A construção de diferenças de gênero entre estudantes de medicina em espaços não formais da universidade. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 30, p. 231-268, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/dYy8FhkY53HRnFpR9YwKfxL/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

STRAUSS, A. L. *Espelhos e máscaras: a busca de identidade*. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EdUSP, 1999.

TASSIGNY, M.; LUZ, L. M. E. D. Possibilidades de (in) constitucionalidade da implementação de cotas para transgêneros no ensino superior brasileiro: o caso da universidade estadual da Bahia. *Revista Direitos sociais e políticas públicas*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 225-252, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337997885_POSSIBILIDADES_DE_IN_CONSTI TUCIONALIDADE_DA_IMPLEMENTACAO_DE_COTAS_PARA_TRANSGENEROS_N O_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO_O_CASO_DA_UNIVERSIDADE_ESTADUAL DA_BAHIA](https://www.researchgate.net/publication/337997885_POSSIBILIDADES_DE_IN_CONSTI_TUCIONALIDADE_DA_IMPLEMENTACAO_DE_COTAS_PARA_TRANSGENEROS_N_O_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO_O_CASO_DA_UNIVERSIDADE_ESTADUAL_DA_BAHIA). Acesso em: 10 out. 2022.

THORNE, B. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

TORRES, M. A. Orientação sexual e identidade de gênero: enfrentamentos possíveis à homofobia: orientação sexual e identidade de gênero no contexto da educação. *Educação e Diversidade Sexual*, [São Paulo], ano XXI, p. 22-30, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_diversidade_sexual.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Resolução nº 01/2017*. Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu da UFBA. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2001.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. *Resolução nº 019, de 25 de janeiro de 2023*. Institui e regulamenta a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Barreiras: UFOB, 2023. Boletim de Serviços.

WANG, M. L.; JABLONSKI, B.; MAGALHÃES, A. S. Identidades masculinas: limites e possibilidades. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 54-65, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_diversidade_sexual.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

VALLE, M. M. R. Questões de gênero e sexualidade segundo os estudantes da UFPR: estamos formando profissionais tolerantes e inclusivos?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021, Florianópolis. *Anais Eletrônicos [...]*. Florianópolis: [s. n.], 2021. p. 1-12. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1630422546_ARQUIVO_9b150d88328ffbd123fed7d2150c57fc.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

ZIMMERMAN, D. They were all doing gender, but they weren't all passing: Comment on Rogers. *Gender and Society*, California, v. 6, n. 2, p. 192-198, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/189660>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação:

Gênero:

Idade:

Local de nascimento:

Curso:

Semestre:

Contato:

Para pessoas cisgênero, trans e não binárias

Considerando o tema desta pesquisa, gostaria de iniciar perguntando qual sua identidade de gênero?

- 1) Você pode descrever o que entende sobre gênero?
- 2) Você poderia descrever como foi e está sendo sua trajetória educacional e como o assunto “gênero” foi abordado ao longo dessa trajetória?
- 3) E sobre identidade gênero? Pensando sobre como você se identifica enquanto homem cis, mulher cis, pessoa trans e não binária, como se deu o processo de afirmação da sua identidade?
- 4) A sociedade nos coloca diante de normas e regras que nos levam para a padronização, colocando a cisnormatividade como única identidade possível. Você poderia me dizer se ou como sua entrada e trajetória na universidade lhe apresentou outras possibilidades de identidade de gênero?
- 5) Os grupos sociais e coletivos estudantis tiveram alguma influência na sua identidade de gênero ou social?
- 6) Durante sua trajetória na universidade, você observou algum tratamento diferenciado devido à sua identidade de gênero?
- 7) Em algum momento, você se questionou sobre sua identidade de gênero?
- 8) Você acredita que todas as identidades de gênero usufruem do mesmo tratamento?
- 9) A relação com seus colegas e servidores – docentes e técnicos – teve e ainda tem impacto na construção da sua identidade de gênero?

Para pessoas trans e não binárias

- 1) Como se deu seu processo de construção da identidade de gênero?
- 2) O seu processo de transição ocorreu ou ocorre durante sua trajetória na universidade?
- 3) Ao entrar na universidade, você solicitou o uso do nome social?
- 4) Foi garantido esse direito ao entrar na instituição?
- 5) Os espaços de convivência, os grupos que você faz parte, as interações com outras pessoas impactaram na sua identidade de gênero?
- 6) Você poderia me dizer se existe ou se já participou de alguma ação institucional cujo tema era identidade de gênero?