

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

**EVANDRO MOREIRA DA SILVA**

**TRANSEXUALIDADES E TRAVESTILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR**  
**HETERONORMATIVO: AS RESPOSTAS DA ESCOLA A QUEM DESAFIA AS**  
**IMPOSIÇÕES DE GÊNERO.**

**BELO HORIZONTE**  
**2016**

**EVANDRO MOREIRA DA SILVA**

**TRANSEXUALIDADES E TRAVESTILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR  
HETERONORMATIVO: AS RESPOSTAS DA ESCOLA A QUEM DESAFIA AS  
IMPOSIÇÕES DE GÊNERO.**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, para a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Rafaela Vasconcelos Freitas

Tutora de Orientação: Prof.<sup>a</sup>. Bárbara Gonçalves Mendes.

**BELO HORIZONTE**

**2016**

Silva, Evandro Moreira da.

Histórias de vida: transexualidade e travestilidades em escola de uma sociedade conservadora / Evandro Moreira da Silva. -- Belo Horizonte : UFMG, 2016.

70 p.

Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2016.

Orientadora (s): Prof.<sup>a</sup> Rafaela Vasconcelos Freitas  
Prof.<sup>a</sup> Bárbara Gonçalves Mendes

1. Transexuais. 2. Travestis. 3. Escola. 4. Heteronormatividade. 5. Desigualdades. 6. Currículo. I. Universidade Federal de Minas Gerais. II. Título.

**EVANDRO MOREIRA DA SILVA**

**TRANSEXUALIDADES E TRAVESTILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR  
HETERONORMATIVO: AS RESPOSTAS DA ESCOLA A QUEM DESAFIA AS  
IMPOSIÇÕES DE GÊNERO.**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, para a obtenção do título de Especialista.

**Aprovada em 08 de junho de 2016**

---

Prof.<sup>a</sup> Rafaela Vasconcelos Freitas

**ORIENTADORA**

---

Prof.a. Avaliadora Érika Melanie

---

Prof. Avaliador Douglas Tomácio

*“Narciso acha feio o que não é espelho”*

Caetano Veloso

*Dedicado a Lucas Nuevo (in memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão a Márcio Previtalli, Juliana Diniz, Abelardo Araújo, José Francisco da Silva, Iraci Moreira da Silva, Rosimeire Ribeiro, Lívia Carolina Vieira, Marcos Roberto Cândido, Giovane Silva, Bárbara Mendes, Rafaela Freitas, Bruna Leonardo, Marcos Brito Silva, Paulo Silva, Lívia Silva, Carolina dos Santos Barbosa, Nicanor Araújo, Fagner Passos, Mônica Colombo, Célia Cristina Santos.

## RESUMO

Os modos de pensar e agir contemporâneos, ancorados em binarismos cristalizados, são produtores de modelos existenciais ditos corretos, nos quais não se enquadram e não são toleradas as experiências em sexualidade e gênero dissonantes do padrão “hetero-branco-macho-normativo”. A sociedade, que se apresenta como um dado naturalmente constituído, mas que, na verdade, é fruto de um processo histórico de disputa de poder, legitima as desigualdades produzindo violência e exclusão dos seres dissonantes e, nesse itinerário, conta com a ação da instituição escola como instrumento de manutenção de sua ordem e seus paradigmas. Este trabalho busca problematizar o cotidiano escolar de pessoas transsexuais, travestis e transgêneras através de suas trajetórias escolares – que são histórias de coragem, de sentimentos, de enfrentamento – entretecendo essas narrativas a uma reflexão teórica e a partir disso repensar um modelo autoritário de regime de pensamento que atravessa todas as instâncias sociais e, por isso mesmo, permeia práticas pedagógicas e construções curriculares.

**Palavras-chave:** Escola, Heteronormatividade, Desigualdades, Currículo, Transsexuais.



## **ABSTRACT**

The ways of thinking and acting contemporaries, anchored in binarisms crystallized, are producers of correct said existential models in which do not fit and are not tolerated experiences on sexuality and gender dissonant “hetero- white - male -normative” pattern. The society, which is presented as a given naturally made, but that actually is the result of a historical process of power struggle , legitimizes inequality producing violence and excluding dissonant beings , and , in this itinerary, has the action of the institution school as a maintenance tool for your order and its paradigms . This work seeks to question the school routine of TTT people 's through their stories of lives - that are stories of courage , feelings , coping - interweaving these narratives to a theoretical reflection and from there to rethink an authoritarian model of thought system that crosses all social bodies and , therefore, permeates teaching practices and curriculum construction.

**Keywords:** School, Heteronormativity, Inequalities, Curriculum, Transsexual.

## SUMÁRIO

### **Introdução**

1 De Cristóvão Colombo a Roberta Close.....	11
---	----

### **Revisão Bibliográfica**

2 A Escola Como Instrumento Legitimador de Desigualdades e Violências.....	16
3 A Heterossexualidade Compulsória, as Pessoas Trans e as Relações de Poder.....	25
4 A Diversidade Sexual e o Currículo Escolar Heteronormativo.....	31

### **Metodologia**

5 Caminhos Metodológicos.....	39
-------------------------------	----

### **Apresentação Das Entrevistas**

6 Scarlet, Uma Borboleta Que Voltou Para o Casulo.....	49
7 Simone: A Experiência Solitária de uma Menina do Corpo de um Menino.....	58

### **Considerações Finais**

8 Avançar para Águas Mais Profundas.....	66
--	----

### **Bibliografia**

Referências .....	74
-------------------	----

## 1 DE CRISTÓVÃO COLOMBO A ROBERTA CLOSE

Em 1492 Cristóvão Colombo e sua comitiva chegavam à América. Era o início de um processo genocida que exterminaria, ao longo de cinco séculos, a cultura e a vida de milhões de índios – assim chamados por uma confusão deixou sua marca na denominação desses povos como uma espécie de consolo por não ter, naquele momento, chegado às Índias.

Em 1984, uma revista semanal de grande repercussão nacional trazia em sua capa a seguinte manchete: “A mulher mais bonita do Brasil é um homem”. Bento (2011) aponta que esta era a primeira vez na história do Brasil que a sociedade se deparava com uma situação de confusão de gênero em escala midiática. “Roberta Close trouxe para a cena nacional o olhar incrédulo de pessoas que a examinavam e buscavam naquele corpo exuberante sinais de masculinidade” (BENTO, 2011, p. 549). Para Bento (2011), por muito tempo a existência social de Roberta Close foi juridicamente negada, num moroso processo de reivindicação de sua identidade de gênero. Ao passo em que ela afirmava que era uma mulher transexual e precisava mudar seu nome e sexo nos seus documentos, a Justiça lhe respondia sem pressa que ela havia nascido homem e que nada poderia ser feito contra essa determinação biológica. Hoje, longe do Brasil e de posse de documentos que asseguram sua existência social, Roberta Close permanece no imaginário popular como a mulher bonita<sup>1</sup> que é um homem, que não é mulher de verdade e nunca será (BENTO, 2011).

Quinhentos anos separam o início do processo de conquista da América e a história de Roberta Close. Contudo, as bases do genocídio dos povos americanos pré-colombianos e dos constrangimentos impostos a essa mulher que “não é mulher de verdade” são as mesmas: eles são os “outros”. Sob a ótica de uma cultura de fé Cristã e de um modelo de organização social e política trazido pelos Europeus, há uma constante busca nesses seres exóticos de uma confirmação de ideias pré estabelecidas e não da verdade que eles vivenciam, como parte de um hábito de identificação/diferenciação surgido 1.500 anos antes do “descobrimento”, na filosofia grega (TODOROV, 2003). Assim, passados mais de cinco séculos do início do processo de conquista das Américas, a sociedade padece do mesmo furor nominativo (TODOROV, 2003) – essa mania de identificação – que já parecia antiquada há meio milênio, todavia, ancorada naquilo que Foucault (1988) entende como a base do êxito e permanência

---

<sup>1</sup> Portanto, para o senso comum da cultura dominante, é branca, com traços europeus e possui um comportamento que, a exceção dos órgãos sexuais, coloca nela tudo o que essa cultura espera de uma mulher para ser bonita e “de verdade”.

de qualquer instituição ou de qualquer forma de hegemonia: o discurso.

É esse discurso, fruto de disputas históricas, que produz as convenções que vão, através de inúmeros mecanismos, se cristalizando na sociedade e passam a ser aceitas e impostas como verdades incontestáveis e intocáveis, contra as quais não se admite oposições ou contestações, e que produzem os modelos através dos quais se identificarão o “mesmo” – padecedor dos limites do horizonte de compreensão no qual ele se estabelece – e o “outro” – estabelecido a partir do estabelecimento do “mesmo” (TIBURI, 2015). Este processo pode ser apontado como um inibidor das possibilidades de diálogo, convívio e pensamento.

É na transcendência deste “limite do horizonte de compreensão”, produzido pelo discurso hegemônico, que busco inserir as questões relativas às travestilidades e transexualidades, das quais pretendo tratar neste estudo. Essas questões, a exemplo do midiático caso de Roberta Close e tantos outros que surgiram depois<sup>2</sup>, são reveladoras de convenções sociais sobre a masculinidade e a feminilidade, bem como sobre a heterossexualidade e a homossexualidade. Essas questões movimentam diariamente os discursos de profissionais da saúde, juristas, educadores, políticos, familiares, chegando até aos amigos de mesa de bar, que são motivados a tomar um posicionamento sobre as demandas de pessoas que reivindicam o pertencimento ao gênero distinto daquele que lhes foi imposto (BENTO, 2011).

Todavia, esses posicionamentos ficam alocados, majoritariamente, dentro de tais limites de compreensão, causando para pessoas transsexuais e travestis efeitos diversos e perversos durante toda a sua existência: são expulsas de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais e sofrem cotidianamente com a violência estrutural e deliberada – grande parte das vezes consentida socialmente:

Enfim, um conjunto de instituições sociais é posto em ação toda vez que alguém afirma: “não me reconheço nesse corpo, não me identifico com o gênero imposto;

---

<sup>2</sup> Os mecanismos de busca da rede mundial de computadores são fartos em reportagens que tratam de casos midiáticos envolvendo histórias de transsexuais, entre os casos mais citados, encontramos o brasileiro Thammy Miranda e o da modelo, também brasileira, Lea T., que em 2013 fez a cirurgia de mudança de sexo na Tailândia. Entre as histórias de repercussão internacional, encontram-se Andreja Pejic considerada uma das modelos mais importantes do mundo, e da atriz americana Laverne Cox, que alcançou grande repercussão mundial no papel da presidiária Sophia Burset, do seriado "Orange is the new black". Após sofrer muito bullying, agressões físicas e até tentar suicídio por causa da sua sexualidade, ela foi a primeira pessoa transsexual a ser indicada ao Emmy, principal premiação da TV americana, e a aparecer na capa da revista americana "Time". Há também o caso midiático de Chaz Bono, filho da cantora norte-americana Cher, que passou pela cirurgia de transmutação genital em 2009. Aos 45 anos, Chaz é ativista dos direitos LGBT, já escreveu três livros, estrelou o documentário "Becoming Chaz", que acompanhou seu processo de transição sexual, e atuou em musicais. Fonte: <<http://www.mundodastribos.com/transsexuais-famosos-do-brasil-e-do-mundo.html>>. Acesso em: 15 fev.2016.

quero uma cirurgia corretiva do meu sexo, não suporto esses seios que me aprisionam ao destino materno; quero mudar minha identidade civil” (BENTO, 2011, p. 550).

Essas falas chegam às instituições sociais “como sentenças proferidas por uma pessoa transtornada, sem condições de significar suas dores” (BENTO, 2001, p. 550), num processo em que o fugir da norma é alocado no campo da patologia e da imoralidade, portanto, passível de ser corrigido e punido.

O objetivo deste trabalho é propor reflexões, a partir da narrativa de pessoas transgêneras sobre suas próprias trajetórias escolares, a cerca dos limites da Escola – uma das instituições sociais – em lidar com as demandas e as questões inerentes às transsexualidades e travestilidades, que cada vez mais vêm à baila no contexto social brasileiro. E, partir dessa reflexão, identificar, entender e problematizar quais as respostas que a Escola brasileira, através de seus profissionais, suas práticas pedagógicas e seu currículo, tem dado às pessoas – suas alunas e seus alunos – que apresentam performances de gênero que fogem ao modelo de heterossexualidade e cisgeneridade compulsórias, um modelo linear que estabelece uma relação indissociável entre sexo, gênero e sexualidade. O que se pretende, portanto, é problematizar o papel da escola no contexto geral da sociedade brasileira, trazendo a discussão para o recorte específico do tratamento das questões das pessoas transsexuais, travestis e transgêneras, a partir de narrativas de experiências escolares particulares de sujeitos trans, ao passo em que se compartilha o pensamento de estudiosos que lançam mão de valiosos estudos para desconstruir o caráter “natural” atribuído ao modelo heterossexual e cisgênero hegemônico.

Para tanto, buscou-se em histórias reais de vivência escolar de pessoas Transsexuais, Travestis, Transgêneras (TTT's) as situações e os enfrentamentos vivenciados por estes sujeitos em seu cotidiano escolar, mais especificamente nos anos de 1990 em escolas públicas e particulares de cidades do interior do Estado de Minas Gerais. São relatos que se somam a uma pesquisa bibliográfica que buscou nas obras de pensadores e estudiosos que têm se debruçado sobre o tema os argumentos que justificam a emergência da promoção de um debate honesto e laico sobre tais questões, onde o que está em jogo é a dignidade e a própria vida de milhões de brasileiros e brasileiras – mais especificamente crianças – num momento histórico em que o contexto social é marcado por levantes conservadores que ameaçam reverter um processo, ainda que lento, de conquistas de direitos sociais obtidas nos últimos

anos.

Desta forma, além de um capítulo introdutório e um capítulo dedicado às conclusões – mesmo que inacabadas – o trabalho se constitui em três etapas: uma delas, a primeira, dedicada exclusivamente ao diálogo com a literatura sobre o tema em questão. Esta primeira etapa está dividida em três momentos distintos e complementares entre si: num primeiro momento, proponho uma discussão sobre o cotidiano da sociedade brasileira – autoritário, violento e marcado por desigualdades históricas legitimadas – e o modo como a Escola se insere neste contexto, bem como o papel que desempenha na complexa realidade histórico-social brasileira. Um segundo passo da discussão teórica proposta é uma tentativa de entender como surge o modelo heterossexual compulsório<sup>3</sup>, ou seja, a heteronormatividade, num processo que se dá no bojo das relações de poder, e como o discurso heteronormativo condiciona as diferenças sexuais ao campo da abjeção, promovendo contra os indivíduos ou grupos que escapam à norma processos de violências e de desumanizações que são frequentemente aceitos ou negligenciados pelo senso comum. No terceiro momento a proposta de problematização volta-se novamente para a seara escolar, quando procuramos tratar dos reflexos de um currículo heteronormativo nas vivências de pessoas transsexuais, travestis e transgêneras dentro do espaço de ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa, são expostos os caminhos metodológicos do estudo e; uma terceira etapa, em que se apresentam as histórias de vidas de sujeitos TTT's, a partir de materiais coletados em entrevistas concedidas de maneira voluntária. Histórias que são apresentadas à luz do diálogo com a literatura, numa proposta de parer as produções acadêmicas com a realidade desses sujeitos, cujas vidas são marcadas pelo isolamento, pela violência verbal e física, pelos constrangimentos, mas, também pela coragem e pelo enfrentamento. Histórias de resistências em luta solitária pela dignidade.

Essas histórias que, apesar de negligenciadas, estão a ser escritas continuamente no cotidiano escolar brasileiro e com as quais é possível se deparar frequentemente, podem fazer a cada um e a todos recobrar a sua própria história de vida e ajudam a entender por que convergem aqui, no estudo proposto por um profissional da educação, mas que foi, invariavelmente, um estudante. Histórias que confirmam uma suposição surgida através de minha própria vivência: a Escola nos marca para sempre. É importante, portanto, que essas marcas não sejam de dor, de vergonha, de indignidade. Para que isso aconteça, uma luta

---

<sup>3</sup> Não se trata de um entender cronológico, mas sim processual.

precisa ser travada. Sendo eu uma criança canhota, saí da escola escrevendo apenas com a mão destra. Sendo eu um menino dito delicado, que brincava com meninas e não gostava de futebol, apanhei, ganhei apelidos, fiquei de castigo, fui hostilizado por coletivos de outros meninos dentro de banheiros e, constantemente ignorado, num processo em que a aceitação de si se dá numa via dolorosa ainda em percurso.

É por conta de casos, que podem ser meus ou das personagens que serão apresentadas neste trabalho ou, ainda, de milhares de outros indivíduos – relatados ou não em discursos acadêmicos ou nas mídias – é que aqueles e aquelas que já compreenderam a natureza do processo hetero-branco-macho-cis-normatizador e seus reflexos perversos na vida de tanta gente não podem se calar, precisam nadar contra a corrente desse rio em correnteza. Desconstruir dois mil anos de discurso não é tarefa fácil e não é tarefa para poucos. “Vamos precisar de todo mundo”<sup>4</sup>, mas não podemos recuar sob nenhum pretexto.

---

4 Da canção “O Sal da Terra”, de Beto Guedes e Ronaldo Bastos.

## 2 A ESCOLA COMO INSTRUMENTO LEGITIMADOR DE DESIGUALDADES E VIOLÊNCIAS.

Ao participar, no dia 28 de agosto de 2012, na Universidade de São Paulo (USP), de um debate em que o tema era o avanço de uma onda conservadora sobre a sociedade paulista, a Professora e Filósofa Marilena Chauí<sup>5</sup> discursou sobre a violência na sociedade brasileira. Para ela, a violência está historicamente cristalizada e, na situação atual, reforçada. Ao classificar a sociedade brasileira como autoritária – alertando para o fato de o autoritarismo não ser apenas um “aparelho de Estado”, mas um fenômeno social – Chauí pontua que no Brasil de hoje e de ontem todas as diferenças são transformadas em desigualdades e essas, por sua vez, naturalizadas, operando-se com a discriminação e o preconceito de classe, religioso, de sexo, profissional e racial. Para ela, historicamente é assim. Constitui-se, portanto, uma sociedade “*extremamente violenta*” e que tem como tendência situar a violência apenas na região da criminalidade e não perceber que a violência é *toda a forma de violação física ou psíquica cometida contra a natureza de alguém*. Por fim, Chauí afirma estarmos diante de *uma sociedade que trata seres humanos, que são racionais, dotados de sensibilidade e dotados de linguagem, como se fossem coisas, portanto, irracionais, mudos, inertes e passivos: é o grau máximo da violência, porque não se reconhece a humanidade do outro*<sup>6</sup>.

As palavras de Marilena Chauí podem ser facilmente confirmadas em um breve exercício de olhar minimamente relativizado sobre os dados e os fatos do cotidiano social brasileiro. A posição do povo negro, por exemplo, é um capítulo à parte nessa constatação. Santos (2001), ao tratar temas relacionados à negritude, que na sua visão é a mais dissimulada de todas as questões nacionais, aponta que:

(...) o negro não está ausente apenas dos meios de comunicação em geral, mas também não comparece como uma entidade importante da vida nacional. O mesmo acontece nas novelas, nos filmes e nos comerciais de TV onde a sua presença não se dá de forma qualificada e na dimensão correta. [...] Os historiadores oficiais, quando retratam os negros, atuam como se fossem, não historiadores, mas – sim –,

---

5 Desde o início dos anos 1980, Marilena Chauí tem proposto como chave de leitura de nosso país a ideia de que a sociedade brasileira é autoritária e violenta. Em obras como *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas*, de 1981, a filósofa contraria a imagem de uma cultura nacional pretensamente formada pelo acolhimento recíproco e pela cordialidade, revelando estruturas enraizadas de hierarquização e de sedução pela autoridade. Fonte: Revista Cult – Edição 209. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2016/02/sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados>> Acesso em: 20 fev. 2016.

6 As falas citadas em itálico neste parágrafo foram extraídas do vídeo “Marilena Chauí sobre classe média”, feito em 2 de setembro de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9RbBPVPybpY>>. Acesso em: 16 dez. 2015.



contadores de estórias. Os cientistas sociais e economistas, quando falam em miséria, desemprego, falta de moradia, concentração de renda, violência e outros tópicos relacionados ao barbarismo social brasileiro, nunca identificam os protagonistas dessa tragédia tendo como referencial a origem racial e étnica das pessoas envolvidas. Aqui, é como se quiséssemos todos - negros e brancos - fugir do assunto. "Elimina-se" o problema não o encarando de frente. Essa política de avestruz foi e continua sendo eficaz no sentido de manter a maioria negra onde esta sempre esteve: à margem da cidadania (SANTOS, 2001, p. 81).

A invisibilidade da questão racial deve ser interpretada aqui “como um fato que não se nota, não se discute e nem se deseja notar ou discutir” (SANTOS, 2001, p. 82). É como se não existisse. Sucumbida perante a história branca narrada nos quadros-negros de nossas escolas e a inteligência e a beleza brancas mostradas pela mídia também. Negros e negras são, dia após dia, reafirmados como subcidadãos e subcidadãs (SANTOS, 2001). Estão ausentes no Brasil moderno e desenvolvido, que ostenta a gloriosa marca de possuir a segunda frota mundial de jatos executivos, mas marcando “presença sólida, vigorosa, majoritária e dramaticamente consistente no Brasil das chacinas e da miséria, que nos reduz a um dos países mais atrasados do planeta” (SANTOS, 2001, p. 82). E quando se juntam a esta retórica as questões envolvendo as manifestações diárias do racismo e do preconceito, o fantasma vivo dos 350 anos de legitimação da escravidão, a baixa renda, o desemprego e o subemprego de negros e negras, bem como a discriminação racial no trabalho, as dificuldades no campo da educação e a truculência policial (SANTOS, 2001), estamos diante do que Marilena Chauí chamou de *grau máximo da violência*. Cotidiana, contínua e frequentemente ignorada, por isso mesmo extremamente dramática.

Não distantes das questões raciais e, certamente, entrelaçadas a elas no complexo quadro social brasileiro, estão as questões de gênero, objetos do estudo “A questão de Gênero no Brasil”, realizado pelo Banco Mundial e publicado em 2003, em que consta a seguinte afirmação: “A violência doméstica é generalizada no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 63). Contida neste documento está a pesquisa realizada por Gary Barker (1998) sobre homens jovens vivendo nas áreas pobres do Rio de Janeiro que “fornece uma visão importante sobre a percepção dos homens relacionada à violência contra as mulheres e a relação entre a violência masculina e a afirmação da identidade masculina” (BARKER, 1998 apud BANCO MUNDIAL, 2003).

O estudo de 58 adolescentes (15-19 anos) e de 32 homens jovens (19-30 anos) vivendo em vizinhanças de baixa renda e em favelas concluiu que: (a) ser homem está relacionado a trabalhar duro, ser responsável, ser o provedor financeiro e ser

sexualmente ativo; (b) tornar-se um homem é um ato público, algo a ser mostrado para outros: “ **Para ser um homem, você tem que ser completo, não se pode desviar ou escorregar – como se não fosse homem, como se fosse gay ou alguma coisa. Não se pode ter um lado feminino e ser homem**”; (c) o tom básico das relações homem-mulher é a de desconfiança das mulheres; e (d) a violência contra as mulheres representa covardia, mas, em algumas circunstâncias, é compreensível e aceitável. Um homem jovem entrevistado explicou a regra não escrita sobre a convivência: se os homens são os provedores financeiros, eles podem esperar certas coisas das mulheres em troca, por ex., a fidelidade, cuidar das crianças e da casa. **Um homem é visto como tendo o direito de usar a violência contra a mulher se ela não satisfizer estas normas não escritas.** De acordo com o entrevistado, “**a um homem é permitido bater em uma mulher se ela não alimentar as crianças, quando ela fofoca o tempo todo e quando ela não limpa a casa**” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 63, grifo nosso).

É importante observar o consenso, apontado pelo estudo, de que homens e mulheres estão em patamares diferentes da escala social e que elas estão subjugadas a eles perante a um conjunto de regras não escritas em que a aplicação da violência é consentida. Da mesma forma, um “gay ou alguma coisa” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 63) não pode querer ser homem, não pode querer galgar esse patamar, pois, para ser homem não se pode cometer esse tipo de “desvio” ou “escorregão”. É um exemplo cotidiano e nítido daquilo que é chamado **heteronormatividade**, cujas diretrizes, como aponta Junqueira (2012), culminam em práticas de violência, desqualificação e desumanidades que, mais uma vez, nos remete ao discurso de Marilena Chauí, que afirma estarmos inseridos numa sociedade – a brasileira – que *não reconhece a humanidade do outro*. Nas questões de gênero e de sexo, mais especificamente, esta prática se materializa na negação de direitos, com argumentos quase sempre calcados na constante invocação de Deus e de clichês bíblicos como Sodoma e Gomorra ou Adão e Eva, que mais recentemente passaram a permear com mais intensidade, inclusive, o debate político, tomados como verdades históricas incontestáveis determinantes do certo e do errado e que criam uma espécie de égide contra qualquer possibilidade de reflexão. Um caso bastante ilustrativo e que mostra o grau de impregnação da heteronormatividade na sociedade brasileira é o episódio envolvendo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2015 – quando foi colocado na prova um trecho de uma das obras da filósofa Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*: “Uma mulher não nasce mulher, torna-se mulher” e o tema da redação tratou da persistência da violência contra a mulher no Brasil. Bastou que uma questão em meio às outras 179 trouxesse tal tema para que hordas de pessoas formadoras de opinião, ou que ocupam espaços institucionais, bancadas de TV, pagas por dinheiro público ou privado, em lugares privilegiados, produzissem uma onda de ataques à filósofa francesa, que mostraram o

discurso heteronormativo em variadas vertentes: machismo, sexismo e transfobia. A cerca deste episódio, a escritora Eliane Brum, em artigo publicado na página eletrônica do diário El País, enumerou algumas passagens daquilo que ela própria classificou como “surto de burrice”<sup>7</sup>:

Recapitulando alguns espasmos do mais recente surto de burrice. O verbete de Simone de Beauvoir (1908-1986) na Wikipedia, conforme mostrou uma reportagem da BBC, foi invadido para tachar a escritora de “pedófila” e “nazista”. A Câmara de Vereadores de Campinas, no estado de São Paulo, aprovou uma “moção de repúdio” à filósofa. O deputado Marco Feliciano (PSC-SP), da Bancada da Bíblia, descobriu na frase “uma escolha adrede, ardilosa e discrepante do que se tem decidido sobre o que se deve ensinar aos nossos jovens”. Em sua página no Facebook, o promotor de justiça do município paulista de Sorocaba, Jorge Alberto de Oliveira Marum, chamou Beauvoir de “baranga francesa que não toma banho, não usa sutiã e não se depila”. Como o tema da redação do ENEM era “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, houve gente que estudou em colégios caros afirmando que este era um tema de esquerda, e portanto um sinal inequívoco de uma conspiração ideológica por parte do governo federal (BRUM, 2015, p.2).

Mais do que estarmos inseridos em uma sociedade desigual em direitos, estamos, pois, diante de um quadro de autoritarismo e conservadorismo onde debater sobre as desigualdades torna-se um desafio cada vez mais complexo. Exatamente porque os quadros sociais brasileiros têm se mostrado cada vez mais hostis ao diálogo, como aponta a escritora e filósofa Maria Tiburi (2015) ao pontuar que vivemos, hodiernamente, sob a regência de um novo consumismo: o “consumismo da linguagem”, gerado no bojo do rebaixamento dos discursos, do debate e do diálogo, presenciado em esfera nacional, quando surgem “maledicências e mal-entendidos que se entrelaçam” (TIBURI, 2015, p. 60). De maneira geral, os meios de comunicação, onde se incluem as redes sociais e a velha grande mídia, são veículos em que ideologias e indivíduos se expressam sem limites de responsabilidade ética ou mesmo legal, gerando “compreensões gerais sobre fatos que passam a circular como verdades apenas porque são repetidas” (TIBURI, 2015, p. 60).

Por fim, levando em conta que falar qualquer coisa está muito fácil, que se diz coisas em excesso e, em grande parte, desnecessárias, o “consumismo de linguagem”, como qualquer consumismo, produzirá muito lixo que, como qualquer lixo, não retornará à natureza como se nada tivesse acontecido (TIBURI, 2015). Antes, porém, alterará profundamente nossas vidas em um sentido físico e mental, porque é um processo violento.

7 Do texto “Parabéns, atingimos a burrice máxima – A “baranga” Simone de Beauvoir e a importância de um livro que ensina a conversar com fascistas”, de Eliane Brum, publicado na página eletrônica do diário El País em 12 de novembro de 2015. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/opinion/1447075142\\_888033.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/opinion/1447075142_888033.html)>. Acesso em: 17 dez. 2015.

Não me refiro a nenhum tipo de violência essencial própria ao discurso enquanto contrário ao diálogo, nem a violência causal de falas esporádicas, mas àquela projetada e usada como estratégia em acusações gratuitas, campanhas difamatórias, xingamentos em geral e também na criação de um contexto violento que seja capaz de fomentar um imaginário destrutivo (...) O processo das brigas entre partidários, candidatos, ou desafetos em geral é inútil do ponto de vista de avanços políticos e sociais, mas não é inútil a quem deseja apenas o envenenamento e a destruição social (TIBURI, 2015, p. 61).

E aqui é preciso, então, perceber uma grande questão a propósito de se refletir a cerca do papel do discurso ou do “consumismo de linguagem” na legitimação das desigualdades históricas da sociedade brasileira e do grande desafio de superá-las: em uma sociedade onde a educação não é a regra, onde a preocupação com a educação é um descaso escancarado, para onde irá o lixo produzido pelo consumismo da linguagem? Que efeito terá ele nos corações e mentes das pessoas? Quais restos do “surto de burrice” permanecerão? Eliane Brum (2015) tenta responder a essa questão no mesmo artigo supracitado quando diz que

Repete-se o que é dito na TV, no rádio. Fala-se, muito, sem pensar no que se diz. No gesto do mero “compartilhar” sem ler, tão fácil quanto comprar com um clique pela internet, foge-se do pensamento analítico e crítico, trocando-o pelo vazio consumista da linguagem e da ação repetitiva (BRUM, 2015, p. 2).

E assim, com o impulso das novas tecnologias, a intolerância, o machismo, o sexismo, o classismo, o racismo, a homofobia “se multiplicam em cliques, espalhando-se em rede” (BRUM, 2015, p.2). Quando se trata de derrubar um governo, um projeto alheio, um cidadão ou legitimidade da reivindicação de direitos por grupos minoritários, a violência discursiva é uma arma poderosa que **sempre** serve ao capitalismo, ao racismo e ao patriarcado, “porque, como toda forma de enganação, foi criada em seu meio” (TIBURI, 2015, p. 61). E é nessa complexa rede de relações e de violências – físicas ou não – que estão aqueles e aquelas **que não são**, os “abjetos”, objetos deste estudo: pessoas transsexuais, transgêneras e travestis.

O professor Santos (2001) designou, com base em seu conhecimento e sua militância, que negros – e, por extensão, mulheres e homossexuais – são castigados com a “meia cidadania” pela negação de direitos. Ora, transsexuais, transgêneros e travestis estão, dia a dia, a ser condenados à ausência de cidadania. Sim, aqui falamos de gente que, não raro, tem negados direitos a possuir documentos, a frequentar banheiros, a ter um emprego. O binarismo sob o qual se constitui, historicamente, as relações sociais heteronormativas hegemônicas, e que estabeleceu os alicerces morais da sociedade e definiu as concepções de

bem e de mal, de certo e de errado, não dá conta dessas pessoas. Estes indivíduos escapam à norma heterossexual, reconstruindo seus corpos em busca da redesignação sexual e, mesmo que busquem se readequar à norma heterossexual ao redesenhar seus corpos e comportamentos (PETRY; MEYER, 2012), estão a *transitar* pelas fronteiras da concepção binária do ser macho e ser fêmea, do masculino e do feminino e do hétero e do homossexual. São seres que passam a não ter sua humanidade reconhecida e vão sendo desumanizados.

A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), tratará desta questão, num primeiro ponto assegurando que não se desumaniza apenas aquele que tem sua humanidade roubada, o oprimido, mas também o opressor, ainda que de forma diferente. Mais que isso, Freire aponta que não se pode admitir que a desumanização do outro, a criação do “ser menos”, é uma vocação histórica ou um dado natural, sob a pena da perpetuação da opressão, ao passo em que se adota uma postura inerte perante tal quadro. Ao contrário, não sendo a opressão um dado natural nem mesmo uma vocação histórica, em algum momento, oprimidos tendem a lutar em busca da reconstrução de sua humanidade – é aquilo que em Foucault (1988), poderemos encontrar sob a definição de “contrapoderes” – numa luta que só fará sentido quando, “ao buscar recuperar sua humanidade, o que é uma forma de criá-la, (os oprimidos) não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 1987, p. 16).

Num contexto como este, numerosos estudiosos, intelectuais – entres ele o próprio Paulo Freire – e ativistas dos movimentos sociais apontam a educação e a escola – e, neste caso, especificamente, a escola pública – como possível agente concretizante das mudanças almejadas, quais sejam, aquelas que promovam a obtenção de uma realidade social mais ajustada, que contemple com igualdade de direitos e de oportunidades às minorias (e não nos referimos às minorias em quantidades de sujeitos, mas sim em quantidade de direitos e de oportunidades) historicamente ignoradas e marginalizadas. A questão é que, como aponta Seffner (2009), a escola pública brasileira esteve – e está – a serviço da exclusão da cidadania.

Numa sociedade como a brasileira, em que muito poucos estão equilibrados no patamar superior, acima de uma enorme massa de excluídos, é normal que os de cima queiram utilizar a escola para justificar essa situação. Infelizmente, boa parte do trabalho pedagógico ainda tem tal viés, e isso vale em especial para os processos de avaliação e progressão dos alunos (SEFFNER, 2009, p. 129).

Nesta lógica, pressupondo-se que as boas oportunidades de vida e de trabalho são

poucas no Brasil, tem sido crucial, por parte dos agraciados com tais oportunidades encontrar uma justificativa plausível para dizer a pobres, negros, mulheres e travestis, por exemplo, por que eles não conseguem alcançar certos postos da estrutura social. Assim,

a escola colaborou ativamente com isso por décadas. Ela fornecia uma espécie de “atestado” para os mais pobres de que eles não tinham mesmo condições de seguir adiante nos estudos, viviam sendo reprovados, tinham um desempenho péssimo no rendimento escolar, não sabiam ter comportamentos adequados em sala de aula etc. (SEFFNER, 2009, p.129).

Ao propor reflexões sobre esta escola conservadora, a soldo da manutenção das desigualdades e que se esforça para justificá-las, Pierre Bourdieu (1966) aponta que a democratização do acesso à escola – no caso Brasileiro, sabe-se que, contrariando todas as adversidades, a escola pública tem conseguido notável crescimento no nível fundamental, atingindo praticamente o acesso universal – teria potencial para promover mudanças sociais estruturais não fosse a manutenção de uma lógica de segregação, que acaba por fornecer a um sistema de desigualdades uma espécie de proteção, justificando sua manutenção.

As crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em forma de desordem até então desconhecidas (BOURDIEU, 1966, p. 58).

Mais que isso, Bourdieu questiona a rigidez de uma ordem social onde as classes sociais mais favorecidas são autorizadas a monopolizar a instituição escolar. Isto pode ser entendido tanto no campo da utilização da escola como instrumento de justificativa do não acesso das minorias às posições sociais de maior destaque e conforto, quanto do acesso quase que exclusivo dos mais favorecidos a uma educação superior pública de maior qualidade, transformando as possibilidades de ascensão social – dentro desta lógica sistêmica – uma questão quase que meramente hereditária, entretanto, tida no senso comum como meritocrática.

Afortunadamente, o Brasil tem assistido a uma gama de professoras, professores, pedagogos e pedagogas que têm se esforçado – e o vem fazendo durante décadas – para, não apenas mostrar, mas efetivamente transformar a escola em um local de verdadeira aprendizagem, instrumento de melhoria de vida para os excluídos em geral (SEFFNER, 2009). Esta contraproposta de educadores verdadeiramente comprometidos afrontando o caráter conservador histórico da escola brasileira cria uma espécie de dualismo, no qual o

traçado escolar poderá tanto atestar de maneira perpétua a incapacidade do aluno, justificando seu insucesso ao longo de toda a vida, quanto poderá garantir a este mesmo aluno a possibilidade de superar o quadro de exclusão em que se encontra. Seffner (2009, p. 129) aponta que esses dois percursos – ou a ocorrência de um ou de outro – dependerão “de uma soma variável de fatores, entre os quais a família, a rede de apoio do aluno (em termos de amigos e de serviços que ele pode acessar), as políticas educacionais, a sua autoestima, o momento político e social que vive o país etc”.

Em que pese o advento dessa porção de educadoras e educadores tenha contribuído para o debate sobre a atuação da Escola no cotidiano conservador brasileiro, a força do discurso conservador, que se alavanca em instrumentos políticos, midiáticos, econômicos e religiosos, é visivelmente desproporcional e se ampara em conceitos cristalizados amplamente aceitos por uma parcela significativa da população. Um exemplo recente é o crescente discurso que defende a aprovação de um projeto de lei federal (PL nº 867/2015) que visa a inclusão nas diretrizes e bases da educação nacional um programa conhecido como “Escola Sem Partido” que pretende, segundo sua justificção, inibir que professores façam 'doutrinação política e ideológica' em sala de aula. O autor<sup>8</sup> do projeto lei justifica sua proposição afirmando que:

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.”<sup>9</sup>

Além do risco que representa para todas as proposições de debates que, de uma forma ou de outra, incomodam a manutenção do *status quo* – para questões raciais e sociais, por exemplo – é importante atentar que o discurso que justifica tal projeto de lei tem a preocupação particular de inibir qualquer tipo de 'doutrinação' que se diga respeito à moral sexual. É claro que as questões de gênero e o debate sobre a homofobia estão inseridos neste discurso, mesmo porque o debate sobre gênero é considerado por setores conservadores como 'ideologia'. É uma tentativa de ratificar um procedimento que, como veremos mais adiante, já é praticado em larga proporção pelas escolas: o de adiar a sexualidade. Mais que isso, professoras e professores são vistos, neste caso, como verdadeiras ameaças à manutenção das

---

8 O autor da Justificação do PL 867/2015 é o Deputado Izalci, do PSDB/DF.

9 Fonte: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 23 mai. 2016.

convicções morais geradas no bojo familiar.

A pesquisa bibliográfica sob a qual assentou-se a concepção desse trabalho comunga a convicção de que tais quadros de proposição e de adesão a projetos inibidores de um debate transparente sobre sexualidade e gênero são produtos do que diversos autores chamam de “heterossexualidade compulsória”. Algo que consideramos um fenômeno histórico social de construção de uma normatividade assentada no patriarcado, mas que está posicionado no senso comum como um dado da natureza ou, ainda, uma determinação divina.

A seguir, trataremos desta questão, posicionando – ou tentando posicionar – as pessoas travestis, transsexuais e demais transgêneros dentro de um contexto social de heterossexualidade e cisgeneridade compulsórias.



### 3 A HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA, AS PESSOAS TRANS E AS RELAÇÕES DE PODER

Qualquer problematização que se deseje realizar no campo da sexualidade terá de passar pela compreensão do que se denomina heteronormatividade. Este conceito se refere a um conjunto de normas reiteradas relacionadas aos corpos e comportamentos humanos. Este processo normatizador – constituído ao longo do processo histórico – é legitimado pelas práticas e discursos cotidianos das instituições sociais, tais como os governos, a escola, a igreja e a mídia, no decorrer do tempo e nos campos do espaço geográfico. Para Louro (2009), todos estes contextos determinam a heterossexualidade e o ser heterossexual como elementos primordiais e as práticas e os seres dissonantes como subordinados, “numa oposição que, segundo teóricos contemporâneos, encontra-se onipresente na sociedade, marcando saberes, instituições, práticas, valores” (LOURO, 2009, p 89). Isso se consolida como um eixo, um referencial para a construção dos sujeitos e instituições e a manutenção destas situações ocorre através de um investimento continuado e repetitivo. Louro destaca, ainda, que:

Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis se reafirma o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p. 89).

É particularmente importante, a bem do presente estudo, notar que a heteronormatividade não só define o comportamento heterossexual como normal e natural como também, dentro de sua concepção binária, relega ao campo da aberração e do desvio – portanto, passíveis de serem corrigidas, simplesmente ignoradas ou até mesmo punidas – as práticas homossexuais, os desejos dissonantes, as performances de gêneros não 'adequadas' ao sexo biológico, enfim, tudo que não possa deixar claro a heterossexualidade de um sujeito. Estabelece, desta forma, uma espécie de costura, uma ligação indissociável entre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade. Assim, por exemplo, o sujeito, tendo nascido macho, terá ou deverá ter, compulsoriamente, ao longo de sua constituição como sujeito social, todos os comportamentos inerentes ao gênero masculino, tornando-se “homem” e sendo conduzido “à única forma normal de desejo” sexual, ou seja, o desejo pelos seres fêmeas e, naturalmente,

gênero feminino (LOURO, 2009). É exatamente este alinhamento sexo-gênero-sexualidade, quebrado em sua terceira etapa pelos gays e lésbicas, que será quebrado em sua segunda etapa – ainda mais impensável pela lógica do sexo como algo natural, como um dado da natureza – pela existência das pessoas transsexuais, transgêneras e travestis: É “esse alinhamento que dá sustentação ao processo de *heteronormatividade*, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual” (LOURO, 2009, p. 90). Desta maneira, os seres dissonantes não são o que deveriam ser e, portanto, os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático, construídos sob a lógica dos seres alinhados às normas heteronormativas, não os levam em conta. Não estão esses indivíduos e seus corpos plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado (LOURO, 2009). Assim,

a premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo este natural como “dado”. Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considerá-la como a forma compulsória de sexualidade. Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minoría” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral (LOURO, 2009, p. 92).

O limite do “pensável” e do “admitido” fica, portanto, circunscrito, pela lógica binária, ao reconhecimento de que há a existência de um “polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante ou diferente – contudo, é insuportável pensar em múltiplas sexualidades” (LOURO, 2009, p. 92). A sociedade em suas diversas manifestações institucionais, não tem ou não sabe o que fazer com os sujeitos que se posicionam ambíguos ou que atravessam as fronteiras do gênero e da sexualidade – quais sejam os bissexuais, os transgêneros, transsexuais e travestis – que passam a ser problemáticos ou desprezíveis até mesmo para aqueles indivíduos que se encontram no “polo desvalorizado” da concepção binária da sexualidade (LOURO, 2009).

Dentre o que fora chamado de “manifestações institucionais da sociedade” – as instituições sociais – importa para esta pesquisa o papel desempenhado pela escola no tratamento de questões envolvendo sujeitos TTT's em todo o contexto apresentado. De maneira mais prática, as problematizações as quais se prende este trabalho surgem a partir de questionamentos aparentemente simples: Quais as marcas deixadas pelo ensino escolar na

vida de Transsexuais, Transgêneros e Travestis? Qual o percentual de responsabilidade da instituição escola no quadro de exclusão social vivenciado cotidianamente por parcela considerável destes agrupamentos sociais, sobretudo no contexto brasileiro? Terá a escola, através de suas práticas – como ditas: aparentes ou sutis – na verdade, negado a essas pessoas o direito constitucional à educação?

Porém, antes de buscar respostas para questões que são, na verdade, complexas, é preciso uma reflexão conceitual sobre os termos “transsexual”, “transgênero” e “travesti”. Peres (2009), a cerca do tema, faz uma proposição que, em certa medida, interessa a este estudo.

De modo bastante rápido, defino as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, quer por meio da ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e de próteses. As transexuais são pessoas com demandas de cirurgias de mudança de sexo e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis. Já as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo nesta caracterização, como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplos destas últimas podemos elencar as/os transformistas, as drags queens, os drag kings etc. (PERES, 2009, p. 236).

Entretanto, uma leitura, mesmo que superficial, dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema, mostrará que existem outras maneiras de interpretar os termos aqui propostos, alguns fazendo fusões e outros estudiosos ou movimentos sociais fazendo distinções identitárias entre, por exemplo, transsexuais e transgêneros. Veja-se o caso de Francisco Vasquez García (2009), que aponta que o termo transgênero “englobaria todas as pessoas que questionam, com sua própria existência, a validade do esquema dicotômico de sexo-gênero, sejam elas partidárias ou não da cirurgia de redesignação sexual” (GARCÍA, 2009, p. 67), transformando o termo transgênero numa espécie de guarda-chuva, que abrigaria diversas identidades diferentes. Petry e Meyer (2012), que por sinal citam as concepções de García (2009) em seus estudos, também levam em conta a denominação biomédica para classificar transsexuais como “aqueles indivíduos que se considerariam afetados por um transtorno<sup>10</sup> envolvendo a sua identidade de gênero, o que significa, nessa linguagem diagnóstica, que eles não se reconhecem no corpo com o qual vivem” (PETRY; MEYER, 2012, p. 194), o que poderia significar, em muitos casos, a aversão intensa ao seu sexo biológico. As autoras

---

10 O discurso médico entende a transsexualidade como um “desvio psicológico permanente”, de acordo com a resolução nº 1.955/2010 do Conselho Federal de Medicina.

apontam, ainda, que o mesmo discurso aponta indivíduos transgêneros sendo considerados como “falsos transsexuais” ou travestis, porque estes indivíduos, apesar de manifestarem essa incongruência entre sexo e gênero, “constroem seus corpos de acordo com o gênero desejado e vivem como homens e/ou mulheres, ou atravessam constantemente estas fronteiras, sem almejar a cirurgia de mudança de sexo” (PETRY; MEYER, 2012, p. 194).

Certo é que mais importante do que classificar os comportamentos e práticas, ou as condições dos indivíduos, é reconhecer que as vivências sexuais e de gênero podem ser plurais e diversas e, portanto, transgredir os chamados modos de subjetivação normatizadores, os quais seriam responsáveis pela manutenção da ordem estabelecida, da moral vigente e do *status quo* (PERES, 2009), criando contrapoderes ou resistências perante o poder (FOUCAULT, 1988), facilitando as expressões da diversidade – ou mesmo da singularidade de cada indivíduo – que seriam os modos de subjetivação singularizadores (PERES, 2009).

A propósito dos “contrapoderes” ou das “resistências perante o poder”, sob uma perspectiva foucaultiana, é preciso considerar a soberania do Estado, a forma da lei e as unidades globais de uma dominação não como gênese, mas como formas terminais de poder. Portanto, antes delas, Foucault compreende o poder como a

multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamento incessantes, as transforma, reforça, inverte, os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 88).

E entendendo que a heteronormatividade, ou heterossexualidade compulsória, não surge do acaso, mas, é fruto de relações de poder que atravessam o corpo social pelos caminhos da história, é preciso apropriar-se de uma questão relevante: a “de que o poder vem de baixo” (FOUCAULT, 1998, p. 90), que significa que as correlações de força que se formam nos aparelhos de produção, nas famílias, nas instituições – campo em que se insere a Escola – são os sustentáculos das separações, das clivagens sociais e, ainda, os dados iniciais que resultarão na composição das formas terminais de poder supracitadas (FOUCAULT, 1988). Daí a importância da família e da escola seja na ruptura ou na manutenção dos padrões sociais vigentes, aceitos e impostos, e, portanto, a importância de se realizarem trabalhos acadêmicos que problematizem o papel destas instituições como dados iniciais das relações de poder, no tratamento de questões como as de gênero e sexualidade.

Contudo, Foucault afirma com a mesma convicção que “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). O poder não pode ser senão em virtude, exatamente, de uma gama de pontos de resistências presentes em toda a sua própria teia, que seriam, no campo das relações sociais, a representação do adversário, do alvo ou do apoio. São resistências “possíveis, necessárias, selvagens, improváveis, espontâneas, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Ora, o Feminismo e o Movimento Gay, ao politizarem a intimidade e a sexualidade (BOZON, 2004) e, ainda que lentamente, trazerem a público – o que foi feito pioneiramente pelo Feminismo – “o debate sobre questões até então dissimuladas no não-dito do funcionamento da família patriarcal” (BOZON, 2004, p. 85), rompem, como “contrapoderes”, com a ordem heteronormativa e possibilitam – mesmo que com forte resistência em diversos territórios – a problematização de temas até então engavetados ou, porque não dizer, escondidos dentro de um armário social, o que representou, sobretudo a partir da década de 1960, a dissociação entre procriação e sexualidade, diversificando as experiências e trajetórias sexuais individuais, ainda que tenha sido mantida uma forte dissimetria de gênero e que as atitudes em matéria de sexo tenham se modificado bem menos radicalmente do que se poderia pensar, uma vez que há a persistência de um inconsciente social que resiste à mudança (BOZON, 2004).

Portanto, não há dúvidas de que assim como a heteronormatividade não é um dado da natureza – e muito menos mera determinação divina – e sim fruto de um processo, as conquistas no campo legal, médico e social, mesmo escassas, alcançadas pelas minorias sexuais ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI em diversos países também surgem de processos sociais, culturais e históricos. Estes, porém, de resistências que avançam de maneira quase insuportável sobre esse inconsciente social resistente à mudança. Daí que, mesmo que se tenha alcançado o debate desses temas em algumas esferas, ainda há forte resistência do tratamento dessas questões na escola, na igreja, na família, - essas instâncias iniciais do poder que atravessarão de baixo a cima o corpo social, se manifestando nos aparelhos de estado, tais como as leis e as políticas públicas e influenciando o debate nessas esferas.

No caso da escola, foco principal deste estudo, é preciso identificar quais instrumentos são usados como reforçadores do *status quo*. A seguir, pretendo deixar claro, com base em consistentes produções acadêmicas, que o currículo escolar e, por consequência, as práticas

pedagógicas são, historicamente, tais instrumentos. Armas poderosas da heteronormatividade. Entretanto, essas mesmas armas podem ser apontadas em direção a ela. Uma ação de tamanha complexidade, tendo em vista que o poder não só resiste como também ataca as ações produtoras de debates e acolhimento das diferenças. No cotidiano escolar, acredita-se na vocação da escola para 'corrigir' tais 'desvios' mais do que para a inclusão de diferenças.

#### 4 A DIVERSIDADE SEXUAL E O CURRÍCULO ESCOLAR HETERONORMATIVO

Apesar de ainda nos depararmos com reproduções de discursos que disseminam uma visão encantada sobre o papel da escola na construção social, atribuindo à instituição escolar um caráter transformador e redentor – o que até certa medida pode e deveria ser possível – há décadas que vários pensadores questionam e desmistificam essa visão (JUNQUEIRA, 2009). Assim, a escola, a partir de uma visão mais realista, é tida como instituição de construção e transmissão de conhecimento,

mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Dentro de uma sociedade heteronormatizada, que lança mão de uma série de investimentos, estratégias e táticas para 'fixar' uma identidade masculina ou feminina 'normal' e duradoura e atrelar essas identidades ditas 'normais' à identidade heterossexual, como única possibilidade, as práticas escolares não estão desatreladas deste mecanismo. Como aponta Louro (2013), é esperado que a escola cumpra uma missão importante e difícil, equilibrando-se sobre um fio tênue: “de um lado, incentivar a sexualidade 'normal' e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2013, p 25). Por esta lógica, estimular-se-á, então a heterossexualidade na construção de homens e mulheres 'de verdade', ao mesmo tempo em que se tentará, de todas as formas, adiar a sexualidade para depois da escola, para a vida adulta (LOURO, 2013), principalmente para mulheres. Isto implicará:

(n) o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atreverem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam 'marcados' como figuras que do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são corrompidos que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 2013, p. 26).

No cotidiano brasileiro atual esta colocação é facilmente ilustrada, por exemplo, quando, não raro, as redes sociais são tomadas por vídeos e postagens verborrágicas de políticos conservadores, lideranças religiosas (que, por vezes, são também os políticos

conservadores) e mães e pais indignados com qualquer possibilidade – mesmo que seja falsa – de distribuição de materiais didáticos, nas escolas, que tratem da sexualidade ou das manifestações da sexualidade. Estes sujeitos, que não invadem apenas as redes sociais, mas também os espaços políticos e, claro, o espaço escolar, o fazem levantando hordas de revolta pela “discrepância” que tais materiais representam perante “o que se tem decidido sobre o que se deve ensinar aos nossos jovens”<sup>11</sup>, buscando, quase sempre argumentos calcados em preceitos religiosos ou em concepções religiosas do que seja natural ou 'antinatural'.

É oportuno destacar o que pontua Alessandra Maria Bohm, em pesquisa realizada pela UFRS, em 2009, quando destaca que, atualmente, produz-se muitos trabalhos acadêmicos e há diversas iniciativas que desembocam na criação de políticas públicas voltadas para a inclusão das diferenças nos espaços escolares. Bohm (2009) aponta, por exemplo, as legislações específicas que objetivam incluir nos Parâmetros Curriculares Nacionais a história e cultura dos povos africanos e indígenas, na tentativa de promover e a disseminar o conhecimento com relação à “presença destas identidades a partir de marcadores étnico-raciais, nos livros didáticos e nos currículos escolares, para além da lembrança tradicional destes povos em datas específicas, como 'o dia do índio' e da 'abolição da escravatura' (BOHM, 2009, p. 40), além de outras diferenças que também vêm sendo debatidas e, ainda que paulatinamente, percebem-se avanços, “como a adequação da estrutura escolar e da formação de educadores voltada à inclusão dos surdos, cegos, portadores de necessidades especiais em espaços escolares regulares” (BOHM, 2009, p. 40). No entanto, se nas questões ora pontuadas os avanços vão se verificando com mais lentidão do que a expectativa de muitos educadores, a fronteira do debate claro e honesto acerca da pluralidade das manifestações da sexualidade dentro do espaço escolar – e para além dele – parece ainda mais distante.

Como pontua Silva (2005), o tratamento das questões envolvendo sexualidade no campo da escola, em termos de currículo, quase nunca se faz presente e, quando sim, está restrito aos aspectos biológicos ou reprodutivos, ficando a cargo das disciplinas que tratam essas questões, como ciências e biologia, ou, como mencionado por Bohm (2009):

Atendendo os critérios selecionados pelas próprias escolas, geralmente são desenvolvidos temas voltados às diferenças entre os aparelhos reprodutivos femininos e masculinos e à prevenção de gravidez indesejada e DST/AIDS. Considere-se ainda que tais abordagens ou são introduzidas como conteúdos

---

11 A frase faz parte de uma postagem do Deputado Pastor Marco Feliciano em sua conta na rede social Twitter, onde o político repudiava a questão da prova do ENEM 2015 que trouxe citação da obra “O Segundo Sexo”, da filósofa feminista Simone de Beauvoir.



curriculares pontuais, ou através do convite de outros profissionais, para a realização de eventos sobre a temática, como oficinas ou palestras (BOHM, 2009, p. 41):

A pesquisa de Bohm (2009) vai mais além, ao realizar uma análise detalhada sobre os dois documentos principais sobre os quais se estrutura a educação brasileira: A lei nº 9.394 de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A percepção, pois, é de que não há, em nenhum dos dois documentos, instrumentos ou ferramentas que possibilitem a deflagração de ações que “possibilitem e assegurem, de maneira específica, o acesso e a permanência das diversidades sexuais nos espaços escolares” (BOHM, 2009, p. 42). E mesmo quando são analisados documentos de programas voltados especificamente para as diversidades sexuais, como o “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e Discriminação contra GLTB e da Promoção da Cidadania Homossexual” (BRASIL, 2004), percebe-se que, na seção V, onde se trata do Direito à Educação, não há apontamentos específicos ou proposta de ações específicas para, por exemplo, a população travesti. Esta observação é importante porque não resta dúvidas de que se a escola é um ambiente hostil para homossexuais que não apresentam trânsito entre os gêneros, o será ainda mais hostil – grande parte das vezes, insuportável – para sujeitos travestis, transsexuais e transgêneros.

Ora, sendo o currículo, também, uma relação de poder (SILVA, 2005), será ele instrumento de produção e reprodução dos padrões morais vigentes, visando a sua propagação para além do espaço e escolar e, conseqüentemente, sua perpetuação. Daí que uma busca rápida em livros didáticos ou quaisquer outros materiais de cunho pedagógico nos apresentará uma quase invariável coleção de produções textuais e gráficas que representam a família como irremediavelmente composta pela formatação homem-mulher-filhos, quase sempre brancos, com a mãe, também quase que invariavelmente, representada como a dona de casa e o homem como o provedor da família. Esta proposta pedagógica deixa de contemplar não só as conquistas da mulher no mundo do trabalho, por exemplo, como também e, nesse caso específico, as possibilidades “cada vez mais diferenciadas de configurações familiares possíveis em uma sociedade na qual pessoas são também não-brancas, não-heterossexuais, não-donas de casa e não-parte de uma família composta por mãe, pai e filho/a, entre outras variáveis” (BOHM, 2009, p. 43). Em última instância, essa reprodução sistêmica, para além do espaço escolar, funcionará como instrumento reforçador da percepção do senso comum de

que uma família que não tenha como elementos constitutivos a formação nuclear “homem-mulher” será desestruturada, fora do padrão e, portanto, não natural, incapaz de educar adequadamente seus filhos, produzindo seres sociais desajustados. Não há dúvidas de que os reflexos dessa pedagogia serão enxergados nas discussões políticas, na legislação, enfim, nas ações do Estado e, por conseguinte, no cotidiano social.

Outra situação flagrante no cotidiano escolar, e que não pode ser desprezada, é a reprodução dos padrões de gênero. Bohm (2009) ressalta que:

É comum a utilização de critérios ambíguos na intervenção junto a meninos e meninas frente a atitudes, situações ou faixa etária em comum reiterando constantemente o que é permitido/desejável ou proibido para cada gênero. Assim, meninos com cadernos desorganizados, caligrafias ilegíveis, reações agressivas e fazendo uso de palavrões receberão de seus pais, mães, educadores, educadoras e sociedade como um todo um tratamento bem diferenciado do que será dedicado a meninas que dessa forma se comportem, por não ser esse o comportamento esperado para as “mocinhas”(BOHM, 2009, p 43).

Atentar para esta percepção é, particularmente, interessante, pois, ajuda a compreender o quanto a presença – ou a existência – de pessoas travestis, transsexuais e transgênero constitui um grandioso desafio institucional para a escola. Como uma instituição que ainda não superou as desigualdades de gênero poderá entender o trânsito entre os gêneros? Sem respostas ao desafio e com currículo alinhado aos interesses da heteronormatização a escola relega as diversidades sexuais ao campo da transgressão, da afronta, transformando esses sujeitos em sujeitos passíveis de serem corrigidos, punidos ou ignorados, detentores de um “problema”. Aqui é especialmente preocupante o modo como a escola lidará com que é considerado “problema”.

Não raro, crianças e adolescentes nessas situações e frente a dificuldades de lidar com tais diferenças, não compreendendo o que está acontecendo, acabam por desenvolver sintomas como o isolamento, a depressão e o sofrimento psíquico. Famílias atordoadas buscam uma explicação para o que consideram um “problema”, temendo alguma falha de criação ou de desenvolvimento, algum distúrbio orgânico ou biológico que justifique o fato de tal sujeito ser como é. (BOHM, 2009, p 44).

Por ocasião desta pesquisa pudemos perceber que algumas instituições sociais, como as de saúde, por exemplo, tendem a serem menos hostis<sup>12</sup> ao que chamamos de pessoas

---

12 É importante atentar para o fato de estarmos tratando, neste momento, da relação das instituições de saúde com as pessoas que possuem demanda por cirurgia de redesignação sexual, exatamente porque, de certa maneira, há um amparo no discurso médico, que aponta tais sujeitos como portadores de Disforia de Gênero Extrema. Não poderíamos, entretanto, fechar os olhos aos casos de maus tratos a pessoas transgêneras, muito especialmente a população travesti, em instituições de saúde pública. O documentário “Bombadeira” (2011),

transsexuais, aquelas que têm demanda por cirurgias de redesignação sexual. Esta população tem, por exemplo, possibilidade de atendimento no sistema público de saúde, visando ao processo transexualizador. Não há dúvida de que este fato tem um reflexo no espaço escolar, mas que ficará alocado de maneira pontual e estreita na aula de biologia, por exemplo, e não promoverá nenhum tipo de debate razoável que direcione no sentido da superação do preconceito. Até porque, observa-se que esta possibilidade de atendimento no sistema de saúde está alicerçada no diagnóstico psiquiátrico de Disforia de Gênero Extrema ou Transexualismo, conforme critérios estipulados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, como aponta Sena (2014), e isto possui, no mínimo, duas implicações que muito nos interessam: em primeiro lugar, significa que não terão acesso ao tratamento hormonal, por exemplo, os indivíduos que, apesar de desejarem alterar definitivamente partes de seus corpos, não desejam a cirurgia de redesignação sexual, como é o caso da maioria das travestis. Por fim, o caráter de diagnóstico de “doença psíquica” é um respaldo à normalidade compulsória da hétero(cis)normatividade, colocando no campo da anomalia as outras possibilidades ou expressões de vivências sexuais e de gênero, excluindo, ignorando, marginalizando e marcando os sujeitos dissonantes, não enquadrados na premissa sexo-gênero-sexualidade culturalmente instituída e socialmente naturalizada (PATRY; MEYER, 2011). E estas consequências apresentadas também terão seus reflexos no que se ensina em nossas escolas.

Relegar a transexualidade ao campo da doença, dentro da lógica heteronormativa, é como dar uma resposta e, possivelmente, encontrar uma solução médica para o 'problema' e isso, posto desta maneira, pode ser facilmente absorvido pelo currículo escolar. No entanto, a subversividade da identidade de gênero travesti, é uma afronta ao que é determinado para cada um dos gêneros. O trânsito constante entre as características do masculino e do feminino, entre a força e a fragilidade, entre racionalidade e a afetividade, a dissociação constante e deliberada entre gênero e sexo biológico torna-se algo insuportável para as instituições sociais, constituídas à luz (ou à sombra) da heteronormatividade. Seffner (2009), ao refletir sobre os equívocos e as armadilhas na articulação entre a diversidade sexual e as políticas de inclusão escolar no Brasil, aponta os dilemas de uma política de inclusão para as diferenças sexuais nas escolas: em que pese a ideia de inclusão tenha simpatia de docentes e profissionais da educação e as palavras e expressões que aludem a ela sejam cada vez mais

---

dirigido por Luis Carlos de Alencar e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8ukxnIDYdKE> (acesso em 16/05/2016) narra algumas dessas situações.

frequentes nos espaços escolares, ou seja, apesar de a necessidade de se promover o ingresso dos tradicionalmente excluídos na escola contar com apoio quase unânime da comunidade escolar, os preconceitos, os estigmas e discriminação estão presentes quando se propõe um debate mais detalhado sobre os modos de operação das políticas de inclusão dos “alunos negros, os alunos pobres, aqueles que são provenientes de famílias com arranjos bem diferentes do modelo tradicional, aqueles que são portadores do vírus HIV, aqueles que demonstram uma orientação sexual diversa da heterossexual, os muito gordos, os feios e tantos outros” (SEFFNER, 2009, p. 127). Assim, o autor aponta que, em nível geral, falar de inclusão é um procedimento tranquilo, mas há, portanto, divergências expressivas sobre os caminhos e os métodos para que a inclusão seja efetivada e, mais ainda, um patamar ainda mais polêmico e confuso quando o debate se dá em torno de quem “merece” ser incluído.

Exemplificando: quando se fala na inclusão de alunos surdos, em geral todos os professores, os administradores do sistema educacional e as comunidades escolares são favoráveis, e a discussão se concentra em “como” vamos fazer para incluir estes alunos nos processos de aprendizagem, que materiais necessitamos para realizar a inclusão, que estratégias de trabalho temos que aprender para auxiliar estes alunos, que equipamentos escola deve ter para fazer o trabalho etc. Ou seja, é claramente uma discussão acerca de métodos pedagógicos. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem guei um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado. Segundo esse código, tem gente que não merece ser incluído, e quem não merece tem que ser então excluído, o que produz, muitas vezes, uma exclusão na inclusão (SEFFNER, 2009, p. 127).

Temos, portanto, que o desafio de garantir o sucesso escolar das diferenças é, de fato, maior do que parece, uma vez que a obtenção de vaga ou de acesso à escola não só não é suficiente, como poderá ser uma experiência trágica para os oprimidos, as minorias, os historicamente excluídos, se a escola, através de seus atores e mecanismos – entre eles professores e currículo – insistir em tratar de temas e questões que não contemplem as suas realidades. Esta experiência resultará no aproveitamento insuficiente, na evasão e terminará por fornecer ao sistema de exclusão e opressão, na já aqui citada concepção de Bourdieu (1966), uma proteção de acordo com a lógica do próprio sistema: “*demos a oportunidade, mas eles não aprendem*”. Por certo, terá a escola que guinar para ações que promovam à sua comunidade – a comunidade escolar – inteirar-se desses sujeitos, saber quem são eles e elas,

quais são suas questões e quais suas necessidades educacionais específicas. Trata-se de um questionamento urgente e constante dos conteúdos ensinados pela escola e, mais ainda, de suas práticas pedagógicas.

O cotidiano de uma escola ou, numa perspectiva microcós mica, de uma sala de aula é um reflexo do esforço do currículo e das práticas pedagógicas na promoção da separação dos comportamentos masculinos e femininos, através da tentativa de instauração de uma homogeneidade comportamental específica para meninos e outra para meninas, calcadas no sexo biológico e atreladas ao gênero, que são inexistentes e impossíveis e que, uma hora ou outra, serão rompidas, uma vez que “os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade não são produtos da biologia, mas socialmente criados” (MISKOLCI, 2010, p. 99). A escola

já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades como as aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças (...). A escola é um dos lugares privilegiados para que meninos “aprendam” a ser masculinos e meninas “aprendam” a ser femininas. (MISKOLCI, 2010, p. 100)

O que fazer, então, com o menino que não aprende a ser masculino ou com a menina que não aprende a ser feminina? Que respostas a escola dá a uma situação como esta? Uma aluna ou um aluno que apresenta atitudes destonantes torna-se, imediatamente, um problema, porque desafia as normas e, inevitavelmente, as coloca em discussão. Uma discussão que, como já fora aqui colocado, a escola se esforça para, pelo menos, adiar. Ora, adiando-se um debate, certamente, continuará a prevalecer a crença até então dominante, ou seja, a da naturalidade das construções sexuais e de gênero. Assim, continuam a vigorar, de forma sistemática, o ocultamento das sexualidades alternativas, o silêncio sobre elas e sua marginalização (MISKOLCI, 2010). Para Miskolci (2010, p. 100), “ignorar a existência do interesse por pessoas do mesmo sexo é uma das formas que a escola utiliza para construir identidades de gênero tradicionais, mas vale sublinhar que essa ignorância é intencional e ativa”. O autor expõe o esforço de educadores e educadoras “na desvalorização das formas alternativas de compreensão dos gêneros e das vivências da afetividade para que as identidades esperadas sejam construídas em cada menino ou menina” (p. 101). É a depreciação deliberada de gays, lésbicas e, sobretudo, travestis e transsexuais.

Como já pontuamos em outro momento, se gays e lésbicas são vistos como homens ou

mulheres de menor estatura social, travestis e transsexuais estão condenados a uma perseguição ainda mais implacável, que resultará, muitas vezes, na negação total da cidadania desses sujeitos: o banheiro, a aula de educação física, o recreio, a repreensão do comportamento, a negação do uso do nome social e, em contraposição a ela, os apelidos depreciativos. Tudo isso é parte do cotidiano escolar desses sujeitos. A Escola, portanto, é protagonista, juntamente com demais instituições sociais, da perseguição e da rejeição sofrida pela população LGBT, especialmente, por travestis e transsexuais.

Ao ouvirmos os depoimentos de pessoas transsexuais ou travestis sobre suas trajetórias escolares, esse quadro se apresenta por completo: colegas, professoras e professores, funcionários, equipe pedagógica, enfim, em todas as instâncias escolares e em todos os níveis de aprendizado essas pessoas experimentarão de alguma forma a rejeição, a correção, a perseguição e o preconceito. As histórias que este trabalho traz são produto dessa audição. Elas mostram as marcas que a escola produz nos corpos e nas vidas desses sujeitos. Elas também mostram que, em que pese afortunadamente uma leva de educadoras e educadores se esforcem para romper com esse sistema, ainda prevalece o quadro de silenciamento e exclusão que aqui apresentamos.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Problematizar o cotidiano escolar de pessoas TTT's através de suas histórias de vidas, que são histórias de coragem, de sentimentos, de enfrentamento, e partir disso repensar um modelo autoritário de regime de pensamento que atravessa todas as instâncias sociais e, por isso mesmo, permeia práticas pedagógicas e construções curriculares. Esta é uma proposta ao mesmo tempo salutar e delicada. Salutar porque o silêncio escandaloso da Escola perante tantos sujeitos que trazem consigo a marca da diferença só faz propagar e naturalizar as violências físicas e simbólicas desse modelo de pensamento e aponta para a necessidade do debate sobre esta realidade. Delicada, pois envolve sujeitos fragilizados pela exclusão e pela invisibilidade social, entretanto, pensantes, **dotados de sensibilidade** e que sentem na pele a dor da diferença. Para cumprir esta proposta é inevitável, contudo, querer saber um pouco mais sobre esses sujeitos – ou sujeitas – e isso requer adentrar em suas intimidades e provocar lembranças que, talvez, quisessem ficar esquecidas. Ora, ser uma travesti ou uma transexual é um desafio diário de sobrevivência em quaisquer espaços sociais, até mesmo nos mais depreciados (PERES, 2009). Ser uma travesti ou uma transexual brasileira é enfrentar, cotidianamente, os costumes e clichês de uma sociedade conservadora, elitista, machista, sexista e vertical, que lança mão de uma quantidade enorme de mecanismos – a maior parte deles eficiente – para se negar como tal. O que poderá ser, então, uma transexual ou uma travesti brasileira em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais? Como terá sido o cotidiano escolar, nessas condições, de pessoas que trazem em seu corpo a marca destas diferenças? O que as ruas de uma cidade interiorana dizem de e a essas pessoas? Qual a consequência de, mesmo depois de se ter concluído ou abandonado os estudos, cruzar cotidianamente com aqueles que outrora foram agressores verbais e físicos dentro do espaço escolar? O que têm a dizer tais pessoas para o enriquecimento da discussão – e até para a proposição de novas discussões – a respeito das questões das diversidades sexuais na sociedade e em suas instituições? E, se essas são as perguntas, como buscar as respostas?

Travestis, transsexuais e transgêneros são, portanto, os protagonistas buscados por este estudo e há aqui uma convicção de que é preciso dar-lhes a palavra, algo que historicamente não tem sido feito. São as narrativas de suas vidas, as suas memórias escolares – mais do que qualquer conjectura – que poderão ajudar a responder questionamentos tamanhos e chamar ao diálogo este “sujeito universal, falocêntrico, heteronormativo” (PEREIRA, 2014, p. 30)

construído a partir de uma operação mental que, em sentido amplo, se tornou paradigmática agindo sobre a ciência, a cultura e o senso comum (TIBURI, 2015).

Todavia, sempre foi um dado particularmente relevante o fato de que as vivências na travestilidade e transexualidade podem ser “objetos de estudo” mas não podem ser “meros objetos de estudo” e nem tratadas como tais – até porque nenhum ser humano deve ser tratado como objeto – na medida em que no estudo de uma realidade social em diálogo com esses sujeitos, eles são coautores do conhecimento pretendido. E sem essa coautoria, sem perscrutá-los, qualquer coisa que se dissesse seria arbitrário<sup>13</sup>. Além disso, a riqueza de suas experiências é, paradoxalmente, trágica<sup>14</sup> em tantos sentidos. Assim, a convicção empírica não metódica de que pessoas que vivem, corajosamente, sua identidade sexual e de gênero em uma cidade do interior de Minas Gerais, certamente, têm muito a dizer – muito que possa ajudar a traçar caminhos que almejem um horizonte menos hostil a esses grupos, que nos ajudem na tarefa proposta por Paulo Freire de “reconstrução das humanidades” – faz com que sejam apresentadas aqui as memórias escolares – ou parte delas – dos sujeitos desta pesquisa: um homem de 38 anos, branco, cabeleireiro, ex-travesti<sup>15</sup>, e ex-aluno de uma escola estadual, mas, que não concluiu seus estudos básicos, tendo abandonado a escola no 1º ano do ensino médio, quando assumia uma identidade travesti; e uma mulher transexual, de 35 anos, que assumiu sua identidade de gênero após concluir o ensino básico em uma instituição particular e que não conseguiu prosseguir os estudos, mas, hoje é ativista do Coletivo de Direitos Humanos de Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tanto ele quanto ela estudaram e vivem em cidades do interior de Minas Gerais. Essas duas pessoas têm algo a nos dizer e importa-nos ouvi-las. Foi preciso, então, encontrar os mecanismos adequados para que isso fosse feito, levando em conta uma proposta bastante pertinente das pesquisadoras da Faculdade de Enfermagem da USP (Universidade de São Paulo), Spindola e Santos (2003, p. 120) de que a escolha de um assunto não surge espontaneamente, é decorrente “de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”. Essa escolha é fruto de determinada inserção do

---

13 É preciso fazer um agradecimento especial ao amigo Abelardo Araújo que se tornou um verdadeiro mestre e, entre tantos auxílios luxuosos e generosos, me ajudou a encontrar as palavras adequadas para expressar particularmente esta questão.

14 Na dramaturgia, a palavra “tragédia” é usada para se referir a peças dramáticas onde o elemento morte é provocado. Não me parece exagerado dizer dessas experiências que elas são trágicas, uma vez que a dignidade, a integridade física e a humanidade de tantas pessoas são lançadas a eventos que causam consequências tão irreversíveis quanto a morte.

15 Esta é a maneira como a pessoa entrevistada se refere a si mesma, partindo de seu próprio entendimento de que não é mais travesti pois não utiliza cotidianamente de indumentárias femininas e nem possui o corpo transformado por procedimentos estéticos. Mais a frente, ficará claro que, ocasionalmente, a pessoa entrevistada se traveste, como no carnaval ou em festas com temática LGBT.



pesquisador na sociedade. O olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social do cientista e pelas correntes de pensamento existentes.

Sendo assim, torna-se imprescindível a definição, num primeiro momento, daquilo que será estudado – objeto de estudo – para posteriormente optar-se pela abordagem metodológica. É bem verdade que algumas pessoas, ao desenvolver um estudo escolhem primeiro a metodologia ou o referencial metodológico (por identificação, ou talvez porque esteja “na moda”) e, posteriormente, procuram ajustar o objeto selecionado àquela abordagem. Dessa maneira, tornam bem complicado o desenvolvimento do estudo, uma vez que o processo é inverso, ou seja, é o assunto selecionado que determina o método mais adequado para que os objetivos possam ser alcançados (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 120).

Essa perspectiva é ratificada por Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso. Para as autoras, “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15) Sob a regência desse princípio, foi em Kerlinger (1980) que se encontraram os subsídios para a conclusão de que uma pesquisa desta natureza não poderia usar de outro recurso que não fossem as entrevistas como técnica de observação e coleta de dados. As entrevistas poderiam trazer à fala sujeitos silenciados pela norma vigente. Assim, passamos a considerar, para fins de pesquisa, o termo “entrevista” o mesmo que fora definido por Haguette (1997, p. 86), ou seja, um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Assim, se a proposta é problematizar o cotidiano escolar de pessoas TTT's, se consideramos suas histórias de vida um ingrediente indispensável para a execução desta proposta e se, por fim, consideramos igualmente que o meio para conhecer suas histórias é dar-lhes a palavra, mais do que estatísticas e números, importam verdadeiramente **as falas**. Trata-se, então, de uma pesquisa qualitativa. Pois a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, “respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.120). Daí as entrevistas. Kerlinger (1980), pois, anota que,

uma entrevista consome tempo e é cara. Algumas vezes é o único meio de se obter informação necessária para uma pesquisa. E tem certas vantagens que outros métodos não têm. O entrevistador pode, por exemplo, depois de fazer uma pergunta geral, sondar as razões das respostas dadas. Uma das grandes vantagens da

entrevista é, então, sua profundidade (KERLINGER, 1980, p. 350).

É esta “profundidade” que certamente faltaria a um teste objetivo, por exemplo, ou a um questionário. Além disso – dentro do princípio de que os sujeitos da pesquisa não são meros objetos da mesma, mas protagonistas – todo o apanhado bibliográfico realizado, incluindo neste a consulta a trabalhos acadêmicos anteriores<sup>16</sup> que abordaram tema semelhante, permite partir do pressuposto de que as experiências escolares desses sujeitos terão sido, na maioria das vezes, traumáticas, tornando-se necessário um exercício de atenção que apenas um contato pessoal, o dito “olho no olho”, pode propiciar<sup>17</sup>.

Desse modo, uma vez que as entrevistas foram escolhidas como mecanismos para coleta de dados, como problematizar a partir delas? “Entretecendo-as à teoria”. Essa será a resposta dada por Meyer e Paraíso (2012, p. 21), numa proposta, a bem da pesquisa em educação, de mudanças nas maneiras ver, ouvir, sentir, fazer e dizer o mundo, ampliando as categorias de análise, que passam a contemplar questões de gênero, raça, etnia, idade, cultura, regionalidade e até mesmo a insistência na diferença e na multiplicidade em detrimento da identidade e da diversidade. Meyer e Paraíso (2012) constroem trajetos e procedimentos, dos quais este trabalho tomou posse: articular e ‘bricolar’; ler; montar, desmontar e remontar o já dito; perguntar, interrogar; analisar as relações de poder; poetizar. O que não nos impede de seguir um itinerário metodológico, numa opção pelo que fora proposto por Boni e Quaresma (2005):

(...) o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e num terceiro momento, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis (BONI; QUARESMA, 2005, p. 70).

Realizou-se, pois, uma pesquisa bibliográfica, cujo resultado fora apresentado nos capítulos anteriores, onde o foco foi a problematização acerca do papel da escola, da educação

---

16 Destaco dois trabalhos que muito inspiraram esta pesquisa: a dissertação de mestrado de Marlyson Júnio de Alvarenga Pereira, “Quando pulei o muro: travestilidades em corpos-existências apesar do silêncio da escola”, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, em 2014, e a dissertação “Os monstros e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis”, de Alessandra Maria Bohm, apresentada ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009.

17 Foi extremamente importante, por exemplo, ouvir o que os entrevistados disseram através de seus silêncios. E é claro que o silêncio de uma folha em branco diz a mesma coisa que o silêncio de lapso temporal acompanhado de um olhar e de expressões faciais e corporais.

e dos educadores no tratamento das diferenças<sup>18</sup> na escola e na sociedade, numa tentativa de compreender o processo histórico que resultou no quadro de exclusão e invisibilidade experimentado por esses grupos sociais minoritários em direitos e dignidade e entender quais os caminhos já estão apontados para a transformação desta realidade. Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Paulo Freire, Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, Willian Siqueira Peres, Márcia Tiburi e Tomaz Tadeu da Silva são verdadeiras minas d'água para tais questões e que, no caso específico, nos levam a entender três pontos-chave e a partir dos quais partimos para campo: que vivemos numa sociedade “hetero-branco-macho-normativa” de desigualdades legitimadas e em que a instituição escola tem papel (corrobor) ativo nesta construção; que a heteronormatividade – que produz uma gestão violenta e desigual em relação à diversidade sexual – não é um dado natural e sim fruto de um processo histórico de disputa de poder que, entretanto, cria “contrapoderes” dos quais nos valemos para propor debates e mudanças no curso da história e; que o currículo escolar as práticas pedagógicas então entre as principais armas tanto do poder quanto dos contrapoderes e que em que pese a escola tenha sido historicamente conservadora e reprodutora dos padrões sociais normatizados, uma leva de educadores tem se esforçado para transformá-la em espaço de construção democrática de aprendizagens e cidadania universal.

De posse desta construção teórica e ainda seguindo os passos sugeridos por Boni e Quaresma (2005), a próxima etapa seria a observação dos fatos e dos fenômenos. Ora, pois foi exatamente esta observação que me trouxe até aqui: são 34 anos morando em uma pequena cidade do Sul de Minas Gerais, estudando em suas escolas, em contato com suas lideranças políticas, trabalhando com comunicação de rádio e dando aulas em diversas escolas públicas e privadas deste lugar, assistindo frequentemente aos que ora são sujeitos desse estudo a transitar pelas ruas, a trabalhar, a frequentar a escola e a abandonarem, a construir seus corpos e suas vidas, e assistindo também um sem número de vezes as vozes e as mãos do preconceito atuarem contra eles. Faltava ouvir dessas pessoas o que elas teriam a dizer sobre suas experiências, particularmente as escolares. Faltava, portando, dar a elas a palavra e, portanto, entrevistá-las.

---

18 Não houve preocupação em limitar o diálogo apenas à questão de travestis, de transsexuais e transgêneros, objetos desse estudo, no entendimento de que a teia das relações sociais é complexa e o preconceito e a negligência, os quais pretendo apontar e problematizar, se apresentam entrelaçados e entrelaçando diversas categorias de grupos minoritários em direitos. Um exemplo é a diferença entre o significado de ser travesti e o significado de ser travesti negra. Outro fato importante a ser considerado é os sujeitos TTT's e a escola que frequentaram estão inseridos em um contexto social e é preciso entendê-lo, o que seria impossível limitando o trabalho a um recorte que não contemplasse um universo mais vasto.

Este procedimento, como já era esperado, se constitui em parte bastante delicada do trabalho. Assim, entre tantas técnicas, optei por realizar entrevistas **semi-estruturadas**, por se tratar de um tipo entrevista que pode atingir certa profundidade (KERLINGER, 1980), possibilitando, para além de um roteiro básico predefinido, a interação constante com o informante, no objetivo máximo de retratar experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações (BONI; QUARESMA, 2005). Para Manzini (2004) a entrevista semi-estruturada focaliza um assunto sobre o qual é construído um roteiro com perguntas principais, que serão complementadas por diversas outras questões possíveis, mas não pensadas no roteiro inicial, inerentes às circunstâncias do ato da entrevista. Manzini (2004) afirma que esse tipo de recurso possibilita o aparecimento de informações de forma mais livre, com respostas que não se condicionam a uma padronização de alternativas. Temos, portanto, uma interação que evita, de posse um roteiro inicial, que se perca em meio ao assunto tratado, entretanto, possibilita, a emergência de informações e questões de grande valia para a pesquisa e que não foram previstas no roteiro inicial. Por exemplo, esta interação visava inicialmente abordar as experiências de vida das pessoas entrevistadas de maneira tópica, realizando um recorte que contemplaria suas vivências escolares. Entretanto, as histórias se mostraram não apenas ricas como também complementares, fazendo-se necessário abordar aspectos da história de vida das pessoas entrevistadas que transcendiam o espaço escolar, mas, que traziam acopladas as experiências escolares. Para Boni e Quaresma (2005, p 73) “muitas vezes durante a entrevista acontece a liberação de pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confiança”. Desses relatos emana uma espécie de matéria-prima bastante rica para o trabalho de análise, pois é neles que está “o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 73).

Finalmente, para a elaboração e execução das entrevistas, que foram cinco, das quais duas são apresentadas neste trabalho, foram imprescindíveis as contribuições que Pierre Bourdieu (2008) dá a esta técnica de investigação científica ao expor os procedimentos adotados para a construção do antológico “A Miséria do Mundo”. Bourdieu aponta, por exemplo, que a pesquisa será enriquecida quando houver certa familiaridade entre o entrevistador e o pesquisado, de maneira que as pessoas se sintam confortáveis e mais dispostas e seguras a colaborar.

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador

está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicações: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (BOURDIEU, 2008, p. 696).

Ora, em um pequeno núcleo urbano a familiaridade é quase inerente ao cotidiano social. No caso específico, as pessoas entrevistadas eram conhecidas. Ainda que algumas só de vista, estamos tratando de um ambiente onde as profissões, as moradias e até certos costumes particulares são quase do conhecimento geral. Este é um ponto positivo. Todavia, é importante ressaltar que houve, também, a preocupação de que esta “familiaridade” não fosse demasiada, o que poderia acabar por causar não um conforto, mas, sim uma inibição nas pessoas entrevistadas.

Bourdieu (2008) tem uma outra preocupação: a de que o pesquisador deixe, momentaneamente, de lado seu “capital cultural”, para que possa “falar a mesma língua” do pesquisado, evitando que o contato cause constrangimento e para que não haja violência simbólica manifestada através da presença do pesquisador.

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao mesmo para o pesquisado. Essa dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. O *mercado dos bens linguísticos e simbólicos* que se instituiu por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisado e o pesquisado ou, o que d’ano mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os linguísticos, dos quais estão dotados (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Neste sentido, foi salutar a curiosidade despertada pelas histórias de vida que foram ouvidas. Essas histórias ajudam a neutralizar pretensões em que o jargão acadêmico pudesse sobressair-se no diálogo, numa forma em que prejudicasse a reflexão. Não apenas diante das pessoas entrevistadas, mas diante do trabalho como um todo, coloco-me como um agente que se interessa e procura construir concepções a partir deste interesse, mas, longe de ser portador de um “capital cultural” ou pseudo-cultural<sup>19</sup> que possa, de qualquer maneira, constranger

19 Ao discorrer sobre a vaidade no meio acadêmico em artigo publicado pela revista Carta Capital, em 22 de fevereiro de 2016, a Profa. Rosana Pinheiro-Machado, da UFPR, pontua que “a gradação entre alunos é muito menor do que se imagina. Gênios são raros. Enroladores se multiplicam. Soar inteligente é fácil (é apenas uma técnica e não uma capacidade inata), difícil é ter algo objetivo e relevante socialmente a dizer”.

quem quer que seja. Não há como negar, entretanto, que as entrevistas foram realizadas após uma longa pesquisa bibliográfica a qual as pessoas entrevistadas não tiveram acesso. Ou seja, é claro que chego até essas pessoas, e isso ocorre a bem da pesquisa, com um carregamento de informações que me permitirá conduzir a entrevista. Assim, houve persistente preocupação em se realizar esforços para “reduzir ao máximo a violência simbólica” (BOURDIEU, 2008, p. 695) que se pudesse exercer através da posse desse arcabouço de informações. Esses esforços se materializam através da adoção de uma postura de “relação de escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2008, p. 695), que não é fácil de se praticar, mas que promove a associação da disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular – que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo, mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar nos seus pontos de vistas, seus sentimentos, em seus pensamentos – com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 2008).

É, ainda, da obra de Bourdieu que se extraem duas diretrizes inerentes a pesquisador e pesquisado que foram bastante consideradas para a execução das entrevistas aqui apresentadas. A primeira diz respeito ao pesquisador e ao benefício de ele próprio fazer a entrevista, pois ele é que melhor sabe o que está procurando (BOURDIEU, 2008). A segunda, sobre o pesquisado, que deve sentir, ao ser entrevistado, o bem-estar necessário a ponto de falar sem constrangimentos dos seus problemas, surgindo, assim, discursos excepcionais (BOURDIEU, 2008).

Sem dúvida, ser o entrevistador foi fundamental pois, apesar de ter o áudio das entrevistas gravados em mídias apropriadas, há a impressão, os olhares, a transpiração, a respiração e os silêncios que, como dito, dizem muito e que não podem ser transcritos tão facilmente. Nesse aspecto, Bourdieu (2008, p. 709) vai além, ao elencar também “a voz, a pronuncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal”. Para cumprir estas diretrizes foram tomados alguns cuidados importantes, como o envio, durante a entrevista, de sinais de entendimento e estímulo, além de uma preocupação constante de que o entrevistado pudesse perceber que estava sendo escutado com interesse e atenção, o que, certamente resulta em maior abertura e o pesquisado pode, também, aproveitar este momento para si. Como dito, não se transforma

um pesquisado em mero objeto de pesquisa, mas em protagonista de uma pesquisa, ele se explica, explica seu ponto de vista, reflete e se liberta de assuntos que possam estar há anos reprimidos em seu interior. É dever do pesquisador, entretanto, estar atento às armadilhas e aos enganos que um procedimento como uma entrevista pode, eventualmente promover.

Durante todo o processo da pesquisa o pesquisador terá que ler nas entrelinhas, ou seja, ele tem que ser capaz de reconhecer as estruturas invisíveis que organizam o discurso do entrevistado. Dessa forma, durante a entrevista o pesquisador precisa estar alerta pois, o pesquisado pode tentar impor sua definição de situação de forma consciente ou inconsciente. Ele também poderá tentar passar uma imagem diferente dele mesmo (BONI; QUARESMA, 2005, p. 77).

Cabe elucidar alguns outros procedimentos: os nomes das pessoas entrevistadas foram trocados no intuito de preservar a privacidade de quem tanto colaborou com este trabalho, as nossas “personagens principais”. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas com gravador digital; os arquivos de áudio foram transferidos, na íntegra, para discos compactos (CD) e estão devidamente armazenados; as entrevistas foram transcritas literalmente e completamente e suas transcrições foram salvas em documento de texto no formato PDF, gravadas em disco compacto (CD) e devidamente armazenadas.

Sobre este último procedimento, o da transcrição, também foram observadas algumas contribuições de Bourdieu (2008), pois, na sua ótica, a transcrição da entrevista não pode ser um ato meramente automático de passar letras para o papel, pois, como já dito, os silêncios, a mudança na entonação de voz, uma lágrima ou um sorriso também dizem muita coisa e são “sentimentos” que, por vezes, não podem ser gravados em áudio. Tomou-se, por fim, a preocupação, ainda segundo Bourdieu (2008) de “aliviar” a transcrição de expressões redundantes ou confusas, ou até mesmo vícios de linguagem.

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a tem, é apenas lhes dar a palavra tal e qual (BOURDIEU, 2008, p. 710).

É claro – e é importante esclarecer – que as pessoas entrevistadas para este trabalho têm se expressado ricamente. Simone é ativista e Alan promove eventos e possui um canal de vídeo em uma rede social. Suas ideias têm sido, de alguma maneira, ouvidas por muitas pessoas ao entorno e longe dele. Mas aqui, elas são convidadas a falar de maneira específica

sobre suas memórias escolares, dando assim, contribuição vital a esta proposta que se torna uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que se realiza um debate teórico ancorado na realidade cotidiana, também é possível analisar os fatos da vida cotidiana a partir de uma perspectiva teórica previamente constituída.



## 6 SCARLET, UMA BORBOLETA QUE VOLTOU PARA O CASULO

Aos 38 anos de idade, Alan me recebeu na sala de sua casa, que é também o seu salão de beleza. Na pequena cidade onde vive, Alan é cabeleireiro há mais de 15 anos, quando voltou de uma rápida experiência na cidade de São Paulo, vivida no tempo em ainda era Scarlet, ao lado de quatro amigas travestis, suas conterrâneas.

Alan estudou até o 1º ano do Ensino Médio, mas diz muito pouco sobre a escola. “*Não. Não fez falta nenhuma. Não fez não!*” é o que me responde quando indagado se não ter completado os estudos não fez falta para sua vida. Quando pergunto o que o fez parar de estudar, a resposta é rápida:

*“Mais foi por causa de trabalho. Eu ingressei pro lado de cabeleireiro e resolvi não estudar mais. Achei que não ia precisar tanto, né?!”*. A primeira vista, Alan não tem da escola uma recordação em que entre o rancor: *“Era muito gostoso, muitas amizades boas...”*

Logo nos primeiros minutos de entrevista foi muito perceptível o esforço de Alan para não “falar mal” da Escola, o que fez a conversa tomar outros rumos, e, a mudança no foco principal fez as respostas curtas irem, aos poucos, dando espaço a construções maiores, com o entrevistado visivelmente mais a vontade. Mesmo narrando episódios de preconceito e violência, Alan não quer atribuir a eles a não conclusão de seus estudos na educação básica. Entretanto, a escola aparece novamente na conversa no momento em que pergunto como e quando ele se transformou em Scarlet.

*“Foi na época do colégio<sup>20</sup>, onde eu ia com cabelos mais longos, roupas mais femininas, com bastante anéis, um sapato mais alto, assim!”*

E o diálogo seguiu:

- O que levou você, naquele momento, na sua adolescência, a assumir uma identidade feminina?

---

20 Na cidade onde se dá a história, a tradição é chamar o Ensino Fundamental I (ou Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental), hoje do 1º ao 5º ano, de “Grupo”. Já o Ensino Fundamental II (ou Segundo Ciclo do Ensino Fundamental), hoje do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio são chamados de “Colégio”.

*É que quando eu era pequeno eu brincava com os meninos, mas gostava de brincar com coisas de meninas. Já vem desde criança.*

E qual foi sua influência?

*Na época da minha infância, minha adolescência, a febre era a Xuxa. Então, meus vizinhos, como eu era bem loirinho, bem clarinho, eles me incentivavam... faziam eu imitar a Xuxa. Então, foi mais inspirado na Xuxa.*

Você gostava da Xuxa...

*Mesmo que não gostasse, eles me incentivaram tanto que me fizeram gostar.*

Com um pouco mais de conversa vão surgindo recordações mais difíceis:

*“Enfrentei uma barra muito grande quando eu passei do grupo pro colégio, porque havia um preconceito terrível. Porque no grupo eu ainda era muito criança, todo mundo ainda muito criança, então, quase não existia, assim, chacota, essas coisas de preconceito... não tinha muito não. Mas quando foi pro colégio, aí já começaram as piadinhas e muita coisa que saiu.. tudo... e coisas que me magoaram bastante.”*

Miskolci (2010) apresenta proposições que permitem entender o que se deu com Alan na transição do “grupo” (Ensino Fundamental I, portanto infância) para o “colégio” (Ensino Fundamental II, adolescência), ou seja, nos permite entender porque vai ficando mais difícil a experiência de ser “diferente” conforme a idade escolar avança: a escola se esforça para inviabilizar a sexualidade e esta prática é tão mais fácil quanto mais tenra a idade escolar. A instituição escolar trabalha com “um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios” (MISKOLCI, 2010, p.79) que relega a sexualidade ao campo privado e, portanto,

externo à escola, sem se dar conta de que a sexualidade está contida o tempo todo nos sujeitos, não podendo ser despojada ou “deixada em casa”. Ou, como já abordado anteriormente, a Escola se esforça para estimular a heterossexualidade na construção de homens e mulheres 'de verdade', ao mesmo tempo em que tenta, de todas as formas, adiar a sexualidade para depois da escola, para a vida adulta (LOURO, 2013). Enfim, uma prática educativa fincada na suposta invisibilidade da sexualidade e no silêncio. Prática esta que, em histórias como a de Alan, não encontra grandes dificuldades nos primeiros anos da vida escolar, mas que, conforme os sujeitos vão crescendo e atingem a adolescência, se torna mais complexa. Essa complexidade não diz respeito, entretanto, apenas as relações interpessoais desses sujeitos no âmbito escolar. Para com demais instituições, para com outras pessoas do convívio cotidiano e, é claro, consigo mesmo, a expectativa que os gêneros produzem em cada uma das fases da vida também vão se modificar e se intensificar. De maneira que alteram-se a produção e o entendimento das performatividades de gênero, e alteram-se também os mecanismos de controle, que por exemplo, a escola impõe sobre as mesmas. Não há dúvida de que essa escalada tornará as relações mais complexas. Vejamos, pois, o caso de Alan: é na adolescência que ele começa a se vestir como mulher, usar cabelos compridos, brincos, colares, anéis e outras indumentárias atribuídas ao estilo feminino. Como ele mesmo diz, é *no colégio* que nasce Scarlet (nome que ele adotou quando assumiu uma identidade feminina).

A respeito do silêncio dos educadores diante uma sexualidade diferente, Miskolci (2010, p.80) aponta que esta prática é uma maneira cruel de se tentar invisibilizar a sexualidade, pois faz com que os educadores “tornem-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes”. Alan narra algumas cenas do seu cotidiano escolar:

*“O que acontecia muito era chacota de alunos, gritaria... juntavam e faziam aquelas rodas de muito tumulto de gente... aí, era desse jeito.”*

Em outro momento, narra a violência física:

*“Era terrível. As pessoas queriam tacar até pedra. Era horrível. Chegou uma vez até que uns ignorantes tentou dar um soco, né?! Mas, estávamos em mais pessoas e eles queriam bater só em mim.”*

Pergunto se ele não denunciou o ocorrido.

*“Não. Nem liguei! Procurei não denunciar, não falar. E há uns anos atrás eu encontrei uma dessas pessoas que chegou a me agredir, não verbal, mas fisicamente, e foi num determinado local que essa pessoa trabalha.. aí essa pessoa me cumprimentou, tudo... e dentro do meu coração eu disse pra mim que eu perdoo essa pessoa. Era um homem!”*

“Era um homem” diz muita coisa. Os padrões heteronormativos que, conforme já apontado, são reproduzidos e perpetuados pela Escola – e não só por ela – através de suas práticas e currículos, impõem uma masculinidade construída, como aponta Miskolci (2010), em oposição ao medo da homossexualidade e relacionando-a, invariavelmente, com o feminino. Assim, “rapazes são ensinados a serem homens, leia-se homens heterossexuais, odiando gays e rejeitando em si próprios o interesse por outros rapazes, pois temem que isso os ameasse com uma espécie de afeminamento (MISKOLCI, 2010, p. 82). É importante perceber o reflexo que isso terá do ponto de vista sociológico. Bourdieu (2002), analisa que esse padrão de masculinidade faz dos homens prisioneiros e vítimas de sua própria representação dominante, mas, sobretudo, gerando violências graves de todas as formas.

Certas formas de “coragem” [...] encontram seu princípio, paradoxalmente, no medo de perder a estima ou a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiro” e de ser remetido à categoria, tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas”, dos “veados”. Por conseguinte, o que chamamos de “coragem” muitas vezes tem suas raízes em uma forma de covardia (BOURDIEU, 2002, p. 66).

Se caracterizarmos como “covarde” a atitude de um grupo de rapazes que tem “coragem”<sup>21</sup> de, nos corredores da escola, abordar e agredir fisicamente um menino que usa adereços femininos e se veste como mulher, Bourdieu (2002, p.66) aponta as situações em que:

para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, de

21 A “coragem” aqui deve ser entendida como o fato de não temer praticar um ato de violência nos corredores da escola, não se preocupando com as consequências que este ato possa ter de acordo com os códigos disciplinares da instituição, que se mostravam relativamente mais rígidos nos anos 1990 em comparação com os tempos atuais, sobretudo em pequenas cidades do interior.

exploração ou de opressão baseou-se no medo viril de ser excluído do mundo dos homens sem fraqueza, do que são por vezes chamados de “duros” porque são duros com o próprio sofrimento e sobretudo com o sofrimento dos outros – assassinos, torturadores e chefetes de todas as ditaduras e de todas as “instituições totais”, mesmo as mais ordinárias, como as prisões, as casernas ou os internatos.

É possível inferir, portanto, que muitas atrocidades sociais de grandes proporções têm suas sementes plantadas nos mecanismos dos quais as instituições sociais, como a Escola, lançam mão cotidianamente para reproduzir e perpetuar como “bom”, “correto”, “normal” o comportamento heteronormatizado, com todos os tentáculos que possui a heteronorma. De acordo com Miskolci (2010, p. 82), “grupos de rapazes costumam manifestar formas de violência verbal expressa nos xingamentos até a violência física dos espancamentos e, mais raramente, do abuso sexual”. Mulheres são alvos possíveis, entretanto, os gays, travestis e transsexuais são um alvo mais frequente de violência, pois são os sujeitos diante dos quais, de acordo com Bourdieu, a masculinidade constrói a sua virilidade. Bourdieu (2002) aponta que a virilidade é construída numa relação entre o sujeito homem e os “outros homens”, portanto, a virilidade se constrói em demonstrações diante de outros homens e para os outros homens. Para Miskolci (2010, p.82), os gays, travestis e transsexuais são os “outros homens” de Bourdieu, “aqueles em relação (e oposição) aos quais se constitui a forma de masculinidade hegemônica em nossa sociedade”.

Não é só no silêncio que a instituição escolar tende a inviabilizar a sexualidade ou suas múltiplas manifestações. A história de Alan, quando ainda era Scarlet, mostra que no espaço escolar, por vezes, há, por parte dos educadores e educadoras, a repressão explícita àquilo que se apresenta como fora da norma.

*Uma vez que eu cheguei e uma certa professora – não vou citar nomes – falou assim pra mim: “olha, se você quiser entrar dentro da sala, você tira esses anéis!” E isso me chateou bastante, porque eu acabei discutindo com ela e foi uma coisa bem chata porque bastante alunos viram. E, no final, você tirou os anéis..., concluo em voz alta. Eu não lembro direito, faz bem tempo, viu... eu acho que acabei tendo que tirar.*

Mais do que questionar as intenções da “certa professora”, que até poderiam ser boas, cabe entender que paira, ainda (como pairava nos anos de 1990), sob a cabeça de diversos

educadores o conceito de sexualidade como dado da natureza, sem se dar conta de que a sexualidade “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2013), sendo as identidades de gênero e sexual identidades sociais, constituídas no âmbito da cultura e da história, tais quais as identidades de raça, de nacionalidade e de classe. Contudo as identidades sexual e de gênero não são, majoritariamente, assim entendidas. Daí a ação da “certa professora”, daí a ação de tantos outros, daí que essas são as marcas mais permanentes que a Escola deixa nos sujeitos que por ela passam como educandos, muito mais do que os conteúdos programáticos (LOURO, 2013). “Existiam e existem critérios e referências para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem está se aproximando ou se afastando da norma desejada” (LOURO, 2013, p.18).

Em um dos momentos mais intrigantes da entrevista, quando falávamos de agressões sofridas, Alan ensaia um desabafo ou uma revelação que não se concretiza:

*Não era só verbal. As vezes acontecia, assim, de pessoa da escola que aproximava querendo saber, como é o lado homossexual, o que é que faz... assim...*

E seguiu-se, após alguns gestos indicativos, um silêncio bastante perturbador e eu não tive coragem de insistir no assunto. Mas eu sabia do que se tratava e Alan sabia que eu sabia. Era um não-falar, era um silêncio sobre violência sexual.

Também houve outra pergunta que eu não tive coragem de fazer: com tantos relatos de preconceito sofrido, com tantos anos de perseguição e violência, de silenciamento da escola perante as dores de um sujeito, diante de um quadro onde não se tem a quem recorrer, será que foi mesmo o trabalho o grande responsável pelo fato de Alan, que era Scarlet, não ter concluído seus estudos na educação básica? Até porque, ao abandonar os estudos, Scarlet foi, ao lado de quatro amigas também travestis, tentar a vida em São Paulo. Nenhuma está viva. Carol morreu de complicações pulmonares após injetar silicone industrial nos seios através de um procedimento caseiro, muito comum entre as travestis, conhecido popularmente entre elas como “bombar”. Micheli contraiu o vírus da AIDS e morreu de complicações causadas por uma doença respiratória. Sabrina foi assassinada quando entrava no prédio onde morava. E Paula morreu apedrejada. Scarlet voltou para sua pequena cidade e virou Alan novamente.

Talvez o título desta sessão possa parecer injusto com Alan (ou com Scarlet) ao dizer que a borboleta voltou para o casulo. Alan ainda se veste de mulher esporadicamente, principalmente nos dias de carnaval:

*Adoro! E o que eu achei interessante é que com o passar dos anos, o povo começou a adquirir um respeito grande pela gente. Uma porque a gente trabalha, né?! Larguei a parte que estava lá atrás, de ter ido pra São Paulo, me prostituir. Não! Voltei pra minha cidade, mesmo com todo o preconceito, trabalhando e o pessoal começou a respeitar muito com o carnaval, porque a gente pegou um certo nome, né?! Com o desfile, sempre com fantasias bonitas... o pessoal começou a vir, até da zona rural, pra ver o desfile. Começaram a admirar.*

Mas a verdade é a Scarlet não existe mais, hoje temos Alan a transitar pela fronteira do masculino e do feminino. O que se pode inferir disso? Que certamente atuou nesse processo a correção, a norma, a heteronormatividade. Mais do que ser feliz e viver livremente sua sexualidade e sua identidade de gênero, Alan se esforça para estar o mais próximo possível da norma, “largar a parte que estava lá atrás” e esperar o ano todo pelos quatro dias de possibilidades, pela ofegante epidemia<sup>22</sup>: o carnaval. Desta forma, procurou ser minimamente respeitado dentro do espectro social em que está envolvido, assim: é gay, mas não é travesti; veste-se de mulher, mas é só no carnaval; é gay, mas trabalha.

É possível notar neste caso os efeitos de toda a intensidade e rigidez dos processos normatizadores, fixando sujeitos em padrões inquestionáveis de verdade, viciando-os em identidades reificadas (PERES, 2009). É o poder agindo diante das expressões diversas de desejos e da realização de práticas que não se adéquam às normas rigidamente estabelecidas. Alan tenta readequar-se sem anular-se totalmente. Todavia, para tantas outras pessoas, o estabelecimento desta confusão mental em que os modelos dados não correspondem às suas necessidades pessoais e singulares determinarão vidas forjadas dentro de um armário, “contraditórias diante das aspirações sujeitas a sofrimento e promotoras de infelicidade. Um processo particularmente cruel, sobretudo em relação às pessoas consideradas diferentes, mas que não poupa ninguém” (PERES, 2009, p. 257).

---

22 Da música “Vai passar”, de Chico Buarque de Holanda.

Neste processo, não resta dúvida de que a atuação da escola é um verdadeiro alicerce, um sustentáculo. É uma atuação que deixa marcas não só no sujeito que carrega consigo as diferenças, mas também na sociedade que o rodeia. Contudo, como já debatemos, a escola não está só. Outras instituições sociais são peças dessa poderosa engrenagem. É o caso das Igrejas e da força que as convicções religiosas exercem sobre os sujeitos, tornando-se um dos elementos constitutivos mais eficientes das “oposições binárias fixas e polarizadas” (PERES, 2009, p. 257) entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade, o certo e o errado, o normal e o patológico e, sobretudo, o pecado e a virtude. “Binarismos estes que enfraquecem a vida e fazem dela uma normatização opaca e cristalizada” (PERES, 2009, p. 257). Isso fica nítido quando pergunto para Alan a que ele atribui o fato de não ter tido o mesmo destino de suas outras amigas travestis, que morreram todas na cidade grande:

*Foi Deus! Eu vi que algo não queria que fosse aquilo pra mim. Parece que eu senti dentro do coração que Deus não queria que eu ficasse não. Porque começa a desviar, a acontecer algo que você não sabe naquele momento, mas lá na frente, você vai ver que é Deus te livrando, te tirando.*

- Você acha que foi Deus?

*Com certeza, porque lá não é lugar pra se viver não. Nessa área não. Qualquer área que for, você vai tentar viver melhor lá, tá difícil, né?! Imagina nessa área de prostituição? E no meio dos travestis tem alguns que são ruins, que têm inveja, roubam e até matam. Foi o caso desse menino que foi colocar silicone, que foi meu amigo, o próprio travesti que foi injetar silicone nele o matou por maldade.*

É possível perceber, em diversos momentos, que para Alan há uma ligação quase que indissociável entre a identidade travesti e a prostituição. Ele não conheceu outra forma de ser travesti. Ele também acaba por comungar da crença de que travestis seriam sinônimos de prostituição. Dada a importância que os estudos e a profissionalização possui em nossa sociedade, Peres (2009) sintetiza o âmago desta associação: as esferas familiar e comunitária são, majoritariamente, permeada de transtornos para a vida de uma travesti. Ao ingressar na



escola, sua base emocional já fragilizada terá de enfrentar os inúmeros processos de estigmatização, exclusão, discriminação e violências de alunos, professores, dirigentes e funcionários inóspitos ao convívio com as diferenças sexuais. A exposição a este cenário de discriminação e desrespeito gerará situações de agressividade e de revolta que culminarão, quase que invariavelmente, em abandono ou expulsão da escola.

Em minhas escutas e observações etnográficas tem sido frequente ouvir histórias de travestis que reclamam por não terem conseguido estudar, não poderem fazer uma faculdade e exercerem uma profissão que lhes garanta a sobrevivência, sem terem que recorrer à prostituição. Em suas falas é frequente ouvir reclamações por precisarem se prostituir por não conseguirem empregos ou oportunidades de renda, sobrando-lhes apenas a rua como possibilidade de ganhos financeiros (PERES, 2009, p. 245).

É, portanto, a violência estrutural e institucional que empurra a maioria das travestis para os espaços de batalhas, para as ruas, onde serão, invariavelmente, vítimas de mais violências, discriminações, preconceitos, marginalização e exclusão social. Fica claro que Alan optou – não espontaneamente, é claro – por não pagar com seu próprio corpo o preço por ser diferente.

A experiência de Scarlet é que pode nos aproximar de questões propostas por Judith Butler (2013) numa análise sobre o vínculo entre a materialidade do corpo com a performatividade do gênero. Para a autora, o imperativo heterossexual através do qual os sujeitos se formam possibilita certas identificações e nega ou proíbe outras identificações, criando zonas inóspitas e inabitáveis da vida social. São essas zonas, habitadas pelos sujeitos abjetos, que delimitam a circunscrição do domínio do sujeito não abjeto. O que temos, portanto, na história que acabamos de apresentar, é um sujeito que transpôs a territorialidade existente entre as zonas habitáveis e as inabitáveis da construção sexo-gênero-sexualidade, mas que, vencido pela força poderosa da norma cultural que governa a materialização dos corpos, volta para o terreno da regulação das práticas identificatórias, ou pelo menos, para o ambiente do minimamente aceito.

## 7 SIMONE: A EXPERIÊNCIA SOLITÁRIA DE UMA MENINA NO CORPO DE UM MENINO

Simone tem 35 anos, é uma mulher transexual que passou pela cirurgia de mudança de sexo no ano de 2013, após seis anos de procedimentos médicos e burocráticos. Ativista, se dedica a ajudar outras pessoas que hoje passam pelas mesmas situações que passou. Seu discurso é tão claro e ela se mostra tão conhecedora de complexos conceitos a cerca das questões relativas ao gênero e à sexualidade, que fica impossível imaginar que não tenha frequentado os bancos das universidades. Contudo, ela conta que, “aos trancos e barrancos”, concluiu o segundo grau.

*Eu concluí o 2º grau com muita dificuldade, por causa o bullying que eu sofri e devido a essa dificuldade, ao bullying que foi muito intenso... uma fase muito complicada pra mim... eu não consigo mais estudar. Eu não consigo me concentrar pra pegar numa leitura e me concentrar pra entender... eu tenho muita dificuldade mesmo. Eu tô na militância, faço parte do coletivo que surgiu dentro da Universidade Federal, mas é um coletivo aberto a pessoas de fora também.*

De sua infância, Simone guarda a recordação de vergonha do seu corpo de menino e o fato de não entender o que se passava:

*Desde que eu me entendo por gente, eu sempre tive muita vergonha do meu corpo. Quando criança (...) eu tinha vergonha do meu corpo, tinha vergonha de ficar sem roupa na frente de homens, meninos. Meu irmão, desde que eu me entendo por gente, nunca me viu trocar de roupa. (...) Só que eu não entendia o porquê dessa vergonha. Só sentia a vergonha.*

Berenice Bento (2011) nos ajuda a entender melhor os processos iniciais da construção do gênero de um indivíduo a partir da determinação de seu sexo.

Observe uma mulher grávida. Conforme os meses passam, aumenta a ansiedade para saber o sexo da criança. Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa (BENTO, 2011, p. 550).

Frustrar a esse conjunto de expectativas e suposições, atravessar essa rede de pressuposições sobre comportamento, gostos e subjetividades que se antecipam ao entendimento que o próprio indivíduo terá de si e não construir a masculinidade ou a feminilidade condicionadas ao órgão genital produzirá inúmeros efeitos no comportamento de um indivíduo. Um deles, certamente, a vergonha do próprio corpo. No caso de Simone, esse sentimento, vindo de si, foi apenas o início de um doloroso processo que seria marcado por sofrimentos gerados a partir de sentimentos alheios, vindos de fora: o *bullyng* que a acompanhou por toda vida escolar.

Tão logo chegou a puberdade, Simone deixou de ser vista por seus colegas e professores como um “menino tímido” e passou a ser o “viadinho”, o “boiolinha” da turma:

*Foi na 4ª série, que aí começaram as piadinhas. Foi aí que eu fui conhecer essas palavras, literalmente: “bichinha”, “viadinho”, “boiolinha”, “vira homem”. Porque eu, também, sempre tive uma postura muito feminina. Tida como feminina. Sempre fui muito delicada e isso só foi aumentando conforme eu fui crescendo. E eu nunca tentei esconder isso, eu nunca tentei disfarçar minha feminilidade. Eu nunca achei isso errado e nunca tentei disfarçar. Esse entendimento eu já tinha. Só não entendia o porquê mexiam tanto comigo, sendo que eu não estava fazendo mal pra ninguém. Eu não tava provocando ninguém, eu não tava mexendo com ninguém. Pelo simples fato de eu ser diferente, ter um comportamento diferente, minha voz sempre foi fina, minha voz nunca engrossou... meu jeito de falar, meu jeito de gesticular, não gostar de futebol, nunca gostei de educação física... e meu comportamento mesmo... não era esperado de um menino. Então começaram as piadinhas, começaram os xingamentos e foram oito anos numa escola particular e claro que isso foi num crescente.*

Segundo Simone, seus professores “até” a defendiam. É importante, então, atentar para o fato de que uma situação como essa, sofrida por ela, ou seja, os xingamentos que ouviu de seus colegas ao longo de oito anos, não pode ser compreendida exclusivamente dentro dos limites dos muros da escola. A priori, a escola não ensina o xingamento. Ao contrário, como já debatemos, é cada vez mais constante no discurso de professores e professoras as referências à inclusão e ao respeito à diversidade. Contudo, é preciso entender que há um “projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 556). As crianças já chegam na escola com uma determinada compreensão de certas “verdades”, que são repetidas por diversos caminhos e por várias instituições – tais como a família, a Igreja e a mídia, por exemplo – antes da escola.

Quando um/a pai/mãe firma “Isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha. Essas interdições ficam mais claras ao longo da vida. A bicha, o sapatão e o afeminado são essenciais para realimentar a heterossexualidade, não por serem estranhos, externos a ela, mas porque a constituem (BENTO, 2011, p. 552).

No caso específico desse exemplo, podemos deduzir que na escola, como espaço de convívio coletivo que é, crianças repetirão para seus pares as sentenças e as interdições ouvidas no ambiente doméstico. É a partir desta perspectiva que se pode entender que o potencial transformador da escola passa a ser simplesmente desperdiçado quando esta instituição se torna mera reprodutora de heteronormas, ou, nas palavras da autora Bento (2011), “heteroterrorismo”, compondo a complexa teia social da heteronormatividade.

Para Simone, as aulas de educação física eram uma história de sofrimento à parte:

*Sofria bullying quando eu era obrigada a fazer educação física e eu era colocada junto com os meninos. E eu não fazia. O professor me colocava pra jogar futebol e eu ficava parada. A bola vinha e eu fugia da bola. E os meninos me provocavam porque aquilo não era o comportamento natural de um menino.*

Desta fala, destaco algumas expressões: “era obrigada a fazer”, “era colocada junto com os meninos” e “o professor me colocava pra jogar futebol”. É preciso propor uma

questão: não terá o professor, em nenhum momento, percebido a diferença do menino tímido que não gostava de jogar futebol? Ou terá o professor percebido tal diferença e encontrou, de acordo com suas próprias convicções pedagógicas, uma maneira de corrigir o menino?

Em todos os relatos aos quais tive acesso para compor este trabalho, tenham eles entrado ou não no texto final, sempre ouvi que “os professores me tratavam bem” ou “alguns professores até me defendiam”, como é o caso de Simone. Entretanto, nenhum desses relatos dão conta de professores ou professoras que tenham, por exemplo, realizado discussões em sala de aula ou na escola sobre respeito, diversidade e diferença. É isso que devemos entender, portanto, como o silenciamento da escola. E é por isso que surge, em todas as entrevistas que realizei, a inevitável pergunta: Você não procurou a direção da escola?

Vejamos o que me disse Simone:

*foram poucas vezes que eu procurei.. Porque uma vez, quando eu fui procurar, os meninos tinham mexido comigo, eu fui reclamar deles e eles foram junto, é claro, é falaram para o Diretor que eu que tinha provocado eles, eu tinha “cantado” um deles e tal e o Diretor, claro, preferiu acreditar neles, nos meninos. E ficou por isso mesmo. E o meu medo, como a violência era verbal, psicológica, não era física... o meu medo era de ir pra outra escola e sofrer violência física. Meu medo era esse.*

No depoimento de Simone, vemos que, na visão do Diretor, ela passa do lugar de vítima para o de ré. Uma prática cotidiana quanto o assunto é a violência de gênero e sexual. Para além dos muros da escola, a internet está repleta de vídeos com reportagens de programas policiais que ridicularizam travestis que procuram delegacias de polícia para denunciar violências sofridas. Esses vídeos são constantemente compartilhados e “curtidos” como peças de humor.

Na escola, Simone nunca se vestiu como mulher. As indumentárias e o vestuário feminino surgiram apenas em 2004, quase 4 anos depois de ela ter concluído o ensino básico e abandonado os bancos escolares:

*Só em 2004. Isso já longe do período de escola. No período de escola eu não assumi a transexualidade. Eu fui entender que eu era*

*transexual por volta de 13 para 14 anos, na década de 90. Então na década de 90 não se falava sobre transexualidade, eu nunca tinha ouvido esse termo. A Roberta Close era um ser mitológico... o pouco que eu ouvia falar dela era que ela era intersexual, que ela tinha os dois sexos e por ser tão feminina nunca poderia ter sido um homem, literalmente. E eu nunca tive contato com travestis... Então, assim, quando eu me vi, me vi sozinha. Eu, menina, sozinha! Então, nunca cheguei nem a relatar para minha família que eu era uma mulher, que eu me via enquanto menina. O mais interessante é que quando começaram a me chamar de “boiola”, “bichinha”, “viadinho” e tal.. eu não me via gay, mas também não me via ainda menina. Eu não me via nada. Eu me via um ser que estava sofrendo preconceito e eu não entendia o porquê. Quando eu comecei a sentir atração, realmente, por meninos, é que minha ficha foi começar a cair aos poucos. Isso foi de 13 para 14 anos. Ai eu me vi realmente menina. Mas eu já tinha essa noção de que eu não poderia virar e falar isso pra ninguém. Eu não poderia contar isso pra ninguém. Mas eu não tinha vergonha de ser quem eu era, então eu não disfarçava. Então, o preconceito que eu sofria era única e exclusivamente pela minha postura, não pelo que eu vestia. Era pelo meu jeito delicado, introspectivo, meigo de ser.*

Assim, apesar de já se entender como mulher, para os seus colegas e para a escola como um todo, Simone era uma “bicha pintosa”. Essa compreensão fez com que uma diretora chamasse sua mãe para tentar iniciar um processo de “correção” desse “desvio”:

*Minha mãe me disse que nesse período mais crítico da escola, a Diretora chamou ela pra conversar e falou com ela o seguinte: “Seu filho é homossexual, ele está sofrendo essa perseguição porque ele é homossexual... a Senhora tem que aceitar isso”. E a minha mãe dizia que eu não era homossexual. Ela nunca me viu assim. Ela sabia que eu era diferente, mas não sabia o que eu era. Ai a diretoria disse pra ela: “Seu filho é homossexual, você tem que aceitar isso e para que*

*ele não sofra mais violência, você tem que corrigir ele. Ele está sofrendo violência porque ele tem uma postura que não é adequada.”*

Ter uma “postura adequada” é estar enquadrado dentro das expectativas de comportamento que são geradas a partir da determinação do sexo biológico. Já mencionamos essa espécie de costura construída no corpo a partir de uma noção de indissociabilidade entre sexo e gênero. “As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas” (BENTO, 2011, p. 554). Vejamos que a diretora “aceita” - ou poderia aceitar – o fato de o menino ser homossexual, desde que se porte como homem. E mais uma vez, transforma a vítima e ré, justificando a violência sofrida através do comportamento anormal. “Os 'normais' negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos” (BENTO, 2011, 554). É um ritual de perversidade.

A experiência de Simone foi solitária. Ela não recorreu à família e não conseguiu fazer amigos. Seu isolamento é relatado em diversos momentos da entrevista:

*Desde que eu vim pra cá, eu não fiz amizade no bairro, ninguém se aproximava de mim. E na escola foi assim também. O único garoto que tentou se aproximar de mim na escola, eu já tinha sofrido tanto bullying... e esse garoto, que eu nem lembro o nome dele, nem lembro quando que foi isso, mas eu não quis, eu não me permiti ele se aproximar de mim, porque eu sabia que se ele se aproximasse de mim, as pessoas iam falar tanto que ele ia se afastar... então pra que eu iria ter amizade com essa pessoa. Então, a única pessoa que tentou se aproximar, me aceitou do jeito que eu era, eu me privei de ter amizade com essa pessoa porque eu sabia que ia dar tudo errado. E foi interessante, porque ele se afastou de mim... tentou fazer amizade e não conseguiu... aí começaram a falar dele. Que ela bichinha, que ele era viadinho. Em poucos meses ele saiu da escola. Não aguentou.*

Simone continuou na mesma escola porque, apesar de todos os constrangimentos que

lhe eram impostos, seu medo era mudar de instituição e as coisas evoluírem para a violência física. Sua história é marcada também pelas calúnias das quais era alvo, os insultos que se estendiam para além da escola e pela onda de hostilidade que se formava em torno de qualquer pessoa que quisesse se aproximar dela. Da época da escola, ela não guarda nenhuma amizade, nenhum amigo:

*Nenhum mesmo. A única pessoa que eu fiz amizade naquela época. Acho que foi em 96... 97.. eu comecei a fazer amizade com uma menina lá. Já no segundo grau. Mas aí ela ficou um ano só na escola. Depois a gente até manteve contato, a gente conversava por telefone. Mantivemos contato. Mas depois que eu fui ficando mais feminina ainda e eu quase assumindo a transexualidade, ela se afastou de mim por causa do preconceito. Não era um amigo gay mais.. era uma mulher trans, entendeu? Então, assim, é complicado.*

Hoje, após o processo transexualizador e distante 16 anos da escola, Simone diz estar *cada vez mais em paz com o seu corpo: Com a questão da genitália, é obvio! E com a minha imagem depois do lazer.* Poderíamos dizer que Simone “venceu” a pedagogia da sexualidade, que ela superou um processo de escolarização do corpo e da produção da masculinidade. Tal pedagogia, que é quase sempre eficiente, foi superada nesse caso. Mas esta experiência solitária e violenta – uma experiência de construção de desumanidades – deixou a impressão do horror para o resto de sua vida. Como aponta Louro (2013, p.21) “não se trata de atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva”. Contudo, as imposições, proposições e proibições da escola constituem parte significativa das histórias pessoais.

As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos na norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia (LOURO, 2013, p. 27).

Simone estudou a maior parte de sua vida escolar em um colégio particular de classe média. Muitos de seus agressores, é possível supor, seguiram em frente com os estudos,



cursaram universidades públicas e hoje, por certo, são profissionais atuantes – talvez médicos, talvez engenheiros, talvez advogados, talvez professores – pais e mães de família, “gente de bem”. Simone não conseguiu se colocar no mercado de trabalho. Diz que, depois da escola, tentou ajudar seu pai, que era distribuidor de produtos para supermercados. *O mesmo preconceito que eu sofria na escola eu passei a sofrer no meio profissional.*

Quando Peres (2010) estuda casos semelhantes aos apresentados nesse estudo, sua percepção sobre o que ouve dos sujeitos marcados pela diferença é comum àquela que procuramos apresentar aqui e que, de certa forma, resume a impressão que fica daquilo que nos foi apresentado:

Os relatos evidenciam um mundo de terror e de violência nas quais as pessoas que, na busca de sua felicidade, escolhem romper com os padrões morais estéticos são submetidas às atrocidades dos preconceitos de pessoas viciadas em identidades que acreditam ser os donos da verdade e dos modelos preestabelecidos como *a priori* dos modos existenciais. (PERES, 2010, p. 63)

Assim, o sujeito diferente é submetido a toda sorte de humilhações que se justificam apenas no fato de ser diferente. Sua dor é ignorada durante e após a escola. Poucos se lembrarão do menino afeminado que cursou aquele colégio nos anos 90. Mas na sua trajetória e no seu corpo, as marcas do terror e da violência se farão presentes por toda uma vida. Como pontua Pereira (2014), ao compartilhar da mesma percepção, tratam-se de seres alheios, os outros, aqueles passíveis de destruição, cujas dores e tragédias pouco ou nada interessam, afinal, são seres abjetos, relegados à desumanidade.

Atualmente, os amigos de Simone, além de professoras e professores da Universidade Federal onde ela atua, no Coletivo pelos Direitos Humanos, incentivam-na a voltar a estudar. Por enquanto, contudo, isso parece não estar em seus planos:

*Eu tenho pesadelos até hoje! Eu sonho que estou na escola, que eu tenho que fazer aquela prova, que eu tenho que passar de ano. Aí eu acordo com um alívio muito grande disso ter ficado no passado.*

## 8 AVANÇAR PARA ÁGUAS MAIS PROFUNDAS

As histórias que este estudo retrata são apenas duas, com suas particularidades, em tantos casos de discriminação vividos, cotidianamente, por pessoas Travestis, Transsexuais e Transgêneras nas escolas de um país em que a ordem social se caracteriza pela verticalidade e pelo conservadorismo, mesmo que dissimulados, de sua sociedade. São experiências marcadas, ainda, por discursos religiosos sobre as questões de gênero e sobre as condutas sexuais, que atuam subjetivamente produzindo jurisprudências no espaço escolar. Ou esses mesmos discursos, travestidos e legitimados nos discursos médicos, na tentativa de legitimar a violência. Como Peres (2010, p. 63) aponta, nesses “processos de estigmatização, essas pessoas têm suas existências restritas às experiências de discriminação (por serem travesti, pobre, negra), violências (físicas, psicológicas, morais), exclusão (familiar, escolar, social) e morte (física, civil)”.

É claro que os contrapoderes – as resistências – estão aí e, mesmo que timidamente, já conseguimos vislumbrá-los: sabemos que transsexuais, por vezes, conseguem concluir os estudos e até mesmo se manterem nas escolas, tornando-se, por exemplo, professoras e professores (PERES, 2010), mesmo que seja uma regra sem exceção as dificuldades vividas por esses sujeitos para serem presença respeitada no espaço escolar. “Dentro dos muitos Brasis que compõem nosso país, há notícias de travestis e transsexuais que são professoras nos estados de Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Santa Catarina” (PERES, 2010, p. 64). Podemos visualizar os intensos enfrentamentos que essas professoras protagonizaram, principalmente no início, nas relações com seus colegas de trabalho, familiares de alunos e igrejas excludentes. “Em muitas situações tiveram que recorrer à justiça, tendo seus processos sidos vitoriosos e permitindo às mesmas se tornarem cidadãs de fato e de direito” (PERES, 2010, p. 64).

Contudo, as histórias escolares de Alan (Scarlet) e Simone nos revelam o traçado da regra: Alan abandonou a escola e Simone, como ela mesma diz, concluiu “aos trancos e barrancos” a educação básica, ambos trazendo consigo o estigma produzido por anos de sofrimentos físicos e psicológicos. Elas nos revelam também que os mecanismos de repressão à diversidade sexual no espaço da escola são múltiplos e, assim como a própria pluralidade sexual, se manifestam de numerosas maneiras. Entretanto, sempre produzem efeitos

semelhantes: exclusão, marginalização, violências, expulsão, evasão<sup>23</sup>, criação de desumanidades. As histórias nos mostram ainda que as dificuldades vividas no âmbito da escola envolvem tanto aqueles que trazem em si a marca da diferença quanto os próprios educadores e trabalhadores da educação. É claro, todavia, que é nos primeiros que as cicatrizes desses tempos difíceis permanecerão. Mas é preciso considerar que, ainda que não sejam maioria, educadores e educadoras têm tentado lidar com as questões apresentadas, porém esbarram no próprio despreparo. No campo da educação,

muitas pessoas, ao concluírem seus cursos universitários, saem completamente despreparadas para trabalhar com as diversidades sexuais, devido à ausência de programas de ensino voltados para essas temáticas, ou ainda por serem enfocados muito brevemente. São lacunas que trazem resquícios do regime militar e que permanecem presentes nas práticas educacionais atuais, conjugadas com influências religiosas que rompem com qualquer perspectiva crítica laica de aprendizagem, reificando práticas educacionais militarizadas e reducionistas (PERES, 2010, p. 64).

Diante disso e do que aqui apresentamos, é preciso propor algumas questões para reflexão, que não se restringem à seara escolar. A primeira delas é que o horizonte que perseguimos, como educadores, é o de criar humanidades: reconhecer que as diferenças existem, falar sobre elas e inseri-las – com respeito, dignidade e direitos – no meio social, fazendo da escola um instrumento de inclusão e de transformação, conscientes de que as questões apresentadas neste estudo transcendem a perspectiva escolar, ganhando corpo em todo o espectro social. Por isso, não há como escapar dos enfrentamentos necessários que visem a superação dos “obstáculos ainda encontrados nos modos de produção do pensar e do sentir contemporâneos, marcados intensamente pela filosofia platônica” (PERES, 2009, p. 257), impositoras do molde unitário do correto, “a partir do qual poderia ser reproduzida a boa cópia” (PERES, 2009, p. 257). Esse modelo funciona como um fixador das oposições binárias – tais como o masculino e o feminino, o certo e o errado, o normal e o patológico – que inibem e negligenciam as possibilidades que a diversidade pode proporcionar ao oceano social, criando uma norma – ou heteronorma – impermeável. E é aqui que voltamos ao início deste estudo, quando tratávamos da importância do pensamento. Os modos de produção do

---

23 Ao citar o termo “evasão”, cabe mencionar uma discussão proposta pela Profa. Berenice Bento: “A natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é “diferente”. Daí a importância de pesquisas (com recortes de gênero e sexualidade) que demonstrem os encaixes dos indicadores de “sucesso” e “fracasso”, deslocando o olhar dos conteúdos visíveis para os invisíveis” (BENTO, 2011, p. 558).

pensar e do agir, ao fixar o modelo único de verdade, contraditoriamente, inibem o pensamento, pois o que é certo já está posto e cristalizado. Portanto, mais do que reduzir essa causa – ou qualquer outra que se apresente nesse ocidente contemporâneo – a um embate entre esquerda e direita, feministas e machistas, libertários e conservadores, é necessário entender que há uma disputa de poder entre o que pensam e os que já não pensam (TIBURI, 2015), pois seus valores e suas referências já foram produzidos através de um processo que, igualmente, produziu nesses sujeitos um ponto de vista fixo que lhes serve de certeza contra pessoas que não correspondem à sua visão de mundo preestabelecida. Tiburi (2015, p. 23) chamou esses sujeitos psicopolíticos do nosso tempo de “fascistas”, caracterizando-os pela pobreza política, que se dá através de um processo de perda da dimensão do diálogo, que por sua vez, torna-se impossível porque há, também, a perda da dimensão do outro. “O fascista não consegue relacionar-se com outras dimensões que ultrapassem as verdades absolutas nas quais ele firmou seu modo de ser” (TIBURI, 2015, p. 24). Como efeito dessa produção, o chamado fascista padece a falta de diversas habilidades relacionadas ao pensamento:

não consegue perceber o comum que há entre ele e o outro, entre “eu e tu”. Ele não forma mental e emocionalmente a noção do comum, por que, para que esta noção se estabeleça, dependemos de algo que se estabelece com uma abertura para o outro. Fascista é aquela pessoa que luta contra laços sociais reais enquanto sustenta relações autoritárias, relações de dominação. Às vezes por trás de uma aparência esteticamente correta de justiça e bondade. Mesmo em circunstâncias esteticamente as mais corretas, e politicamente as mais decentes, o ódio é uma força que tende a falar bem alto. O fascista usa o afeto destrutivo do ódio para cortar laços potenciais, ao mesmo tempo que sustenta, pelo ódio, a submissão do outro. Um fascista não abraça. Ele não recebe. É uma sacerdote que pratica o autoritarismo como religião e usa falas prontas e apressadas que sempre convergem para o extermínio do outro, seja o outro quem for (TIBURI, 2015, p. 24).

Esse tipo descrito por Tiburi (2015) não é incomum. Ele está na política, nas igrejas, na televisão e nos jornais, nas mídias sociais, no sistema judiciário e, é claro, na escola.

Assim, quando afirmamos que os binarismos impostos pelo atual modelo inibem o pensar – e produzem os sujeitos chamados por Tiburi (2005) de fascistas – uma segunda questão que propomos é a necessidade, em contraponto a essa inibição, de enxergar o universo vasto de possibilidades que envolvem as vivências de sujeitos Travestis, Transsexuais e Transgêneros. Suas vivências não são iguais e não podem ser generalizadas. Vejamos os casos aqui apresentados: uma travesti que já não é travesti, mas que se traveste eventualmente; uma mulher transexual que passou todo o período da escola sem assumir sua identidade de gênero, tida por todos à sua volta como um “menino fresco” ou, na melhor das

hipóteses, tímido. Contudo, sabemos que existe uma gama de possibilidades do ser e do viver atravessando as fronteiras do gênero. É possível supor que a classe social, a raça, o sexo, a sexualidade, a origem, o nível de informação e tantas outras marcas são fatores que determinarão as múltiplas vivências e as muitas maneiras de ser Travesti, Transexual e Transgênera. Seria um erro enfrentar a norma impondo sobre essas vivências outra norma, que engessasse o reconhecimento dessas possibilidades. Por isso, insistimos que mais do que classificar ou catalogar os comportamentos e práticas, ou as condições dos indivíduos, é importante reconhecer que as vivências sexuais e de gênero podem ser plurais e diversas e, portanto, transgredir os chamados modos de subjetivação normatizadores. É disso que trata a perspectiva de Foucault (1988), em que um sujeito não pode ser construído meramente a partir de um modelo pré-moldado.

A terceira questão que nos cabe apresentar e que fica evidenciada não apenas nas histórias aqui estudadas, mas em tantas outras do nosso cotidiano, é a prática da violência, seja ela física, psicológica ou sexual, contra sujeitos travestis, transsexuais e transgêneros. Uma violência estrutural, na visão de Peres. Para ele:

A inserção de uma pessoa em um contexto social pressupõe que ela deva incorporar ou lidar com modos de ser, agir e ver relativos a valores, representações, imagens, signos, significados etc. Logo, implica processos de subjetivação marcadamente organizados pela matriz heterossexual (processos de subjetivação heterossexista – heteronormativa), com modelos rígidos dos gêneros, organizados através de relações de saberes e poderes centrados no patriarcalismo e na heterossexualidade compulsória. A ordem está dada: todos deverão ter claro o que é ser homem e ser mulher, todos deverão ser heterossexuais, constituir família, ter filhos, netos... E se por esta razão estiver para morrer de tédio ou angústia, a ordem é a de buscar as razões disso naqueles que descumprem as normas (PERES, 2009, p. 259).

É nessa engrenagem, concluímos, que se produz a homofobia, que cria, entre inúmeros outros efeitos, a impossibilidade da socialização das vivências sexuais diversas. Aqui pudemos retratar a violência em suas diversas faces: a chacota coletiva que Scarlet sofria nos corredores da escola, quando hordas de alunos promoviam gritarias e empurrões; os xingamentos que acompanhavam Simone desde o ponto de ônibus até o banco da sala de aula todos os dias; os murros que Scarlet levou e não denunciou; o isolamento imposto a Simone; a violência sexual sofrida por Scarlet. Mais do que insucesso escolar, essas violências marcarão suas existências para sempre. É preciso, desse modo, problematizar as respostas que a escola e a sociedade têm dado a esses quadros lastimáveis. Como expusemos, essas respostas têm sido, ou o silêncio, a negligência, ou respostas meramente formais, ou – a pior e que, infelizmente,

não é a mais rara das respostas – a inversão do quadro, transformando em réus as vítimas dessa tragédia social cotidiana. Basta lembrarmos das palavras que a Diretora do colégio disse para mãe de Simone: *“Ele está sofrendo violência porque ele tem uma postura que não é adequada”*.

Antes de mergulhar no oceano de lembranças de Simone e Alan algumas questões já se apresentavam, no contexto dessa pesquisa, emergidas em decorrência da reflexão bibliográfica: a sociedade “hetero-branco-macho-normativa” de desigualdades legitimadas que conta com a ação da escola como instrumento de manutenção de sua ordem e seus paradigmas; a heteronormatividade – que não dá conta da diversidade sexual – entendida não como um dado natural, mas fruto de um processo histórico de disputa de poder que, em decorrência do qual surgem os “contrapoderes” questionadores deste código normativo; e o currículo escolar como arma, tanto do poder quanto dos contrapoderes, e como alvo de disputas em uma escola historicamente conservadora e reprodutora dos padrões sociais normatizados, mas que de uns tempos a esta parte conta com uma leva de educadores que têm se esforçado para transformá-la em espaço de construção democrática de aprendizagens e cidadania universal.

Meyer e Paraíso (2012, p. 35) dizem que pesquisar “é assumir os riscos, os imprevistos e os custos de uma viagem. Mergulho num oceano no qual se imerge, afunda, naufraga, para deixar surgir, emergir e sair dele transformado”. As histórias de vida entretecidas à teoria fazem emergir novas questões: as narrativas de Simone e Alan confirmam que os modos de pensar e agir contemporâneos, ancorados em binarismos cristalizados, são produtores de modelos existenciais ditos corretos, nos quais não se enquadram e não são toleradas as experiências dissonantes do padrão heteronormativo. Mas essas narrativas também mostram há um grito que não pode mais ser ignorado. É bem verdade que esse grito pode, em alguns casos, ainda estar preso na garganta e, em outros casos, estar a ser silenciado por mordças. Mas o grito existe: os seres abjetos gritam por cidadania! E o alcance da cidadania para indivíduos Travestis, Transsexuais e Transgêneros, além de salutar, passa, invariavelmente, pela ruptura social com esses modelos binários e pelo reconhecimento das possibilidades plurais das vivências sexuais e de gênero, que não serão entendidas como oposição à heterossexualidade, mas complementares entre si. Esses seres precisam de nome, de corpos, de escola, de trabalho, de respeito. Esses seres são humanos.

Traçar conjecturas ou problematizar questões a partir de duas histórias de vida apenas

pode ser precipitado e temeroso, poderiam dizer alguns pesquisadores ortodoxos. Entretanto, se em 'apenas' duas histórias foi possível contemplar experiências tão diversas, tão particulares e tão cheias de especificidades, há então, uma questão inegável e que também precisa ser posta: que o universo de existências e de performances de Travestis, Transsexuais e Transgêneros é maior do que a possibilidade de criação de termos que os catalogue e enumere e é preciso reconhecer o caráter singular de suas existências ao mesmo tempo em que se reconheça a pluralidade de suas manifestações, que possuirão marcadores de gênero, raça, classe social e até mesmo orientação sexual (PERES, 2009). Enquanto Simone só conseguiu assumir sua identidade de gênero após o período escolar, sabemos de tantos casos em que esse processo se dá, dolorosamente, na época da escola, e tantos outros em que ocorre antes. No caso de Alan, o que se vê é alguém que abandonou – nem se pode dizer que foi por vontade própria – a sua identidade travesti. À parte os casos em que a adesão a seguimentos religiosos acabam por reprimir nos indivíduos seus comportamentos e performances espontâneos de sexo e de gênero, é bastante peculiar que alguém decida abandonar sua identidade travesti, enquanto tantas outras não concebem esta possibilidade e levam até as últimas consequências suas existências, expostas à prostituição, à violência diuturna, à exclusão e, não raro, à morte prematura. É preciso, portanto, insistir no ponto: são múltiplas as vivências e as possibilidades da sexualidade e elas estão aí, o tempo todo, em todos os espaços e, claro, na escola.

E ao mesmo tempo em que essas 'apenas' duas histórias são tão diferentes, é possível identificar nelas pelo menos algo em comum: a violência produzida pela homofobia, que no caso dos sujeitos Travestis, Transsexuais e Transgêneros ganha contornos ainda mais dramáticos, gerando em seus corpos e suas existências marcas perpétuas e que quando falamos dessas violências estamos falando principalmente de crianças que desde de muito cedo têm de conviver com o isolamento, as agressões e a discriminação. Não pode ser aceitável que esse quadro seja tolerado em nome de convicções do certo e do errado quase sempre calcadas em argumentos éticos e morais com raízes em matriz religiosa que não aceitam minimamente o diálogo.

Por isso propomos o mesmo que Miskolci (2010): é preciso desconfiar de tudo que é considerado “natural”. Especialmente no âmbito da escola, esta atitude irá, invariavelmente, contribuir para o desmonte da reprodução escolar dos preconceitos históricos dos quais tem sido vítima a população LGBT, especialmente travestis e transsexuais. É preciso ter em mente

e insistir no ponto. “As distinções baseadas no sexo são sociais, construídas historicamente e segundo interesses que definem hierarquias” (MISKOLCI, 2010, p. 101). Para o autor, também é preciso insistir sempre em conexões não causais e não redutivas entre gênero e sexualidade. E sobretudo, em vista do quadro de alta evasão escolar de meninas e meninos que não aceitam a imposição social de gênero invariavelmente ligado ao sexo biológico, não podem os educadores e as educadoras encarar este fato como um problema pessoal dessas meninas e desses meninos. É preciso encarar este fato como “prova da incapacidade da instituição escolar de lidar com as diferenças. É um direito ser reconhecido(a) em sua humanidade qualquer que seja o seu gênero, mesmo que este contraste com o sexo biológico” (MISKOLCI, 2010, p. 103)

E assim, o barco chega até este ponto. Este ponto que não é um cais, é apenas o lugar de onde o barco aguarda novos movimentos para seguir sua viagem. Quais são esses movimentos? Ao contemplar essas inacabadas conclusões é possível notar que este trabalho não termina aqui. Antes, começa aqui. São essas (in)conclusões que, a partir de hoje, devo levar para minhas práticas de educador nesse Brasil de tantos brasis – seja em pequenas cidades do interior de Minas, seja na turbulência das grandes aglomerações urbanas – em busca de uma escola que emancipe verdadeiramente os sujeitos que por ela passam. Essas convicções me possibilitarão adquirir tantas outras, sempre calcadas no diálogo e no pensamento. Ignorar não é mais possível. Falar é preciso. Os “mesmos” e os “outros” não pode mais – como, na verdade, nunca pôde – ser um discurso plausível. Não posso mais ser para minha escola um Cristóvão Colombo, “que encontrou os americanos, mas não quis saber deles” (TIBURI, 2015, p. 190), não teve interesse em sua língua e os chamou de “índios” numa confusão historicamente não corrigida – afinal, são “índios” até hoje – interpretando os sujeitos do seu encontro segundo sua fé cristã, sua compreensão de hierarquia governamental, e a fantasia do exótico que trazia consigo. Não posso, hoje, quinhentos anos depois do início do massacre dos povos americanos – que ainda não cessou - “padecer do mesmo furor nominativo, da mesma mania de identificação” (TIBURI, 2015, p. 190), que já era antiquada em 1492, quando se haviam passados 1.500 anos de filosofia grega, que deu origem a ela. Não posso aceitar um padrão básico como modo de conhecer o mundo, um padrão em que me encaixo e que faz de mim um incapaz de perceber o estrangeiro, o outro. Preciso entender, portanto, que em meu ser há de haver espaço para entender que a diferença habita em mim e que não posso me tonar uma janela fechada para o conhecimento do outro em todas as suas



possibilidades, sob a pena de me tornar uma janela fechada para o próprio conhecimento em si, o que geraria em mim a falta de pensamento e a ignorância deliberada. Não posso, no espaço escolar, transformar a identidade em um obstáculo contra o entendimento da diferença, mas devo, caçar, na diferença, a possibilidade de implosão da identidade, ao passo em que reconheço que as diferenças habitam em todos e que busco o conhecimento ético do respeito pelo que é diferente, tornando este “outro” sujeito de direito em um sujeito do “mesmo” direito<sup>24</sup>.

---

24 Parafrazeando Márcia Tiburi (2015, p. 191).

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **A questão de Gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprinta, 2003.

BENTO, Berenice. Na Escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BOHM, Alessandra Maria. **Os 'monstros' e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29931/000778482.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas sem ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n.1 (3), p. 68-80, jan./julho, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. *Revue française de sociologie*. Paris, 1966.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRUM, Eliane. Parabéns, atingimos a burrice máxima – a “baranga” Simone de Beauvoir e a importância de um livro que ensina a conversar com fascistas”. **El País**, 12 de novembro de 2015. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/opinion/1447075142\\_888033.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/opinion/1447075142_888033.html)>. Acesso em: 17 dez. 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guaracira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.153-171.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**”. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Francisco Vázquez. Del sexo dicotómico al sexo cromático: la subjectividad transgenérica y los límites del constructivismo. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, n. 1, p. 63-88, 2009. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/viewArticle/10/12>>. Acesso: 22 dez. 2015.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). Brasília: Ministério da Educação, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Discursos fora da ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos)

KERLINGER, Fred N. **Metodologia de pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo : EPU: EDUSP, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.7-34.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. Marília, 2004. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.) **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 75-111.

PATRY, Analidia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transsexualidade e heteronormatividade: algumas questões para pesquisa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 – 198, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/fass/article/viewArticle/7375>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PERES, Willian Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transsexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade**

**sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

PERES, Willian Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n.2, p.57-66, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/935/798>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SANTOS, Hélio. Discriminação Racial no Brasil In: **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SEFFNER, Fernando. Armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SENA, Tito. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM – 5: estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. *Revista Internacional Interdisciplinas INTERthesis*, Florianópolis v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.37, n.2, p. 119-126, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41347/44918>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista:** reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record. 2015.

TODOROV, Tristan. **A conquista da América:** a questão do outro. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOUTUBE. **Marilena Chauí sobre classe média** [arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9RbBPVPybpY>>. Acesso em: 16 dez. 2015.