DOSSIÊ

PROCESSOS DE VIOLÊNCIA VIVENCIADOS POR PESSOAS TRANS* NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

EXPERIENCED VIOLENCE PROCESSES FOR TRANS* PEOPLE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Roberta Polak[17]
Rafael Siqueira de Guimarães[18]
Gilmar Carvalho Cruz[19]

Submissão: 29/08/2016 Revisão: 13/09/2016 Aceite: 13/09/2016

Resumo: Este artigo trata sobre processos de violência vivenciados por pessoas trans* nas instituições de ensino. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistadas cinco pessoas trans*, através da perspectiva da análise narrativa. Através deste estudo foi possível vislumbrar trajetórias escolares permeadas por exclusões e silenciamentos, o que nos faz refletir sobre o quanto as normas binárias de gênero violentam vidas que escapam às normas socioculturais de gênero.

Palavras-chave: Violência. Escola. Transexuais. Travestis.

Abstract: This article deals with experienced violence cases for trans * people in educational institutions. We conducted a qualitative research, in which five trans * people were interviewed, from the perspective of narrative analysis. Through this study it was possible to see school history permeated by exclusions and silences, which makes us reflect on how the binary gender norms violate lives that escape socio-cultural gender norms.

Keywords: Violence. School. Transsexuals. Transvestites.

[17] Psicóloga e Mestra em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Contato: ro_polak@hotmail.com.
[18] Psicólogo e Doutor em Sociologia pela UNESP. Performer e produtor cultural do Coletivo Elenco de Ouro e professor adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia. Pesquisa os temas sobre diferenças, em especial as questões de corpo, gênero e sexualidades. Contato: rafaorlando@gmail.com.
[19] Graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Educação Física na Universidade Estadual do Centro-Oeste e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta grossa. Contato: gilmailcruz@gmail.com.

Introdução

Este artigo é um dos desdobramentos de uma dissertação de mestrado[20] que investigou as trajetórias de vivências que pessoas trans*[21] tiveram nas instituições de ensino até que chegassem ao ensino superior. Dessa forma, um dos assuntos recorrentemente abordados pelas pessoas entrevistadas foram os processos de violências que as mesmas foram vítimas durante o percurso escolar. Assim sendo, este trabalho tende a dar visibilidade a estas vivências, as vozes das pessoas trans e propor um novo olhar e prática para o cotidiano escolar, desnaturalizante e que potencialize ações que combatam todo o tipo de violência contra pessoas que não correspondem às normas binárias de gênero e heterossexualidade compulsória.

Trabalhamos, portanto, com o conceito de gênero que compreende que embora existam diferenças biológicas entre os corpos, é pela apropriação social, cultural e linguística que estes se configuram como masculinos, femininos, neutros ou outros. Assim sendo, não são os órgão genitais que definem o gênero das pessoas, mas sim, as características generificadas que são representadas e valorizadas por uma dada sociedade e momento histórico (Louro, 2014).

Neste patamar, entendemos como binarismo de gênero a compreensão social de que há apenas dois gêneros possíveis – masculino e feminino – um pensamento dicotômico que precisa ser desconstruído (Louro, 2014), pois como sustenta Bento (2008), esta oposição binária reduz as várias possibilidades de expressão dos sujeitos, de suas identidades, subjetividades, performance de gênero, sexualidade, etc.

[20] POLAK, Roberta. "Notas" de uma vida: vivências trans* em instituições de ensino. 2016. 144p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário). Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, 2016.

[21] Utilizamos o asterisco no termo pessoas trans* assim como os movimentos sociais, visto que desta forma trata de forma abrangente todas as diversas expressões de identidades trans, configurando-se como um termo guarda-chuva.

As pessoas que escapam às regras binárias de gênero são chamadas de transgêneras ou trans*, que de acordo com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2010) são aquelas que transitam entre os gêneros, transcendendo as definições convencionais do que é ser homem e ser mulher. Segundo Bento (2008) a terminologia se configura como um guarda-chuva abarcando a transexualidade e a travestilidade. Porém, o termo não é empregado com unanimidade pela academia e militância com a alegação de que não revela as especificidades das identidades de gênero diversas. Sobre isso, Silva Júnior explica:

> As (os) transgêneras (os) (independentemente da orientação sexual) são os indivíduos que, na sua forma particular de estar e/ou de agir, ultrapassam as fronteiras de gênero esperado-construídas culturalmente para um e para outro sexo. Assim, são homens, mulheres (e pessoas que até preferem não se identificar, biologicamente, por expressão alguma) que mesclam, nas suas formas plurais de feminilidade e de masculinidade, traços, sentimentos, comportamentos e vivências que vão além das questões de gênero como, corriqueiramente, são tratadas (Silva Júnior, 2014, p. 98).

Há, portanto, pessoas que cruzam as demarcações estabelecidas pela cultura e explicitam os limites da concepção que restringe gênero a genitália. @s pessoas trans* revelam as divergências das normas de gênero, desfazendo a relação simplista vagina-feminino e pênis-masculino (Butler, 2015). Por isso, ao contrário do que muit@s acreditam, inclusive vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero discordante do que se espera de alguém de um determinado sexo é uma questão de identidade e não um transtorno ou doença. É uma construção de identidade que não vai de encontro com as normas socioculturais estabelecidas (Jesus, 2012).

Em se tratando do público abarcado por esta pesquisa, apontamos portanto, que a travestilidade e a transexualidade são expressões identitárias de gênero que escapam à ordem dicotomizada e naturalizada para os gêneros. Estas definições geram um debate recorrente na sociedade em geral, e entre as

próprias pessoas transexuais e travestis, no que confere as diferenças entre elas (Bento, 2008). Porém, o que se percebe é que por mais que haja uma demarcação, não há um consenso em torno das diferenças e similaridades, isto porque as identidades são fluídas, cambiantes, transitórias e subjetivas, no sentido que, existem travestilidades e transexualidades no plural.

No entanto, em busca de uma definição, Jesus (2012) escreve que travestis são pessoas que vivenciam a identidade de gênero feminina, mas não se reconhecem necessariamente como homens ou mulheres, podendo se sentir pertencentes a um terceiro gênero ou de um não-gênero. Assim, muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, isto não é regra para todas. Além disso, é comum o entendimento de que diferente das pessoas transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital) (Aglbt, 2010). Porém esta definição é limitada e controversa, pois, de acordo com estudos realizados por Bento (2009) há transexuais mulheres que não desejam fazer a cirurgia de transgenitalização e nem por isso sentem-se menos mulheres. Por isso, diferenciar travestis e transexuais pelo desejo ou não de realizar a cirurgia de redesignação sexual é uma forma limitada de se entender a complexidade das identidades.

Em relação @s transexuais, entende-se que são pessoas que se sentem, desejam viver e ser reconhecidas como pertencentes a outro gênero, que não aquele esperado pela sociedade baseado na genitália do seu nascimento (Coelho; Sampaio, 2014). Para isso, podem lançar mão de intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença, a sua identidade de gênero constituída. De acordo com Jesus (2012), mulher transexual é toda pessoa que apesar de ter nascido com um pênis reivindica o reconhecimento social e legal como mulher, bem como, homem transexual é toda pessoa que apesar de ter nascido com uma vagina, reivindica o reconhecimento social e legal como homem.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que há transexuais não binári@s, isto é, apesar de não terem uma identidade correspondente a genitália de nascimento, não se consideram nem homem nem mulher, mas uma pessoa pertencente aos dois gêneros, a um outro gênero ou um não-gênero. Compreendemos de toda forma, que a tentativa de diferenciar as identidades de gênero transexual e travesti é recorrente no senso comum e nos estudos de gênero. Porém, estas diferenças são controversas, o que demonstra o quanto a vivência do gênero é singular e complexa.

De toda forma, cabe destacar que estas diversidades de performances identitárias comumente geram estranhamento social, pois as normas que estruturam os gêneros entram em cheque e o referencial binário passa a não ser seguido. Estas pessoas ao serem quem realmente são, ao assumirem uma identidade de gênero que construíram, entram inevitavelmente em confronto com uma sociedade que não aceita tais intercâmbios. Diante disso, Santos (2014) escreve que há um esforço para se trazer estas pessoas para as normas. Assim, pessoas transexuais são trazidas através da patologização que lhes propõe recursos de controle e medicalização do corpo, e as travestis são lançadas na arena social via processo de estigmatização.

Compreendemos que a estigmatização e patologização das identidades trans* configuram-se como uma forma de violência, pois se pressupõe que estas pessoas sejam doentes, sendo marginalizadas pela sociedade que emprega o tratamento médico e psicológico como alternativa de readequação das mesmas ao binarismo de gênero. Bento (2008) coloca que ao se fixar uma norma de gênero, logo podemos pressupor a existência de regras, leis, interdições e punições. E a respeito disso, as instituições escolares são um referencial, pois possuem uma dificuldade de lidar com a diferença e a pluralidade, se configurando como um local guardião das normas de gênero e produtor da heterossexualidade.

Vale destacar que Tosta e Daltio (2013) compreendem que o ambiente escolar possibilita as primeiras compreensões sobre gênero e sexualidade para suas/seus alun@s, bem como, a constituição e regulação destes. A escola disciplina e educa corpos, ensinando as habilidades e competências esperadas e prescritas para cada gênero. Portanto, salienta Bento (2008), cumpre o papel de reprodutora de uma visão que naturaliza certos comportamentos e relações sociais e consequentemente procura excluir as identidades que não corresponderm às normas. Por isso, é preciso compreender até que ponto a escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior da qual, existe um quadro preocupante de violência a que estão submetid@s milhões de crianças, jovens e adultos trans*, tanto estudantes, como professor@s e demais profissionais da educação.

Metodologia

Como salientado, este artigo é um dos desdobramentos de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar as trajetórias de vivências que pessoas trans* tiveram nas instituições de ensino até que chagassem ao ensino superior. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2004, 2010) trabalha com questões de ordem subjetiva que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis diante da sua complexidade.

Assim sendo, para a realização da pesquisa, buscaram-se pessoas trans* interessadas em participar da mesma. A procura destes sujeitos se deu através da rede social Facebook, onde depois de alguns convites, foi possível conseguir cinco pessoas interessadas em participar do estudo, sendo que três delas solicitaram que seus nomes reais fossem mantidos, por uma questão de visibilidade e militância, sendo elas: Laysa Carolina Machado, 44 anos, de São José dos Pinhais/PR, graduada em Licenciatura História e se considera transexual, Maite Schneider, 42 anos, de Curitiba/PR, graduada em Artes e se considera transexual e Andreia Lais Cantelli, 33 anos, de Curitiba/PR, graduada

em Estudos Sociais história e se considera travesti. Neste sentido, alteramos o nome das outras duas pessoas, já que estas pediram que seus nomes fossem preservados, sendo el@s Sophie Cavalcante, 24 anos, de uma cidade do interior do Paraná, graduada em Licenciatura Matemática que se considera transexual e Pedro Resende, 22 anos, do interior da Bahia, estudante do curso de Psicologia e se considera como um homem trans.[22]

A relação entre pesquisadora e participantes aconteceu através da interlocução, o que implicou numa troca de discursos, com aspectos muito subjetivos. As falas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas de forma literal. Utilizou-se o modelo de entrevista narrativa na forma individual, usando para isto um roteiro de perguntas – entrevista semi-estruturada, dando margem para as pessoas entrevistadas abordarem outros pontos que julgaram necessários, sem perder o foco da pesquisa. A partir de uma questão central disparadora sobre como foi a experiência escolar nas várias etapas do ensino (fundamental, médio e superior) as histórias das pessoas entrevistas foram sendo narradas, sendo inseridas questões no sentido de dirimir dúvidas acerca do que foi dito, o que constituiu o material empírico da pesquisa. Cabe destacar que cada entrevista durou cerca de uma hora.

Considerando a riqueza de detalhes presente nos discursos das participantes, optou-se por trabalhar com os dados sob a perspectiva da pesquisa narrativa. Assim sendo, as entrevistas foram reorganizadas pela pesquisadora no formato de narrativas.

De acordo com Benjamin (1980) a narrativa clara ou oculta carrega consigo a sua utilidade. Ela pode se configurar numa lição de moral, uma indicação prática, um ditado ou norma de vida, e em qualquer um dos casos ela é importante pois dá conselhos ao ouvinte. Castelo Branco (1997) expõe que

[22] Cabe pontuar que @s participantes possuem idades variadas, de 22 a 44 anos, o que nos faz refletir que as vivências dentro das instituições de ensino por mais que em alguns aspectos possam ser similares, são também singulares devido às vivências específicas experienciadas pelas pessoas trans* em cada momento histórico.

uma narrativa se inicia na descrição das circunstâncias em que o fato se deu, porém, ela não exige abreviação, explicação ou conclusão. O tempo não é percebido, o momento se eterniza nos fios que vão se tecendo em um trabalho prolongado. O fato consumado não aparece na narrativa, pois tudo pode acontecer de novo, sob uma nova interpretação. Benjamin (1980) escreve que a marca comum a todos os narradores é a despreocupação com que sobem e descem os degraus das suas experiências, e menciona:

> (...) o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida. (uma vida, aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Àquilo que é próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo). Seu talento consiste em saber narrar sua vida. Sua dignidade em narrá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa (Benjamin, 1980, p.74).

Portanto, foi utilizado as narrativas d@s pessoas trans* para conhecer as vivências que tiveram dentro das instituições de ensino. Depois de lidas as entrevistas, foram elencadas categorias temáticas ou eixos temáticos comuns a todos os textos para oportunizar a análise das narrativas, buscando-se valorizar as subjetividades e ao mesmo tempo olhando-se para o conjunto das narrativas. Neste sentido, uma das categorias temáticas que se sobressaíram nos discursos foi a violência que as pessoas entrevistadas foram vítimas durante a trajetória escolar, tema abarcado por este artigo.

Resultados e discussão

A escola desde os seus primórdios exerceu uma função distintiva, fazendo daquel@s que ingressavam na instituição diferentes d@s demais que a ela não tinham acesso. Todavia, lentamente ela passou a ser requisitada por aquel@s às quais havia sido negada, trazendo para o ambiente uma série de transformações em decorrência da diversidade socioeconômica, cultural, familiar, racial, entre outras, de suas/seus alun@s (Louro, 2014). Neste sentido, é possível dizer que aos poucos as pessoas foram tendo acesso à escola, tanto

que hoje, a educação configura-se como um direito das crianças e adolescentes, como estabelece o Estatuto da criança e do adolescente (Eca), art.53 "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho".

Dessa forma, nos últimos tempos, pela primeira vez na história, a escola pública brasileira teve um notável crescimento na inserção de alun@s no nível fundamental de ensino, conseguindo praticamente atingir toda a população. Houve avanços também na ampliação no acesso ao ensino médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Eja). Esta mudança trouxe consigo o ingresso de crianças e adolescentes de setores da sociedade tradicionalmente excluídos dos benefícios da educação e consequentemente no exercício da cidadania. A partir de então, se passou a utilizar termos de "inclusão", "escola inclusiva" "inclusão escolar", "pedagogia inclusiva", entre outras formas que conquistaram quase com unanimidade o discurso pedagógico (Seffner, 2009).

No entanto, uma questão que Seffner (2009) problematiza é que por mais que haja consenso em torno na meta da inclusão, existe um código de valores, um questionamento de quais pessoas merecem ser incluídas no processo educativo. Isto decorre porque é recorrente o preconceito, discriminação e manifestação de estigma[23]contra alunos negros, pobres, com algum tipo de deficiência, pertencimento religioso não católico, portadores de HIV, identidade sexual não heterossexual, com arranjo familiar não tradicional e identidade de gênero que não corresponde às normas sociais colocadas pela sociedade. De acordo com o autor, quando se trata de assegurar a inclusão de pessoas trans* e adolescentes com orientação sexual não heterossexual, há profissionais que acreditam que est@s deveriam mudar o comportamento, para

[23] Podemos compreender os processos de estigmatização como aqueles em que as pessoas, ao resistirem à normatização, ficam marcadas negativamente, sendo depreciadas e ficando desprovidas de seus direitos de cidadã/ão, aproximando-se do conceito de corpos abjetos, abarcado por Judith Butler (2015). Nestes processos, as pessoas podem acabar se inferiorizando, perdendo a auto-estima, diante da introjeção de valores depreciativos (Pesres, 2009).

depois serem incluíd@s. Assim sendo, quem não merece ser incluíd@, logo é excluíd@ do meio escolar. Vale pontuarmos que Foucault traz uma compreensão das relações de poder que geram coerções com o intuito na produção de corpos dóceis, como podemos observar

> Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (Foucault, 1987, p.164).

Contudo, vale ressaltar que estas coerções e exclusão não se dão de forma explícita e bem elucidada, pelo contrário, elas têm uma sutileza que dificulta a sua identificação. Na grande parte das vezes, mostram-se nas entrelinhas dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. Este modo silencioso de se fazer presente é perigoso, pois faz com que estes processos pareçam naturais (Facco, 2011). Sobre a complexidade dos discursos, Foucault (1988), explica que, não podemos compreendê-los como divididos entre discursos admitidos e discursos excluídos, ou entre discursos dominantes e dominados, mas sim, como um emaranhado de elementos discursivos que veem à tona através de múltiplas estratégias.

Laysa, uma das participantes da pesquisa, aborda esta questão na entrevista realizada. Ela argumenta que a escola, família e religião são instituições que por muito tempo terão dificuldade de aceitar as pessoas que não se encaixam no que ela chama de binarismo ditatorial. Tais instituições, afirma ela, possuem um discurso implícito que marca o que é desejável ou não dentro da escola. Assim ela explica:

> *"Existe um código não dito que fala assim: se você não usar roupas ditas femininas eu deixo você continuar estudando, se você não tiver trejeitos afeminados eu deixo você continuar estudando, se você não assumir a sua transexualidade ou travestilidade eu deixo você continuar estudando. Então, existem códigos não ditos, mas bem entendidos que faz com que haja um acordo totalmente nefasto entre a pessoa, a cidadã/cidadão, aluno, aluna, estudante que é sujeito LGBT e sabe a priori que ou ela estuda ou ela assume, as duas coisas juntas, é bem difícil" (Laysa).*

Isto é, quando as normas de gênero são desestabilizadas, entram em cena violências físicas e simbólicas que tentam manter estas pessoas às margens do que é considerado humanamente normal. Isto porque as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusões, fazendo com que, demais expressões de identidade sejam condenadas a uma morte em vida, sendo consideradas anormais, transtornadas, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas (Bento, 2011). Laysa, na fala empregada, deixa claro o processo de exclusão implícita a qual foi alvo, e o que preocupa e salta aos olhos é que esta é uma cena entre tantas outras similares que ocorrem no país, o que causa estranhamento, visto que, subentende-se que uma instituição de ensino deveria ensinar o respeito às pessoas em suas diversidades e não ser um exemplo de violência e exclusão daquel@s que não correspondem às normas colocadas pela sociedade.

Peres (2009) corrobora com isto, apontando que uma das funções da educação é tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças, através do desenvolvimento da fraternidade e solidariedade e reconhecimento da igualdade de direitos que dão acesso a construção de suas cidadanias. Contudo, o que se tem percebido é que a escola muitas vezes executa papeis de escola-polícia, escola-igreja, escola tribunal, orientadas por tecnologias de poder que disciplina corpos e regula prazeres. Assim, perde seu papel de ensinar a inclusão e respeito da diversidade, para ensinar a excluir e discriminar.

A respeito da disciplina, Foucault (1987) esclarece que, a mesma fabrica os indivíduos, por ser uma técnica economicamente calculada e permanente que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício.

> O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente "discreto", pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz "funcionar" um poder relacionai que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a "física" do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos "corporal" por ser mais sabiamente "físico" (Foucault, 1987, p. 86).

A escola neste sentido seria um espaço onde o poder é exercido pelo jogo de uma vigilância exata, onde cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder. Assim, todas as pessoas da escola, seja funcionári@s ou alun@s, controlam a vida de cada um, numa rede de olhares que se controlam uns aos outros. Portanto, a escola se constitui como uma instituição disciplinadora, além de ser uma máquina de ensinar, é também de vigiar, hierarquizar e recompensar (Foucault, 1987). Nesta perspectiva, Junqueira (2009) aborda o quanto as práticas de ensino podem contribuir, intencionalmente ou não, nos processos de violência dentro da escola, bem como, legitimar um sistema que tem como objetivo excluir e anular as diversidades, exigindo atenção e cuidados d@s educador@s nas ações pedagógicas desempenhadas. Assim ele afirma:

> Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas ações pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos. Em outras palavras, com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação (Junqueira, 2009b, p. 14).

Ou seja, a escola ao reproduzir tais mecanismos excludentes acaba sendo útil no processo de conservação dos mesmos. Pode-se dizer que @s profissionais da educação estão cientes de que seus trabalhos estão relacionados com a garantia dos direitos humanos, contudo, o que muitas vezes passa despercebido, é que @s mesm@s estão envolvid@s numa trama em que o sexismo, racismo, homofobia, lesbifobia, transfobia e bifobia[24] tornam-se presentes na atuação profissional, promovendo a perpetuação destas violências (Junqueira, 2009b). Por isso, Louro (2000) escreve que é preciso reconhecer as proposições da escola, suas imposições e proibições, pois estas fazem parte das histórias das pessoas (Louro, 2000). Sobre isso podemos refletir:

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (Foucault, 1987, p.86).

Acredita-se que a violência que as pessoas trans* são vítimas ocorre não apenas como uma forma de punição, mas para que as mesmas retornem para a norma social, deixem de abalar as normas de gênero culturalmente construídas. Bento (2011) aponta que estes corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis colocam em risco as normas de gênero por

[24] Termos usados objetivando designar formas correlatas e específicas de discriminação, medo, aversão, ódio. Sendo transfobia (discriminação contra travestis e transexuais), lesbifobia (discriminação contra lésbicas), homofobia (discriminação contra homossexuais), bifobia (discriminação contra bissexuais), sexismo (discriminação fundada no sexo), racismo (discriminação fundada na raça e etnia).

desobedecerem-na e revelarem possibilidades de transformações destas mesmas normas. Neste sentido, Andreia expõe:

> *"Em vez de eu jogar futebol eu ia jogar vôlei, na hora do hino nacional como fazia muito naquela época, eu não ia para a fila dos meninos eu ia para a fila das meninas, então eu sempre estava causando um questionamento e isso incomodava a escola, porque quebrava com os padrões regulatórios de governabilidade sobre os estudantes dentro da escola. Foi um processo longo, que durou todo o ensino regular até chegar na faculdade" (Andréia).*

Estas resistências realizadas dentro das instituições de ensino incomodam porque desestruturam a linearidade e previsibilidade de suas práticas, causando estranhamentos, questionamentos e consequentemente, tentativas de trazer @s alun@s de volta para a norma prevista. Isto ocorre através de penalizações físicas e discursos moralistas, legalistas e conservadores. Peres (2009) trata sobre isso, apontando que as pessoas são imersas a uma rede de saber-poder que impõe modelos existenciais, sendo que, aquel@s alun@s que se adaptam e se normatizam a um modelo cristão, patriarcal, heterossexual e binário de gênero são premiados com respeito e oportunidades e aquel@s que destoam das normas, cabe além da tentativa de correção, o desprezo, obstáculos, ou então o silenciamento.

Nogueira[25] (2015) trata sobre isso, dizendo que, as travestis ao serem submetidas à ordem disciplinar, são esquadrinhadas dos pés à cabeça e forçadas a aprender a arte do corpo humano, fazendo dele uma arte que não é sua. A intenção é fazer do corpo útil e obediente. Foucault (1987) afirma esta proposição, explicando que a educação se baseia no adestramento dos corpos e de todos os seus sentimentos. A personalidade das pessoas que estão dentro de instituições disciplinares é influenciada por uma metáfora militar, onde são

[25] Luma Nogueira é a primeira travesti do Brasil doutora e professora do ensino superior. É professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

vistas como soldados que podem ser fabricados, bastando corrigir suas posturas para a criação de um protótipo.

Desta forma, Wilson (2004) entende que a escola ao ter como base uma estrutura curricular e cotidianidades baseadas em concepções heteronormativas que visam afinar os corpos e mentes de suas/seus alun@s, possibilitam com isto, a construção de identidades de gênero hierárquicas e consequentemente a abjeção das pessoas que se sentem não pertencentes à aquele meio. Este processo interfere negativamente na tragetória educacional destes indivíduos, estando relacionado ao "fracasso escolar" daquel@s que não se enquadram no padrão imposto.

Para Bento (2008), quando as crianças e adolescentes sentem que a escola é um ambiente hostil e limitador, são levadas a deixá-la, assim sendo, não podemos falar em "evasão" escolar e sim em "expulsão" escolar. De acordo com a autora, a intolerância leva as instituições escolares terem o desejo de excluir aquel@s que contaminam o espaço escolar. Neste seguimento, podemos compreender o fracasso escolar/exclusão escolar das pessoas LGBT, como o reflexo de uma sociedade que patologiza e discrimina as identidades de gênero e sexuais que escapam aos padrões sociais.

Facco (2011) nos ajuda a compreender a temática, entendendo que a escola é uma representação do microuniverso social, a qual reproduz todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação. Neste sentido, Junqueira (2009b) percebe a escola como um espaço disciplinador e normatizador, que não apenas constrói o conhecimento, mas reproduz tais padrões sociais, legitimando relações de poder e hierarquias, em conseqüência, forma concepções, valores, corpos, identidades inteligíveis, etc. O problema é que este conjunto de valores, normas e crenças acaba por estigmatizar tod@s aquel@s que não vão de encontro com a heteronormatividade e binarismo de gênero, fazendo entender estas pessoas como sujeitos estranhos, inferiores, pecadores, doentes, pervertidos, criminosos e contagiosos.

Andréia coloca que a partir da terceira série começou a ser motivo de piadinhas, passando a se considerar um problema para a escola. Dessa forma, afirma que a instituição escolar sempre foi para ela um espaço de tortura e de trauma, porque ela não correspondia a aquilo que a mesma esperava, assim era a chacota, o corpo afeminado, o menino que queria ser menina entre outras formas de violência que a fizeram desistir simbolicamente da escola. Esta desistência não se deu concretamente porque teve o apoio de sua família, que fez com que a mesma não evadisse. Assim ela avalia:

> *"Eu era chamada de bicha, de baitola, não tinha amigos e amigas, não tinha uma boa relação com os professores, não tinha uma boa relação com o processo de aprendizagem, eu ia muito mal nas disciplinas, porque era um ambiente que eu não queria estar, era um ambiente violento, era um ambiente que agredia. A escola por si só já é chata, já é um processo traumático para todo mundo, e ainda para uma pessoa que não cabe as normas regulatórias de gênero, é um processo mais violento ainda. Eu não queria estar lá por conta dos comentários, eu não conseguia utilizar o banheiro, porque eu tinha medo de violência, no banheiro feminino não eu podia entrar, no banheiro masculino eu entrava mas tinha medo de violência, na hora do intervalo eu não conseguia ir até a cantina para pegar um lanche. Essas pequenas coisas vão se somando e vão fazendo com que a gente vá pegando um certo repúdio do ambiente escolar" (Andréia).*

Assim como Andréia, Laysa também afirma que muitas coisas a magoavam na escola, como por exemplo, o desdém e maldade que @s professor@s e colegas do ensino fundamental, médio e universitário a tratavam por não fazer parte do padrão das normas binárias de gênero. Sobre isso, Coelho e Sampaio (2014) pontuam que não é raro que pessoas trans* sejam marcadas por situações de conflito e discriminação. A princípio, as crianças e adolescentes não compreendem exatamente o que está se passando com elas, e esta situação de desconforto frente às normatizações de gênero, são constantemente reforçadas pelas afirmações de que existe algo errado com elas. Tal situação, faz com que a escola seja sentida como um ambiente hostil e

promotor de violência, revelando o despreparo da sociedade e profissionais das instituições de ensino sobre as transexualidades e travestilidades.

Pedro relata que ao ingressar na Universidade, se deparou com uma instituição completamente despreparada no que confere à vivência das pessoas trans*. No seu departamento de psicologia, @s professor@s e demais funcionári@s da administração não souberam informá-lo sobre o que teria que fazer para modificar o seu nome na lista de chamada. Como era a primeira pessoa trans* no curso, expõe que isto o marcou, pois foi alvo das primeiras violências, ignorâncias e desinformações. Ao ponto de um professor dizer para ele solicitar a mudança de seu nome nos documentos pessoais judicialmente, para depois preocupar-se com a mudança do nome nos documentos da universidade, ou seja, o uso do nome social. Sobre esta fala do professor Pedro relata:

> *"Ele não reconheceu que aquela era a dimensão da minha vida, aquela era a minha identidade, eu estava falando sobre pertencimento, sobre a violência que eu passava na sala de aula. Normalmente a gente faz lista de presença escrita, mas quando um professor falava as listas com o meu nome da certidão, não era o meu nome, eu não me reconhecia mais naquele nome. Não importa se eu não me reconheço enquanto homem desde a infância, se nesse momento eu não me reconheço mais como mulher é esse momento que importa e é a partir dele que eu tenho o direito de ser legitimado. Mas ninguém sabia de nada e aí eu tive que passar esse caminho sozinho, procurar no ativismo, com outras pessoas trans formas de ter esse espaço, de fazer discussão política na universidade. E depois saiu a portaria do nome social que tecnicamente é um avanço, a gente tem que reconhecer, no entanto, na prática eu sou um aluno marginalizado dentro da universidade" (Pedro).*

Podemos observar que Pedro fala sobre desconhecimentos, incompreensões e transfobias que ocorreram dentro das instituições de ensino. O professor não reconheceu a demanda que seu aluno apresentava, não mostrou nem ao menos empatia, pelo contrário, fez uso de um discurso disciplinador, na tentativa de trazer Pedro para norma da instituição, relatando que o mesmo não tinha o direito de ter seu nome social reconhecido. Cabendo

a Pedro, o preço da sua "resistência" em não corroborar com as construções identitárias vinculadas às genitálias.

Através das falas obtidas nesta pesquisa, é possível termos uma dimensão das dinâmicas de produção e reprodução da violência na escola, como também, o efeito que a mesma produz na vida e trajetória das pessoas. São tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças, agressões físicas, verbais e psicológicas constantes na vida escolar e profissional de crianças, jovens e adultos LGBT. São piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, entre outras expressões violentas que funcionam como mecanismos de silenciamento e dominação simbólica. @s estudantes passam a hostilizar @s demais colegas sem muitas vezes compreender o motivo pelo qual estão fazendo isto. Do modo que, um menino pode ser considerado o "veadinho da escola" antes mesmo de compreender do que se trata a homossexualidade.

Maite aborda este assunto relatando uma cena de sua vida, assim ela explica:

> *"Eu estava passando do pré para a primeira série, estava com seis anos, os meninos e as meninas na hora do recreio me colocaram numa rodinha. E eram as pessoas que eu estava acreditando serem as minhas amigas, e daí me colocaram no centro dessa rodinha e começaram a bater palmas e a dizer "mariquinha mariquinha". E eu não sabia o que era mariquinha, achei que era um título uma coisa boa, porque eu vi esses tais amigos e amigas que eu estava formando e eu estava no centro da rodinha e falei "olha, fui consagrada com esse tal título que eu nem sabia o que significava" (Maite).*

Depois, quando o pai de Maite explicou a ela do que aquele título se tratava, Maite sentiu-se confusa, pois não tinha nenhum interesse afetivo por nenhuma/nenhum colega. Tanto que, por um tempo, na época da adolescência, ela e sua família acreditavam que a mesma tinha vocação religiosa por não expressar desejo por ninguém. De acordo com Bento (2009), este tipo de reinterações "para com isso! isso é coisa de menino", "isso é coisa de bicha!", "comporte-se como um menino" ou "você é uma mariquinha", são verdades

repetidas por várias instituições, visando à produção dos gêneros e heterossexualidade compulsória. Tais reiterações funcionam como um terrorismo contínuo, minando a subjetividade daquel@s que são objetos da mesma.

A utilização destes discursos possuem múltiplos efeitos. Por mais que a criança não compreenda exatamente o que está acontecendo, ela não quer ser rejeitada, sabe apenas, que não poder (ainda que não saiba como) se comportar com uma bicha. Estas interdições vão ficando mais claras ao longo da vida, sendo a bicha, o sapatão e o afeminado essenciais para realimentar a heterossexualidade. E neste patamar, as identidades "transgressoras", seria portanto, a materialização impossível, o inominável (Bento, 2011).

Maite considera que por estar buscando a construção da identidade de gênero, a orientação sexual acabou ficando em segundo plano. Mesmo porque, na sua época o acesso a informação era mais difícil, não havia a difusão da internet e nem livros que tratassem de identidade de gênero. Aliás, naquela época, Maite afirma que nem mesmo havia uma definição clara no Brasil sobre a diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual como temos hoje, dessa forma, era muito difícil compreender o que se passava com ela mesma, nem ela, nem seus pais, nem mesmo a escola compreendia e tinha a dimensão do que se tratava. Sobre isso ela conta:

> *"E não tinha outros exemplos de pessoas, e até deveriam ter outras pessoas como eu, mas acho que encararam diferente ou viveram diferente o que eu somatizei de outra forma. Então era muito "eu sou desse jeito vou levar assim", então quando eu não aguentava eu chorava, daí explodia, daí as vezes ia meu pai e falava "não, não chore que vai ser pior" eu tentava não chorar" (Maite).*

Diante da dificuldade de manter relacionamentos interpessoais, Maite focou nos estudos, pois considerava que esta era uma forma dela ser vista de maneira positiva pelas pessoas, como podemos observar:

> *"Fui sempre isolada de tudo e de todos. Eu não tive uma interação muito grande com as pessoas, foi mais com os livros. O lado bom disso é que me tornei uma ótima aluna, uma das melhores do colégio, porque eu percebia que ser uma boa aluna tinha uma boa compensação, eu era vista com bons olhos, tirava um pouco desse lado de você se achar um motivo de chacota, então eu me tornei uma boa aluna, menos por vontade de querer estudar e mais por saber que isso ia ser benéfico durante o que eu ia ter que passar nesse âmbito escolar. Durante muito tempo fui tentando negociar essas coisas. Eu era uma das poucas alunas que tinha o caderno todo anotado com toda a lição, então em época de prova vinham me procurar para tirar xerox, então eu negociava isso, eu comecei a negociar umas coisas que eu não tinha, convite para festas, estar em algumas festas que as pessoas convidavam.Então eu dizia "se você quer o xerox então vai ter que me convidar para a tua festa". Então em época de prova, disputavam os lugares em volta da onde eu estava e quando a pessoa era legal comigo eu não colocava o braço em cima, deixava a pessoa olhar e quando não era eu colocava todos o braço em cima para a pessoa não copiar, então eu comecei a negociar isso. E lógico, me convidavam para as festas mas não adiantava muito porque chegava na festa e não dançava, eu não tinha um grupo na festa, mas eu tava na festa" (Maite).*

A respeito desta forma de sublimação, Junqueira (2009b), faz um apontamento importante afirmando que a violência sofrida por pessoas LGBT não pode ser compreendida como menos grave quando não produz baixo rendimento, evasão ou abandono escolar. Pois, inserid@s num meio social estressante, permeado por intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes, @s estudantes são comumentes levados a apresentarem um desempenho escolar acima da média.

> Tal como ocorre com outras "minorias", esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar "algo a mais" para, quem sabe, "ser tratado/a como igual". Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: "o melhor amigo das meninas", "a que dá cola para todo mundo", "um exímio contador de piadas", "a mais veloz nadadora", "o goleiro mais ágil", etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos/as a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais"(Junqueira, 2009b, p. 26).

São esforços despendidos na tentativa de uma inclusão em ambiente hostil. Contudo, esta compensação, fonte de autocobrança não impede que

qualquer insucesso seja entendido como um sinal de seu "defeito trans*". Assim sendo, é inquestionável que a transfobia exerce a privação de direitos das suas vítimas. Interfere no relacionamento interpessoal, nas expectativas quanto ao sucesso e rendimento escolar, produz insegurança, intimidação, estigmatização, segregação, isolamento, gera desinteresse pela escola, abandono, evasão escolar, prejudica a inserção no mercado de trabalho, vulnerabiliza física e psicologicamente, interfere no processo de configuração e expressão identitária, afeta a construção da auto-estima, influencia a vida socioafetiva, entre outros. É importante salientar que estes processos violentos na maioria das vezes não são vividos apenas dentro da escola, mas também dentro da própria instituição familiar e outras, o que intensifica todas as vulnerabilidades (Junqueira, 2009b).

Como aborda Parker (2000), as pessoas trans* são alvo de violência por parte tanto de pessoas conhecidas como desconhecidas, podendo ocorrer em qualquer instância social. Assim sendo, já estando abaladas psicologicamente, precisam enfrentar a escola, que estigmatiza e discrimina sistematicamente, seja por parte dos colegas, professor@s, dirigentes e servidor@s escolares. O autor frisa que as pessoas trans* estão imersas numa sinergia de vulnerabilidades, pois experienciam processos de humilhação, opressão, exclusão e segregação social.

Por conseguinte, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades de gênero respeitadas e reconhecidas, fazerem uso das estruturas das escolas e garantirem sua integridade física. Além de tudo, é preciso enfatizar que, estas dificuldades são potencializadas quando estas pessoas que escapam às normas binárias de gênero e heterossexualidade compulsória fazem parte de setores também discriminados socialmente: classe social baixa, mulheres, pessoas negras, com algum tipo de deficiência física ou mental (Junqueira, 2009b).

Sobre o assunto, Andreia afirma que se via como um corpo excluído dentro da escola, um corpo abjeto. Ela esclarece que para a escola é mais fácil excluir uma pessoa que está fora das normas binárias de gênero do que educar

outras mil e poucas pessoas sobre a diversidade de identidades de gênero e sexualidade. A respeito disso, Andréia argumenta que a instituição escolar exclui os corpos que possuem uma fabricação que destoam das normas de gênero. Ela expõe:

> *"E o que a escola vai fazer? Em vez de acolher, orientar, a escola vai excluir. Vai criar mecanismos de exclusão para esse corpo. Então a pessoa acaba tendo por exemplo, o nome social aceito na escola, mas daí tem uma dificuldade de utilizar o banheiro e de se relacionar com os professores. São pequenas coisas que vão se somando e ficando insuportável para a pessoa até que ela acaba desistindo. E a escola vai dizer, "não, olha lá, veja, estava com a oportunidade, mas desistiu porque quis", mas não consegue perceber os pequenos atos de discriminação e violência e preconceito que levaram a aquela desistência. E eu acho que isso aconteceu comigo. Eu só não desisti porque eu tinha um amparo familiar, mas quando é uma pessoa que não tem esse amparo familiar? Onde fica? Vai para a exclusão, vai para a rua" (Andréia).*

Peres (2009) descreve que de acordo com suas pesquisas, é recorrente que travestis relatem não terem conseguido permanecer na escola e consequentemente chegado ao ensino superior, em decorrência do estigma sofrido, o que interfere diretamente nas limitações do campo de trabalho. Em suas falas é recorrente as mesmas dizerem que precisam se prostituir por não conseguirem empregos ou oportunidades de renda. Dessa forma, o autor clarifica que a maioria das travestis não se sente à vontade ocupando um lugar na prostituição, caindo por terra a concepção de que as pessoas trans* seriam sinônimas de prostituição.

Em relação ao uso dos banheiros que são divididos de acordo com o sexo d@s alun@s, Laysa relata que na infância e adolescência ela segurava o xixi para não precisar usar o banheiro masculino da escola, pois este era um espaço que não a representava, que não se sentia à vontade. Assim, ela explica:

> *"Quantas e quantas vezes quando eu ia usar o banheiro eu segurava, tenho problema de bexiga até hoje, eu não seguro muito tempo, se eu tenho vontade de ir ao banheiro eu tenho que ir imediatamente porque eu tinha que segurar o xixi por não poder ir ao banheiro. Porque o banheiro era traumatizante para mim, porque aquele banheiro não representava o que eu era, não me sentia a vontade nesse banheiro e eu percebia que desde a orientadora, educadora a pedagoga, a diretora não estavam nem aí, então se você quiser, faz xixi na calça ou vai usar aquele banheiro masculino e pronto" (Laysa).*

Sophie também compartilha da mesma apreensão, dizendo que se sentia desconfortável em ter que usar um banheiro que não correspondia a sua identidade de gênero:

> *"Eu me sentia uma criatura de outro mundo no banheiro masculino, porque eu olhava e via os piazinhos, as pessoas, os homens... eles tem uma sem vergonhice de natureza, de chegar no banheiro e baixar o zíper todo. Você acredita que eu nunca fiz xixi assim no banheiro masculino? Eu tranco a porta e boto o cadeado, sento lá e fico ainda meio tremendo. É um universo totalmente desconfortável, não é a minha realidade, eu sempre me senti assim, mesmo usando roupa de menino, nunca me senti a vontade fazendo parte do universo masculino" (Sophie).*

Sophie conta que a última vez que usou o banheiro masculino foi há alguns anos atrás, quando estava em uma instituição de ensino fazendo um curso profissionalizante de cabelo e ao entrar no banheiro se deparou com dois rapazes que quando a viram ficaram estáticos por alguns segundos e a olharam com cara de pânico, como se a mesma estivesse invadido a privacidade dos mesmos. Isto em decorrência do procedimento transexualizador que Sophie tinha iniciado, fazendo com que esta se apresentasse bastante feminina. Assim, Sophie narra:

> *"Eles saíram devagarzinho e eu escutei gargalhadas para fora do banheiro, aí reuniu uma turminha, tinha bancos para fora do banheiro e ficaram esperando eu sair só pra olhar para a minha cara. Então, eu vi que eu tava feminina demais e não poderia mais usar o banheiro masculino" (Sophie) .*

Também a respeito do banheiro, Maite elucida que como não podia usar o das meninas, a mesma procurava não beber líquidos. Ela aponta que se sentia mal no banheiro dos meninos, pois ali era um espaço onde sempre era alvo de chacotas. Assim, precisou usar fraudas noturnas até os trezes anos de idade, pois fazia xixi na cama por segurar o mesmo durante todo o dia (Maite estudava em período integral).

Como podemos observar, o uso dos banheiros pelas pessoas trans* se configura como uma problemática, trazendo implicações negativas de ordem física e psicológica para elas. Podemos afirmar que há uma discussão recorrente sobre o assunto, porém, em decorrência do desconhecimento de grande parte da população sobre as identidades de gênero e processo de pertencimento, os debates ainda são incipientes e permeados por opiniões diversas. Até mesmo no seio das ONGs e Associações Nacionais da Diversidade Sexual e Gênero o debate é conflitante, pois há quem defenda a implementação de um terceiro banheiro nos lugares públicos destinados às pessoas LGBT, porém, há quem considere a medida excludente, visto que, estaria segmentando a população, podendo ser mais um dispositivo de exclusão social.

Nogueira (2015) aborda a questão do uso do banheiro na sua pesquisa sobre travestis na escola, elucidando que os mesmo são classificados pelo sexo das pessoas como uma estratégia de controle de possíveis atos sexuais dentro dele. Contudo, a autora afirma que esta imposição de espaço heternormativo não impede que relações sexuais aconteçam, seja heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. De toda forma, o que ocorre é que as instituições disciplinadoras, levam em consideração o órgão sexual e não a identidade de gênero da pessoa quando se trata da escolha do banheiro.

> A travesti, portanto, é encarada como motivo de medo e constrangimento nos dois banheiros, é vista como homem no banheiro masculino e é vista como fêmea/gay no banheiro masculino, é afrontada como alguém que pode devorar, nos dois sentidos, é vista como uma ameaça que pode constranger ou como uma vítima que pode ser constrangida, dependendo do banheiro onde se encontra (Nogueira, 2015, p. 195).

Desta forma, Nogueira (2015) indaga que o banheiro ideal é aquele onde realizamos as necessidades fisiológicas, e proibir uma pessoa de usar um banheiro por não corresponder à heterormatividade e identidade de gênero correspondente à genitália é um incoerência, pois o que está em jogo é uma necessidade do corpo vital que quando não realizada pode causar problemas de saúde[26]. Vale pontuar também, que a Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015, emitida pela presidente do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, Janaína Barbosa de Oliveira, trata sobre a questão no seu art.6º, como podemos observar: "Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito". No entanto, questionamos até que ponto este artigo tem atingido as instituições de ensino.

Outro fato que vale ressaltar, é que assim como Andréia, Maite não se sentia à vontade de passar o recreio junto com @s colegas, assim, não se dirigia até a cantina, levava seu próprio lanche de casa. Porém, ela coloca que @s alun@s usavam lancheiras até a terceira série, e ela usou até a oitava por conta desta dificuldade de se relacionar com as pessoas. Ela ainda explana:

> *"Tiravam sarro porque você estava de lancheira e ninguém mais usava lancheira e eu continuava levando meu lanche. Então essas coisas que eu lembro mas que depois de um certo tempo pararam de me incomoda. Acho que por costume, a gente se acostuma com tudo. Seja bom ou ruim, foi assim. Passou, não lembro como alguma coisa super negativa, fora esses lances que aconteciam e eu falava "é assim" (Maite).*

Sobre a educação física, Maite fala que a disciplina era dividida entre meninos e meninas, sendo que cada grupo tinha os esportes designados, e a mesma não conseguia se adaptar ao grupo dos meninos, sempre era a última a ser escolhida, o time em que ela estava era o ponto fraco, pois ela corria da bola,

[26] Para uma abordagem mais ampla sobre o assunto ver: NOGUEIRA, Luma. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

se machucava, chorava, queria estar com as meninas mas não podia. Dessa forma, Maite levava atestados médicos que diziam que a mesma não podia participar das aulas, assim fazia na maioria das vezes trabalhos escritos, sabendo hoje tudo sobre esportes no que se refere à parte teórica.

A respeito disso, Louro (2014) escreve que se em algumas áreas escolares a constituição das identidades de gênero parece muitas vezes ser feita através de discursos implícitos, nas aulas de educação física este processo é mais evidente, quando se realiza a separação entre meninos e meninas sob a alegação de que as diferenças de habilidades físicas dos gêneros são diferentes. O que cabe questionar aponta a autora, são os efeitos que esta questão tem desencadeado na prática da disciplina e vida dos sujeitos.

Assim sendo, como foi possível observar, os processos de estigmatização e de violências em relação às pessoas trans* são frequentes no espaço escolar, sendo estas apenas algumas histórias das muitas ocorridas que se multiplicam por todo território nacional. As diversas cenas abordadas neste trabalho evidenciam uma sociedade de terror e violência em que as pessoas que rompem com os padrões morais e estéticos, na busca da felicidade, são submetidas aos preconceitos.

Peres (2009) explica que a escola apresenta muita dificuldade em lidar com questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, mostrando-se insegura e perdida diante das situações expressas no cotidiano. Assim sendo, ou atua por meio de ações de violência, através da discriminação e expulsão, ou então pelo descaso, não dando importância às denúncias de discriminação.

> A comunidade escolar, em geral, tem se demonstrado mais aberta para discutir a sexualidade no plano da prevenção e não no da promoção da saúde ou no dos direitos humanos. As dificuldades da escola em transcender esses limites e abordar mais corajosamente questões relativas a sexualidade, diversidade sexual, sexismo, misoginia, homofobia e racismo expõem os/as estudantes a situações de maior vulnerabilidade física e psicológica, inclusive em relação à saúde sexual e reprodutiva (Junqueira, 2009b, p.24).

É possível visualizar sobretudo, que há um processo de invisibilização das pessoas LGBT no espaço escolar, e isto pode ser observado na ausência das temáticas no currículo, nos materiais didáticos e discussões e trabalhos sobre direitos humanos na escola. Tal invisibilidade é uma esmagadora forma de opressão, e pode ser sentida quando a escola se nega a perceber e reconhecer as diferenças, mostrando-se indiferente às inúmeras formas de expressão do ser. É costumeiro que @s professor@s dirijam-se as/aos alun@s como se est@s não pudessem ser homossexuais, lésbicas, bissexuais ou trans*, pressupondo dessa forma, uma heterossexualidade e binarismo de gênero presumidos, corroborando o silenciamento das identidades sexuais e de gênero diversas (Junqueira, 2009b). Aliada a invisibilidade, temos a visibilidade distorcida, na qual há explicações simplificadoras, errôneas, preconceituosas e desumanizantes, que intensificam a exclusão das pessoas LGBT ao acesso no campo de reivindicação de direitos.

Sobre isso, podemos citar a má interpretação que foi realizada do material produzido pelo Projeto Escola sem Homofobia, que se por um lado proporcionou visibilidade do tema, por outro desencadeou uma série de discussões preconceituosas e violentas contra as pessoas LGBT, dando abertura para o desenvolvimento de mais concepções discriminatórias.

Contudo, o que podemos afirmar é que infelizmente não dispomos de dados estatísticos consistentes acerca das diversas violências que ocorrem dentro das instituições de ensino, porém, isto não significa que as mesmas não existam. O que ocorre é a indiferença ou incapacidade de perceber todo preconceito, discriminação e agressões que ocorrem dentro de seus muros. Assim sendo, um dos desafios é construir indicadores sociais da homofobia, bifobia, transfobia, lesbifobia, sexismo, racismo e demais formas de violência nos sistemas escolares, para que assim, seja possível uma justificativa

inquestionável para a implementação e execução de políticas educacionais inclusivas (Junqueira, 2009b).

Palavras finais

Compreendemos que é preciso extinguir as práticas de violência, e isto exige um processo de desnaturalização das normas de gênero binárias, uma sensibilização, reflexão e ação no plano coletivo sobre o assunto. Neste sentido, entendemos que é preciso realizar a tentativa de compreensão da realidade da outra pessoa para que as práticas discriminatórias sejam desconstruídas. @s profissionais da educação ao perceberem os mecanismos de exclusão d@s estudantes, devem intervir de maneira incisiva na questão, pois negar o debate do assunto equivale a compactuar com a violência. O currículo, às regras, as burocracias não podem ser um impeditivo para abordar o tema gênero em seu cotidiano de trabalho.

> Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual, et., é possível localizar em algumas delas ensaios de superação desse quadro. Isto, muitas vezes por iniciativa de alguns professores ou diretores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à sua expressão. Porém, no espaço escolar, ainda ouvimos muitas histórias de desrespeito e homofobia, mas especificamente de transfobia (medo, nojo, vergonha de se relacionar com travestis, transexuais e transgêneros (Peres, 2009, p. 245).

Louro (2013) explica que para as instituições escolares a presença de alun@s que abalam as normas binárias de gênero e sexualidade causam uma perturbação no cotidiano de ensino. Contudo, não é mais possível encaminhá-los a serviços de psicologia para que sejam corrigidos ou aplicar-lhes sermões para que sejam reconduzidos às normas culturais hegemônicas, ou ainda, ignorá-los. É importante, pelo contrário, que a escola admita a presença da diversidade e a partir disso, compreenda que a forma como os indivíduos são e se expressam são inventadas pelas circunstâncias culturais em que vivem, bem

como, é possível uma releitura dos arranjos sociais, de uma forma que nunca se havia pensado.

Assim, acreditamos que a questão principal que se coloca não é apenas o respeito a todas as formas de expressão do sujeito, só esta atitude não trará os avanços que precisamos. Mas sim, a desconstrução do ideal de que há uma sexualidade e expressão de gênero "normal". Apenas desta forma, conseguiremos avançar no sentido político, na estrutura da educação do país.

Nesta perspectiva, Louro (2004), assegura que não basta o combate à homofobia, lesbifobia, bifobia, transfobia, mas a escola indagar o processo pelo qual alguns sujeitos são normalizados e outros marginalizados. Falta neste sentido, o questionamento das normas sociais regulatórias que restringem as formas de expressão das identidades. Ou seja, se faz necessária uma pedagogia e um currículo conectados à teoria queer, uma pedagogia libertadora, que evita operar com binarismos que mantém a lógica da subordinação. Pois, como ressalta Dinis (2013), o currículo não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas é também um espaço de produção de identidades. Assim sendo, a pedagogia passaria a se dirigir a todas as pessoas e não apenas a aquelas que se reconhecem no enquadramento da sequência sexo-gênero-sexualidade.

César (2012) considera que a utilização da teoria queer é necessária, a fim de colocar em xeque as verdades e os limites dos corpos e pensamentos. Sendo assim, uma pedagogia queer é imprescindível para introduzir na educação a dúvida e a incerteza em relação à norma disciplinar dos saberes e corpos, ou seja, pensar o impensável. E tais pressupostos devem ser discutidos dentro da escola, por conta de uma história de normatização, exclusão e violência em torno dos saberes, corpos e sujeitos. De tal modo, Louro acentua:

> Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser confortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado "tipo" de sujeito. Mas, esse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2004, p. 52).

Cabe pontuar que a pedagogia queer sugere pensar em estratégias pedagógicas não-normativas, ou seja, extinção de discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das sexualidades, das identidades, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento. Assim sendo, propõe uma outra maneira de abordar as questões de gênero e sexualidade na sala de aula, não tomando a correlação entre sexo-gênero-sexualidade como natural, bem como a heterossexualidade como ponto de partida e consequentemente, não apresentando as outras inúmeras formas de expressão de identidades como anormais ou exóticas. Ou seja, propõe o entendimento de que existem múltiplas formas de se viver a sexualidade e o gênero.

Referências bibliográficas

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de comunicação LGBT.** Aliança Paranaense pela cidadania LGBT. Programa conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS – UNAIDS. 1ed. 2010.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, W. T.; HABERMAS, J.**Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade. **Rev. Bagoas Estudos Gays Gêneros e** Sexualidades. Natal,v.3, n.4, p. 95-112, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2298/1731> Acessado em 10 de jul de 2016.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07 de jul de 2016.

BRASIL, Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. **Diário Oficial da União,** nº48 de 12 de março de 2015.

CASTELO BRANCO, R. P. C. **O cotidiano e a narrativa:** ensaios sobre a prática do psicólogo em instituições educacionais. 1997, 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CÉSAR, M. R. de A. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **ETD – Educ. Tem. Dig.** Campinas, v.14, n.1, p.351-362, jan./jun. 2012.

COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. A transexualidade na atualidade: aspectos conceituais e de contexto. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, L. L. P. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

DINIS, N. F. Por uma pedagogia queer. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do Camus Jataí- UFG.** Goiás. v.02, n.02, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27710-159398-1-PB%20(1).pdf> Acessado em 17 de jul de 2016

FACCO, L. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, J. M.; SILVA, A. P. da S. **Espaço, gênero e poder:** conectando fronteiras. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em < http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_vigiar_punir.pdf> Acessado em 25 de jul de 2016.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber, tradução de Maria Thereze da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Brasília, [s.n], 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: a escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org). **Homofobia & Educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, p. 161-194, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009B.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.07-35.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho –** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidadeo "normal", o "diferente" e o "excêntrico. In: LOURO, G. L. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9.ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista.16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org) **O desafio do conhecimento.** 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

NOGUEIRA, L. **Travestis na escola:** assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

PARKER, R. G. **Na contramão da Aids:** sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PERES, W. S.; TOLEDO, L. G. Dissidências existenciais de gênero: resistências e enfrentamentos ao biopoder. **Psicologia política,** São Paulo, vol.11, nº22, p. 261-277, jul-dez, 2011.

SANTOS, A. Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções. In: COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA JUNIOR, A. M. **Diversidade sexual e inclusão social:** uma tarefa a ser completada. São Paulo: Lemos e Cruz, 2014.

TOSTA, A. L. Z.; DALTIO, D. A. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. In: ALEXSANDRO, R.; BARRETO, M. A. S. **Currículos, gêneros e sexualidades (org): experiências misturadas e compartilhadas.** Vitória, ES: Edufes, 2013, p. 216-229.

WILSON, G. Desempenho de garotos e garotas em aprendizagens escolares. **Seminario Educando para a Igualdade de Raca, Gênero e Orientação Sexual**. Ministério da Educação, Brasília, 2004.