

# “O QUE A ESCOLA REJEITA, A PISTA ACEITA” – MEMÓRIAS ESCOLARES DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS DE MACAPÁ

Rômulo Cambraia Ribeiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta monografia se constitui por meio de entrevistas semi-abertas e história de vida de travestis e transexuais do município de Macapá. Tem como suporte básico teórico nas áreas da Sexualidade, Identidade de Gênero e Educação e estabelece conexões destes conhecimentos com os processos subjetivos os quais corroboram a evasão escolar de travestis e transexuais. Não raro depara-se com situações de resistência que tendem a dificultar a permanência e, até mesmo, a matrícula de alunas travestis e transexuais nas escolas de ensino básico. O foco deste trabalho está baseado no pressuposto de que a discriminação e a violência (de todos os tipos) dentro da escola induzem as transexuais e travestis a evadirem-se da vida educacional sem pretensões maiores de retorno. O destaque na pesquisa foi coletar e abrir espaço para a narrativa de segregação que permeia o discurso das sujeitas da pesquisa. Após a análise das entrevistas, das histórias e memórias das travestis e transexuais, que se mantém da prostituição em Macapá ficou evidente que este processo de evasão e a vida nas esquinas da prostituição, além de estarem intimamente relacionados, são fatos que se completam e se justificam pela discriminação, preconceito e violência escolar, principalmente.

**Palavras-chave:** memória, travestis, transexuais, sexualidade, identidade de gênero e educação.

## INTRODUÇÃO

A Educação, política pública básica e essencial para o desenvolvimento da sociedade, tem função social marcante na vida do cidadão, como eixo norteador de inclusão social, de desenvolvimento pessoal e coletivo de uma nação. É contraditório pensar que a escola, espaço que deveria ser inclusivo, espaço de liberdades democráticas, é espaço de preconceitos, discriminações e muita intolerância, conseqüentemente, para muitos, um ambiente excludente.

Construir estudos que elucidem a escola como produtora e mantenedora de um ensino excludente, para além de se fazer denúncia, é tentar reintegrar os direitos básicos que todo e qualquer ser humano possui, independente de suas diferenças. Aceitar e respeitar a individualidade do outro é reconhecer, aceitar e respeitar as próprias individualidades e permitir que não mais permaneça a visão e a prática de nivelamento entre os sujeitos, fator

---

<sup>1</sup> Graduado em Artes, com Licenciatura Plena em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Pró-Diretoria de Pós-Graduação/FACINTER – FATEC e Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Amapá.

preponderante de (re)produção de tantas violências, das desigualdades de oportunidades, de mortes, enfim, do mal-estar social que se instalou (BAUMAN, 1998).

O objetivo do presente trabalho de pesquisa é analisar e registrar de que forma travestis e transexuais são excluídas do sistema educacional em Macapá e quais as razões que as levaram à prostituição. Faz-se necessária tal pesquisa para, a partir dela, contribuir com o entendimento e ações para uma escola que respeite a diversidade, garantindo direitos humanos a todas às pessoas.

Assim, a presença de travestis e transexuais, em idade escolar de educação básica, na prostituição e não na Escola, é preocupante e remete ao estudo desta situação que carrega consigo memória e constituição destes sujeitos.

Nesta pesquisa utilizaram-se questionários como instrumentais teóricos práticos para a coleta das narrativas cotidianas e históricas dos protagonismos destas jovens travestis e transexuais que deixaram a escola, ou foram deixadas por ela. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, com pesquisa bibliográfica, com estudo de referenciais teóricos, organizou-se a pesquisa em três seções. O primeiro “Sexualidade e identidade de gênero” discorre acerca do processo histórico-cultural em que se construiu o sentido de sexualidade e identidade de gênero. O segundo “Gênero e sexualidade” aborda a educação e seus mecanismos subjetivos que lidam com sujeitos travestis e transexuais no espaço da escola e, concluindo, o terceiro capítulo “Os resultados da pesquisa”, elucida o tipo de pesquisa que foi feita e que norteará todas as informações colhidas para o desenvolvimento do trabalho mediante as impressões do pesquisador, com contribuições de teóricos como Butler (1998), Bittencourt (2014), Foucault (1984a) e (1988b), Jesus (2012), Junqueira (2012), Louro (2012), dentre outros que com legado histórico, cultural e científico qualificaram este trabalho e o estudo a respeito do mesmo.

## **1 SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO**

Embora presente no cotidiano, e parte fundamental dos sujeitos sociais, a sexualidade teve seu sentido elaborado recentemente na história da humanidade – data do início do século XIX - e refere-se a um universo de sensações, experiências, movimentos, regras, normas que regem os corpos e que vai desde sua superficialidade até suas mais íntimas elucubrações e envolvimento entre sujeitos (FOUCAULT, 1984).

Desde os primórdios das relações sociais, verificou-se a existência de uma força que emana de cada indivíduo, que envolve a libido, o desejo, o prazer, ultrapassa o simples limite da vontade e do querer e que circula por uma miríade de espaços: a Sexualidade. Deste modo, ainda muito cedo, sobretudo na cultura grega e romana, tal percepção foi tomada por intelectuais os quais se apropriaram dela para suscitar estratégias de controle de si, do outro, de si sobre si e de si sobre o outro, visando, contudo, o poder (sua gestão, manutenção e hierarquia).

Não demorou muito para que logo aparecessem diversas teorias e conspirações, provenientes de pensamentos mais fecundos e pretensivos para a canalização dessa força. No Cristianismo, por exemplo, elegeu-se o casamento monogâmico e fiel como lugar legítimo para efetivação do ato sexual, porém, devia-se praticá-lo sem demasia e com o único objetivo da procriação sob o suposto discurso de preservação da espécie, não aceitando, em hipótese alguma, as relações entre indivíduos do mesmo sexo, já que daí nada se geraria, pelo contrário, conduziriam sujeitos apenas ao esgotamento físico e desperdício humano, tornando-o suscetível a doenças severas.

Já para a compreensão grega e romana as ponderações das relações sexuais não se faziam em torno do medo, mas sim no campo da moralidade (por meio do autocontrole) o que abriria precedentes e direitos para exercer o poder sobre o outro. Por moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. (FOUCAULT, 1984).

Assim, as relações entre homens e rapazes não só eram extremamente aceitáveis como também correspondiam a uma filosofia de vida a ser seguida, na qual o jovem aprenderia tudo o que era necessário para ser considerado homem livre; cidadão através dos mais velhos (tutores temporários), no entanto, uma série de exigências era requerida ao rapaz (não ser efeminado, não se deixar conquistar facilmente pelo amante, saber corresponder aos presentes dados para que não afetasse sua imagem, por exemplo) para a efetivação destes relacionamentos o que, conseqüentemente, resultaria na constituição moral do mesmo.

Historicizando, Foucault afirma que a interdição não é o elemento fundamental a partir do qual se pode escrever a história do sexo, a partir da idade moderna. Ele coloca a hipótese repressiva numa economia geral a partir do século XVII. Mostra que todos os elementos negativos ligados ao sexo (proibição, repressão, etc.), têm função numa técnica de poder e numa vontade de saber.

A hipótese de Foucault é que a partir do século XVIII existiu uma proliferação de discursos sobre sexo. Afirma que foi o próprio poder que incitou essa proliferação de discursos, através da igreja, da escola, da família, do consultório médico. Essas instituições não visavam proibir ou reduzir a prática sexual; visavam o controle do indivíduo e da população. “O sexo não se julga apenas, mas administra-se”. Regula-se o sexo, mas não pela proibição, e sim por meio de discursos úteis, visando fortalecer e aumentar a potência do Estado como um todo.

Pela primeira vez, o dinheiro e o futuro da sociedade eram ligados à maneira como cada pessoa usava o seu sexo. O aumento dos discursos sobre sexo pode, então, ter visado produzir uma sexualidade economicamente útil.

Foucault constrói uma nova hipótese sobre a sexualidade humana. As sexualidades são socialmente construídas. Assim como a hipótese repressiva, é uma explicação que funciona. Cada um que aceite a verdade que lhe convém.

Foucault (1988) apresenta algumas características comumente associadas à repressão sexual: condenação ao desaparecimento, injunção ao silêncio, afirmação da inexistência de modo a fazer com que, do assunto (sexual) reprimido, não haveria nada a dizer, ver ou saber. “Interdição, inexistência e mutismo”. A repressão sexual desvelaria a típica hipocrisia burguesa, que apenas faz concessões às sexualidades ilegítimas limitadas a espaços circunscritos. A própria repressão sexual está associada com o advento da ordem da dominação burguesa.

O que o autor busca estudar é o funcionamento tão peculiar e mesmo paradoxal destes discursos sobre o sexo, nos quais se afirmam simultaneamente reprimir o sexo para então criar a necessidade de libertá-lo: ao “falar prolixamente do seu próprio silêncio” e “obstinar detalhar o que não se diz”. Neste caminho, se objetiva perceber quais “caminhos o poder consegue chegar às mais tênues e individuais das condutas”. Neste aspecto, Foucault cita o exemplo da confissão religiosa como uma forma de se falar sobre o sexo de uma forma extremamente complexa: não evidentemente sem prudência, mas em todos os seus aspectos, correlações e efeitos nas mais finas ramificações.

Ao dizer que não há silêncio absoluto em relação ao sexo, o mesmo se torna uma questão de Estado em um sentido forte: é preciso governar o que se entende por “população”; seus índices no que se referem à taxa de natalidade e fecundidade, por exemplo, na medida

em que são tidos como passíveis de serem geridos, tocam inevitavelmente às práticas sexuais dos indivíduos.

A intervenção e regulação por parte da Igreja, da família, da política, da saúde, da educação e das leis civis tornou-se uma constante dessas sociedades em diante. Tanto controle levanta várias hipóteses, dentre elas: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (FOUCAULT, 1988). Neste sentido, diz Michel Foucault:

[...] foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para reforçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual (FOUCAULT, 1988, p.49).

Por este viés, percebeu-se que se fazia urgente espreitar o sexo lá onde ele se fazia quase intangível, todos os seus componentes deveriam ser milimetricamente seguidos e redimensionados para que pudesse ganhar sentido e utilidade, para que esta força não fosse desperdiçada e tudo que representasse perigo para a ordem posta recaísse sobre os convenientes campos da criminalidade, do pecado ou da “contra-a-natureza”. Como afirma Michel Foucault:

Na lista dos pecados graves, separados somente por sua importância, figuravam o estupro (relações fora do casamento), o adultério, o rapto, o incesto espiritual ou carnal, e também a sodomia ou a ‘carícia’ recíproca. Quanto aos tribunais, podiam condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade, o casamento sem o consentimento dos pais ou a bestialidade. [...] Durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embarçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção (FOUCAULT, 1988, p. 45).

A partir destas determinações é que se vai pensar numa gama de ações prescritivas e de sujeições para o ser “sexualizado”. As regras irão determinar quem estará no caminho - de forma adequada, ou seja, conformada; correspondendo aos dispositivos de controle - e quem estará desviante do jogo do poder (sexualidades diferenciadas) pondo em “cheque” tudo o que foi criado para manipular o sujeito e que irá requerer medidas corretivas ou de reinserções. Sobre este último aspecto explica Michel Foucault:

Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde podem ser reinscritas, senão nos circuitos de produção, pelo menos nos do lucro. O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais

lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica – estes ‘outros vitorianos’, diria Stephen Marcus – parecem ter feito passar, de maneira sub-reptícia, o prazer a que não se alude para a ordem das coisas que se contam; as palavras, os gestos, então autorizados em surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. Somente aí o sexo selvagem teria direito a algumas das formas do real, mas bem insularizadas, e a tipos de discursos clandestinos, circunscritos, codificados. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Diante do exposto, nota-se facilmente o que se considerava fora dos padrões da normalidade; da moralidade e que rápido ganhava outras instâncias, ressignificações e providências, pois, já que nem tudo poderia ser reduzido ao silêncio – pela prática do mutismo – deveria, obrigatoriamente, ser redistribuído para alhures com fins práticos e lucrativos. Isto porque, nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.

## **2 GÊNERO E SEXUALIDADE**

As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) constituem hierarquia entre gêneros.

Tem-se, então, o gênero, entendido como constituinte da identidade dos sujeitos. São identidades plurais, múltiplas, que se transformam, não são fixas ou permanentes e que podem até mesmo ser contraditórias. O sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado” em diferentes direções.

Gênero é o que "determina" aquilo que culturalmente seriam características do ser “masculino” e do “feminino”: forma física, anatomia, maneira de se vestir, falar, gesticular, enfim as atitudes, comportamentos, valores e interesses de cada gênero (lembrando que essas características são designadas pela cultura, pela sociedade dominante). Essas diferenças são estabelecidas historicamente de acordo com cada sociedade influenciados pela cultura. Portanto, são é categoria histórica e não naturalmente determinada. Sendo nessa perspectiva conceituado por Scott (1995, p. 14) como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais

fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Nesse sentido, não se pode abordar o conceito de gênero sem lembrar de Butler em seu conceito de gênero como culturalmente construído, diferenciando de sexo (biologicamente natural), essa compreensão é que abre as possibilidades de reflexão com vistas à superação do preconceito de gênero, da visão do ser feminino como frágil e submisso. Homens podem até ter maior força física, mas as mulheres podem também ter mais energia (o que seria uma diferenciação biológica), porém, a diferença não pode significar desigualdade. Homens e mulheres podem ser diferentes biologicamente, mas devem ter socialmente os mesmos direitos e deveres, pois ambos têm a mesma potencialidade intelectual e amorosa, que pode ou não ser desenvolvida, dependendo das oportunidades e possibilidades oferecidas pela família, pela sociedade, pela cultura. Assim, Butler (1998, p. 26) afirma que, “[...] não a biologia, mas a cultura se torna o destino”.

É algo que transcende o mero desempenho de papéis, pois, faz parte do sujeito, o constitui. Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, entre outros, são atravessadas pelos gêneros: são espaços “generificados” – produzem-se ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas...) (LOURO, 2012).

Neste enfoque, verifica-se um sujeito fragmentado, subjetivo, individual, com suas particularidades e necessidades. Uma dessas necessidades reside, principalmente, no fato dele precisar do outro; interagir socialmente. É quando ele deixa de ser absoluto e autossuficiente, o sujeito está necessariamente em interação societária com outro, e somente assim é possível se separar as esferas do “eu” e do “tu”, que, por sua vez, acabam se tornando indissociáveis (BITTENCOURT, 2014).

O indivíduo não pode ser pensado sozinho: ele só existe em relação. Basta que haja relação entre dois indivíduos para que o social já exista e que não seja nunca o simples agregado dos direitos de cada um de seus membros, mas um arbitrário constituído de regras em que a filiação (social) não seja nunca redutível ao puro biológico (HÉRITIER, 1996, p. 288).

Por ‘gênero’, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p.15).

Françoise Héritier (1996), em sua coletânea sobre o pensamento da diferença sexual, insiste sobre o fato de que o gênero se constrói na relação homem/mulher, uma vez que não existe indivíduo isolado, independente de regras e de representações sociais.

Joan Scott (1998), em recente definição da categoria gênero, ensina que o gênero é uma categoria historicamente determinada que não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, uma categoria que serve para “dar sentido” a esta diferença.

O gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. Nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Portanto, sempre que se referir ao sexo, já está agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual se está interagindo.

## 2.1 Escola como espaço normatizador social

Dentre os vários setores da sociedade, a escola se oferece como espaço físico e cognitivo oportuno, onde tais concepções da identidade podem ser sentidas e observadas mais de perto tendo como marco às interações sociais e que se tornarão fortes marcadores de confirmação da identidade de gênero calcada no modelo binário, único e indissociável. O fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificados, a ter um papel de gênero “adequado” (JESUS,2012).

A escola é parte desse sistema normatizador social. Ensina regras e valores sociais que vão influir na formação de meninos e meninas, reforçando a diferença entre alunos e alunas e aumentando a competição sexista. Para Sousa e Carvalho (2003), afirma que:

Uma consequência negativa é a transformação de qualidades em defeitos quando se referem às meninas. Como a tranquilidade e a organização, enquanto os meninos são vistos como naturalmente barulhentos e criativos. A dinâmica da sala de aula, com meninas bem comportadas e meninos bem agitados, é considerada normal pela professora e professor. Como exemplo na educação física que mais se evidencia a divisão de sexo e gênero, embora a maioria dos esportes exija muito mais habilidade do que força física (SOUSA e CARVALHO, 2003, p. 30).

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres

na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento - estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero.

Para Guacira Louro (1997), ainda que, os estudos de gênero persistam priorizando as apreciações sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais específica, referindo-se também aos homens.

[...], pois na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aqueles/as que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 22-3).

Sob este aspecto analisa Rogério Junqueira:

O ‘armário’, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-se ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-se ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos/as envolvidos e pelo qual somos afetados/as) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (JUNQUEIRA, 2012, p. 71).

Na educação, são várias as correntes pedagógicas que se tenta por em prática para fazer funcionar, de um modo pleno, o ensino das quais suas filosofias e propostas metodológicas teorizam. Porém, o que se vê são os equívocos, deturpações quanto às concepções e práxis educacional. É neste bojo que uma pedagogia, em específico, se mostra eficaz e cotidianamente reproduzida: a “Pedagogia do Armário”.

Conforme diz Junqueira (2012), todas as relações pessoais de ordem dissidente do comportamento geral - heteronormatividade – devem-se guiar pela ocultação, isto é, “varrer a sujeira pra debaixo do tapete”, manter tudo em sigilo/segredo torna-se o meio para tratar de assuntos como sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual dentro do espaço escolar, e, assim, mantém-se a ordem, o controle e a normalidade sobre os sujeitos e seus corpos.

Os educandos entre si também (re)produzem tais comportamentos ao evidenciar de forma pejorativa os “trejeitos efeminados” do colega que fala gesticulando ou do jeito

“machinho” de ser da colega que joga bola, por exemplo. Ao fazer, ainda, “piadinhas” ofensivas sobre um determinado aluno, mas que não podem chegar aos ouvidos do professor (isso quando tais “piadinhas” não partem do próprio), pois, estas atitudes tendem à inibição da pessoa alvo.

Enfim, são inúmeros os casos percebidos pela prática da “Pedagogia do Armário”. Porém, deve-se enfatizar que o exercício de valores heteronormativos, ocorre de forma velada, subjetiva e inconsciente; que é legitimado pela falta de conhecimento específico, pela apropriação de discursos que corroboram o poder que há muito foi instituído no campo educacional (dentro da escola preponderantemente) e que envolvem, principalmente, o fator sexualidade.

Diferentemente da predominante visão que há na sociedade acerca da noção dual de gênero, o universo acadêmico e as rodas intelectuais lidam há cerca de cinco décadas com a ideia de processo na constituição cultural de identidade de gênero do sujeito, não sendo um acaso a ocorrência desta lida e sim o fruto de desenvolvimentos na forma de percepção de todos e de cada um dos que desta se apropriaram. Da mesma forma, os ranços da visão dualista e sexista, baseada na determinação biológica do sexo subsistem nos bancos escolares, através dos dispositivos de poder presentes nos controles da sexualidade.

O reconhecimento da sua existência, e circunscrição, paraleliza com o embate histórico que ocorreu e ocorre na sociedade, pois, o dispositivo [...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a várias configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam (FOUCAULT, 1988).

Nas escolas, a questão da disciplina pode ser entendida como uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta que os alunos e professores sejam olhados às vezes ou ver se o que fizeram está conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma infinidade de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção do general-chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente.

Logo, pode-se observar em nível macro, que a sociedade capitalista se estabeleceu de modo a criar seus efeitos avassaladores sobre a cultura. A dinâmica de poder é forte o suficiente para ramificar-se nos mais diversos âmbitos da cultura e da vida. Esta visão rejeita, em geral, as formas diferentes de cultura e de vivência, em detrimento de uma cultura unicista e arraigada a velhos (e já conhecidos) padrões de condutas, posturas e ditames sociais.

A abordagem do conceito de identidade de gênero e sexualidade como constructos de aprendizagens e práticas diversas, frutos de um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, remete à noção da incompletude deste processo de constituição do ser, corroborando a ideia de ressignificação dos conceitos de igualdade / normalidade e diferença, assumindo que existem tais diferenças, para, a partir deste prisma, considerá-las como objetos de necessárias adaptações e modificações tanto no âmbito da escola quanto no âmbito da vida em sociedade como um todo.

A necessidade do reconhecimento das diferenças dos gêneros por parte das políticas públicas consiste num processo de, inicialmente, envidar esforços para a adoção de ações governamentais que primem pela redução dessas desigualdades.

Ao longo da história deste reconhecimento de temas ligados a gênero, houve uma convergência com o movimento feminista que objetivava, primordialmente, transformar a situação da mulher na sociedade, como forma de superação da desigualdade entre homens e mulheres (LOURO, 2012).

Deve-se ao movimento feminista, e os movimentos sociais, a inclusão da questão de gênero na agenda política, incluindo na pauta das discussões as enormes diferenças entre os salários de homens e mulheres entre outros aspectos, que convergiam para a chamada “feminização” da pobreza no país. Neste sentido houve avanços significativos, mas ainda incipientes nas políticas públicas as quais buscaram deslocar a figura de chefe da família, em alguns programas e ações governamentais, assim como a implementação de programas de saúde que passaram a privilegiar a saúde da mulher, não apenas como procriadora ou intermediária da saúde dos filhos, mas como protagonista dos mesmos.

Da mesma maneira, a consideração da necessidade de referendar cada vez mais a apropriação de intervenções possíveis, como as políticas afirmativas de igualdade de gênero, poderia ensejar nas escolas, mudanças latentes na condição de cerceamento da liberdade individual pelo poder. Caberia a cada educador repensar a constituição do ambiente escolar e as dinâmicas das aulas, como formas de amenizar ou solucionar as iniquidades de gênero pré-existentes, abrindo novas possibilidades de integração, tratando adequadamente as diversidades de cada educando, oferecendo-lhe alternativas aos arcaicos ditames excludentes que ainda vigoram na educação.

Portanto, ainda que se viva a “celebração móvel” da identidade, surgirão os movimentos em prol dos valores imutáveis que farão forças contrárias às identificações pós-modernas (dentre elas a identidade de gênero), reforçando preconceitos, formulando

estereótipos, produzindo estigmas e atrasando a luta em prol da individualidade e da diferença entre os sujeitos. É nesta relação de poder que a educação torna-se instrumento necessário e indispensável para a libertação destes pensamentos, capaz de levar o indivíduo a exercitar sua autocrítica e assumir sua alteridade sem limitações ou medos.

## 2.2 O currículo escolar e a sexualidade

A década de 90 traz à cena do debate uma percepção de currículo, que muito deve às compreensões sociais advindas dos estudos culturais, dos movimentos sociais, feministas, raciais, étnicos, sexuais e pós-coloniais, e que movimenta a discussão em torno da linguagem como elemento central de análise. Dessa forma, o currículo passa a ser entendido como um local de disputas de construção de objetos de conhecimento, no qual, outros significados estão envolvidos de forma ativa. Segundo Tomaz Tadeu “o texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder” (SILVA, 2003, p.67).

Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento de escolhas; nele os conhecimentos são separados, algo fica dentro e algo fora. Essas divisões são parte de relações de poder que refletem o que deve e o que não deve ser ensinado, determinando o que passa por conhecimento válido, incluindo certos saberes, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias e produzindo subjetividades.

Ao refletir a epistemologia dominante, a produção de um currículo acaba por ser marcadamente masculina. Logo, responsável que é por refletir e produzir subjetividades, o currículo acaba corporificando e produzindo as relações hierárquicas de gênero. Os estereótipos de gênero que refletem as hierarquias são transmitidos e naturalizados nos próprios processos de formação nas instituições educacionais (SILVA, 1999). Os significados do currículo e seus efeitos de poder constituem subjetividades profissionais e sociais.

O currículo tem de ser compreendido como um aparato da diversidade cultural no qual seja possível pensar novas formas de questões políticas, econômicas, culturais, sexuais, etc., abrindo espaço para o outro e eliminando as distinções binárias.

Um currículo masculinamente construído contribui para garantir as diferenças, reforçando e reproduzindo, o domínio masculino sobre as mulheres, garantindo a naturalização de certos tipos de conhecimentos, legitimando alguns grupos em detrimento de outros.

A desigualdade é um fenômeno social que produz uma hierarquização entre os indivíduos e/ou grupos que não permite o tratamento igualitário em termos de mercado de trabalho, de acesso a bens e recursos, para todos e todas.

Essa desigualdade existe na divisão dos atributos entre homens e mulheres. Esse desnível se evidencia em vários contextos: familiar, social, escolar, religioso, econômico, político, entre outros. Dessa forma, fica claro que existem fronteiras que separam atitudes e comportamentos tidos como apropriados, válidas e legítimas relacionadas ao sexo masculino e ao feminino, pautada por diferenças e semelhanças que constituem os indivíduos e/ou grupos.

Os direitos sexuais asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência, englobam múltiplas expressões legítimas da sexualidade, como por exemplo, o direito à educação – direito de cada pessoa de ver reconhecidos e respeitados o seu corpo (autonomia), o seu desejo e o seu direito de amar (reconhecimento da diversidade sexual).

Entretanto a história mostra que esta garantia de direito em quaisquer ambientes, e exclusivamente na escola, tem sido violado diariamente, sendo esta, espaço de segregação e exclusão social.

Caracterizar os comportamentos como “masculinos” ou “femininos” é basear-se nas noções essencialistas do binarismo mulher/homem, isto quer dizer que, atributos que muitas vezes são considerados femininos podem estar baseados no biológico e nas diferenças físicas. Dessa forma, a feminilidade nos homens, bem como a masculinidade nas mulheres, é considerada negativa por agir contra os papéis tradicionais da cultura.

### **3 OS RESULTADOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa configura-se por um recorte social protagonizado pelas travestis e transexuais de Macapá as quais têm suas vidas sustentadas pela e na prostituição, uma vez que a educação lhes foi negligenciada, destituindo-lhes, assim, de um de seus direitos básicos previstos constitucionalmente. Isto é evidente em suas falas; em suas histórias e memórias narradas e, aqui, analisadas e registradas. De acordo com Maria Cecília Minayo:

Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para

ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (MINAYO, 2001, p. 59).

Ao se realizar um trabalho, cuja prática se dá pela memória, os indivíduos tornam-se sujeitos ativos da história em uma sociedade que busca sempre por seu passado.

Assim, constatam-se as informações obtidas nas mais diversas bibliografias e, principalmente, pelas histórias orais das travestis e transexuais ouvidas. Estas, sem dúvidas, ao relatarem sobre suas vidas, enquanto alunas da educação básica, contribuíram para a legitimação de todo o trabalho realizado o qual toma corpo na forma de Memórias Escolares de Travestis e Transexuais de Macapá.

As narrativas funcionam como lugares de dizer, nos quais diferentes discursos encontram-se materializados. Tais discursos não são “criados” nas/pelas narrativas, mas é inegável que, por meio delas, diferentes enunciados circulam, reconfiguram-se e legitimam-se. Nesse sentido, pode-se afirmar que, por meio de suas formulações verbais e não verbais, as narrativas materializam experiências de vida das três pessoas travestis e transexuais entrevistadas.

Identifica-se que as narrativas são pouco diferenciadas. Entre as três entrevistadas, duas não concluíram o ensino médio (portanto, a educação básica) por motivos de exclusão escolar, embora soubessem que a sua permanência na escola as qualificariam para vida com perspectiva de dignidade e cidadania, que muitas vezes foram violadas em seu direito à educação que iniciava mesmo antes de sair de casa e especialmente dentro da escola, pelas mais variadas violências.

As informantes são relativamente jovens, moram com suas famílias e possuem uma relação amistosa com as mesmas. Mylla, 26, se identifica como transexual, pois, já fez intervenções cirúrgicas em seu corpo e faz tratamento hormonal desde os 16. Pâmela, 22 e Laura, 20, se identificam como travestis e entendem tal identidade como a não realização de intervenções cirúrgicas em seus corpos para se perceberem mulher, pois, apenas as roupas que usam já as identificam com o feminino, porém, não descartam a utilização, algumas vezes, de hormônios.

Além da prostituição, elas seguem uma vida social comum a qualquer outra pessoa: momentos afetivos e festivos - tanto entre amigos como com os próprios familiares -, resolvem questões do dia a dia (compras, pagamentos) entre outros. Mylla, recentemente,

esteve em São Paulo a caráter profissional, mas também a passeio. Pâmela e Laura participaram de um evento de dança há dois meses, por exemplo<sup>2</sup>.

Quando levadas a revisitarem suas lembranças do período escolar, por meio da entrevista semi-estruturada, vários foram os relatos. Percebe-se, no entanto, um “lugar comum” em todos eles: elementos da heteronormatividade e do binarismo de gênero os quais se expressam, das formas mais sutis até às mais visíveis, em ações de rejeição e expurgo do diferente.

Mylla, por razões de preconceito e discriminação explícitos, que culminou em briga na escola, entre outras situações, desistiu dos estudos. Como fica claro em uma de suas falas:

As meninas sempre foram as mais abusadas. Teve uma vez que uma resolveu fazer piadinhas e gracinhas com a minha cara, e com o tempo aquilo foi me dando raiva a ponto de eu não aguentar mais, e olha que sou uma pessoa super tranquila. Me afastava dela, ia por outro lado, tudo pra evitar confusão. Mas, certo dia, estávamos na fila da merenda e ela disse que só tinham duas filas: a de menino e a de menina. Que eu fizesse uma fila só pra mim, já que eu era os dois, então, peguei meu mingau (super quente) e joguei nela. Fomos chamadas pela diretora, eu expliquei toda a situação, inclusive a mãe da menina tava presente e ela acreditou no que eu disse, mas a diretora não aceitou (acho que pelo fato dela ser mulher também, sei lá) ela disse que tinha sido um abuso da minha parte, que não deveria ter feito aquilo, que eu era a errada. Então, isso contribuiu bastante pra que eu perdesse o interesse nos estudos e decidi parar (com os estudos), tudo o que acontecia só me desmotivava.

Nesta oralidade percebem-se claramente as atitudes e comportamentos que visam normatizar os corpos no espaço escolar conforme aquilo que se entende como correto e que deve ser seguido por todos. Seja na fila da merenda (dividida em fila de meninas e fila de meninos), seja na atitude da aluna que fazia questão de lembrar Mylla das inutilidades das filas pra ela (além de outras provocações) uma vez que a mesma não se enquadrava em nenhuma das duas, ou, seja no papel da diretora que, mesmo sabendo da real situação, responsabilizou a aluna por sua transexualidade como se isto fosse errado e despertasse a raiva nos colegas, logo, Mylla era a maior culpada pela reação (preconceituosa) das pessoas ao seu redor. Subjetivamente inversões de valores se afirmam e, equivocadamente, a vítima ocupa o lugar de acusada.

E quando uma situação de violência física não acontece, é o medo que estas pessoas sentem, devido todas as situações hostis envolvendo suas alteridades, que as deixam acuadas e desconfiadas, pensando, justamente, nas inúmeras hipóteses de agressão que podem vir a sofrer no interior da escola, como lembra Pâmela:

---

<sup>2</sup> Pela natureza exploratória e qualitativa, optei por dialogar com três travestis e transexuais no universo das profissionais do sexo por considerar que as narrativas compartilhadas por essas sujeitas são representativas para o objetivo da presente pesquisa.

Eu tinha medo de ir ao banheiro das meninas, então eu procurava urinar em casa pra não ter que fazer na escola, justamente pra não ter que passar por constrangimentos. E quando dava a vontade eu segurava até chegar em casa. Cheguei até a ter infecção urinária algumas vezes, mas tomava os remédios direitinho e não deixava ninguém saber, era normal isso. Também tinha um certo receio dos eventos que aconteciam na quadra onde estariam todas as turmas de todos os turnos, isso mexia demais comigo, então eu procurava ficar sempre no meu cantinho com o meu grupinho, evitava tá pra lá e pra cá pra não ficarem com esse negócio da risada, da palhaçada pro meu lado. Porque assim, eu sempre fui muito esquentada, mas eu sabia conversar, porém, quando falavam em quadra que ia ter evento e que era valendo ponto eu ia né? Não ia me prejudicar, mas contava as horas pra que acabasse logo e quando terminava parecia que aquilo era um alívio pra mim. Não era fácil, por isso que eu digo, quando alguém vem criticar a gente eu falo pra se colocarem no nosso lugar e passarem o que a gente passa pra depois vir falar.

E corrobora Laura:

Como minha escola era de dois andares, na parte de cima, que era onde eu estudava, do lado da janela pra fora não tinha piso. Então eu tinha um medo constante de alguma pessoa revoltada com preconceito me jogasse lá de cima, porque era muito fácil disso acontecer, embora nenhum caso desse tivesse ocorrido, mas era um medo que eu tinha.

Assim, territorializam-se espaços, ambientes e lugares. Ainda que as informantes soubessem que nada as aconteceria (saindo da sala ou permanecendo dentro da mesma), existem manifestações latentes, calcadas tanto no binarismo de gênero quanto nos paradigmas heteronormativos, que dizem quando, onde e como elas poderiam transitar. Neste aspecto, a escola se mostra como espaço de circulação “negociada” e ao mesmo tempo ameaçadora para as travestis e transexuais.

Sem perceber, as sujeitas correspondiam às regras ao se confinarem e/ou procurarem restringir seu “trânsito” pela escola devido os riscos iminentes de violência de toda ordem. Tempos mais tarde, num contexto fora do colégio, reproduzem exatamente as mesmas experiências vivenciadas (e aprendidas): circunscrevem-se em espaços alhures onde podem manifestar suas identidades sem restrições, como é o caso das esquinas noturnas (pista), como se estes espaços fossem os únicos em que elas pudessem transitar livremente mesmo com ressalvas de ódio e preconceito.

Entretanto, todas têm consciência da necessidade de que só o retorno à escola poderá proporcionar melhoria na qualidade de suas vidas. Assim diz Mylla:

Eu queria ser médica e trabalhar com ginecologia e obstetrícia. Sempre me interessei por parto, bebês, essas coisas. Sempre tive um certo carinho por isso. Mas essa coisa de preconceito foi muito mais forte e me fez desistir. Entende? Se eu ia a favor dez vinham contra, ficou meio complicado eu seguir com os estudos por conta disso.

Ainda neste sentido, diz Pâmela:

Quero estudar pedagogia. Porque assim, meu padrasto é educador também, então, desde sempre ele me apoiou em tudo, ele simplesmente foi o pai que eu não tive. [...] Inclusive uma vez ele me disse que se eu quisesse fazer uma faculdade ele me ajudaria a pagar e eu vou continuar vindo pra rua pra ajudar a pagar também. Porque assim, eu nunca disse pra minha mãe pra onde eu saio todas as noites, mas é claro que ela sabe, porque sempre tô com um dinheirinho.

E reforça Laura:

Sim, eu pensei em fazer medicina, mas não consegui continuar meus estudos. Mas é sonho que não terminou.

Salienta-se que as entrevistadas veem os estudos não como caminhos que foram abandonados por elas, mas que, pelo contrário, foram “convidadas” a se retirar já que não correspondiam aos padrões estabelecidos nas instituições de ensino. Assim, viram na prostituição<sup>3</sup> uma forma não só de conseguir seus próprios recursos financeiros, mas também uma maneira de serem quem são, com as identidades correspondentes a cada uma.

Fica claro, nas narrativas, que a Escola é um ambiente normatizador e problematizador das questões de gênero e que retrata fortemente o comportamento social e cultural, que a não conclusão do ensino médio não é algo definitivo, pois, todas têm sonhos e desejos em continuar os estudos. Todas as três pessoas estão na prostituição, utilizam hormônios e outros produtos para “modelar” seus corpos na mudança desta identidade. Como afirma Mylla:

Fiz cirurgias pra implantar próteses mamárias e modelei o resto do meu corpo com um material utilizado para limpar peças de avião, se não me engano, chamado Barra Mil. É um gel. É um processo difícil e bem doloroso.

As pessoas que não se submetem aos padrões de feminilidades, masculinidades e orientações sexuais encarados como normais, a partir da ótica dos padrões sociais dominantes, são reiteradamente expostas, no ambiente escolar, à violações de direitos, agressões físicas e verbais e discriminações de todo tipo. Suas diferenças convertem-se em reais desigualdades. Deste modo, lembra Mylla:

Uma coisa que a minha mãe me ensinou foi sempre conversar com as pessoas quando algo não tá me agradando e falar pra elas o que me deixa chateada. Então eu chamei meus professores pra dizer pra eles que eu gostaria de ser chamada de Marcinha na hora da frequência, mas nenhum deles me atendeu, eram todos resistentes, diziam que tinha sido matriculada com nome de homem e iriam me chamar pelo nome que constava na lista deles, isso era terrível! [...] Me lembro de

---

<sup>3</sup> Não há registros, fontes ou dados oficiais sobre a prostituição de travestis e transexuais do Estado do Amapá. Percebe-se que é inexistente uma organização deste recorte social, o que tem é uma articulação de travestis e transexuais no interior da Federação que reúne organizações LGBT's.

uma vez que eu e uma amiga, também transexual, fomos vestidas com a calça da ‘Gang’. Nossa! Na época essa calça era o máximo, todas as meninas queriam usar. Então, minha amiga e eu fomos, ela era a primeira vez que tava indo pra escola travestida e eu já ia normalmente. Quando chegamos lá nós fomos barradas na porta e ficamos indignadas! A gente não sabia o que fazer porque havíamos sido praticamente esculachadas na frente de todo o colégio. [...] Nós ligamos pra imprensa, eles foram e nós gravamos a nossa revolta. A diretora não quis dar entrevista e como ela era muito conhecida no meio da educação, ela deve ter feito alguma ‘gambiarra’ pra matéria não ir ao ar. Ela nos chamou na sala dela, nós entramos e conversamos. Ela nos pediu pra que não fôssemos mais com aquele tipo de roupas e nós questionamos, pois, todas as outras meninas iam e só a gente não podia ir, não achamos justo, eu acho que era porque a gente tinha ‘corpão’ e que destacava no meio das outras meninas, chamava muita atenção. Acho que foi isso. Depois fomos embora. Então essas coisas não foram nada legais, e assim, não só eu, mas a minha amiga também fomos desistindo de ir pro colégio. Minha amiga desistiu primeiro que eu.

Isto também se evidencia no relato de Pâmela:

É um constrangimento que a gente passa com as pessoas todas te olhando, ainda mais que a gente vai maquiada, porque eu não ia com a cara limpa, já que era uma coisa que eu gostava (maquiagem, cabelo, roupa feminina) então as pessoas ficam te ‘zoando’, fazendo graça e isso não é fácil [...].

Relata ainda Laura:

Tem um preconceito muito grande ainda em Macapá, e aí o povo pensa que a gente ainda é palhaçada, que a gente tá na escola pra servir de palhaço. Eles nos veem com um olhar muito diferente devido ao preconceito, mas mesmo assim eu não deixava essas coisas me atingirem, ia pra escola pra estudar e prestava atenção somente nos estudos. Fazia de conta que não estavam mexendo comigo, pois, o que me importava era que eu tava indo pra escola e marcando presença.

Os gestos corporais e faciais, as roupas, as maquiagens e todas as outras práticas, as quais se convencionaram socialmente atribuir ao universo feminino, para as travestis e transexuais eram condutas que deveriam ser sempre limitadas e controladas na realidade escolar. Isto porque se configurava numa ruptura tanto das regras escolares quanto do que se entende por “normal” dentro do binarismo de gênero e que elas poderiam tornar confusos.

Percebem-se, nas falas, resistências até mesmo por parte daqueles que deveriam promover a justiça e o bom senso para a superação de preconceitos como é o caso de professores, técnicos e gestores educacionais. No que se refere à cessão de algumas vontades para que se evitasse o constrangimento das alunas travestis e transexuais, como relata Mylla, por exemplo, ao pedir aos professores que lhe chamassem pelo nome feminino e também na situação em que foi chamada por sua diretora devido às roupas que usava, e que eram comuns às alunas da escola em que estudava, a ela não foi concedido. Justificava-se sempre com aquilo que Foucault chamou de “contra-natureza”, isto é, desejos que não poderiam, sob hipótese alguma, ser autorizados às transexuais e travestis já que haviam nascido meninos.

Outro aspecto evidenciado pelas informantes é a concepção que as pessoas têm quanto à presença de alunas travestis e transexuais nas escolas: personagens “alegóricas” e “humorísticas” as quais só podem ser visibilizadas em trabalhos extraclases, datas comemorativas e afins. Como diz Pâmela:

De início, no ensino fundamental, era tranquilo porque eu sempre me identificava com os professores, sempre tava à frente dos projetos da escola, folclore, principalmente nesses negócios de dança que eles (professores) precisavam dessas coisas, aí o povo já não me via assim como um monstro até porque eu acho que fui a primeira travesti do colégio, a mais “rasgada” e tinha uma aproximação com a diretora, então o pessoal já tinha um certo medo de ficar me xingando, fazendo graça, olhando torto, aqueles deboches que sempre acontecem, né? Mas claro que sempre tem aqueles “enxiridinhos”, então sempre vai ter aqueles momentos ruins por isso, mas tô aí né?

E confirma Mylla:

[...] Quando tinham aquelas festas e datas comemorativas como do folclore, por exemplo, era muito bom! Eu não me sentia diferente, apresentava aquelas danças e gostava muito, era muito legal porque eu me sentia no meio de todo mundo. Mas no dia a dia as coisas mudavam muito, nem sempre eram boas [...].

Reporta-se aí aos aspectos da escola enquanto espaço de circulação “negociada” e a reduzida visão sobre a diversidade de gênero em detrimento do que se entende por gêneros “oficiais” e “legítimos”. Ainda prevalece o pensamento de que tais identidades só se tornam aceitáveis quando inseridas no contexto que foge da realidade e que se estabeleça no plano da fantasia, da piada e das representações de realidades fantásticas, o que reforça velhos preconceitos e paradigmas.

É nesta conjuntura, e neste ambiente, que as pessoas entrevistadas viveram parte de suas vidas e, ao se “libertarem”, encontram na rua uma alternativa cruel para viverem suas identidades. Relatam que a família não as influenciou nesta decisão, mas precisavam garantir o direito da aquisição de bens e serviços para a sua sobrevivência. Assim diz Pâmela:

[...] eu venho pra rua mais porque eu quero ‘luxar’ nas minhas baladas, nas roupas que eu visto e como ele (padrasto) tem outros filhos e paga pensão, não tem como ele arcar com todas as minhas vontades, por isso eu venho pra ‘pista’ pra ganhar o meu dinheirinho pra ir pras festas, comprar o que eu gosto de usar, consumir aquilo que eu tiver vontade realmente.

Vive-se em uma sociedade que, historicamente, se constituiu como uma sociedade masculina, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica e racista, marcada pela exclusão social, particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual. Como afirma Rogério Junqueira:

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Partindo da compreensão de que as práticas sociais são construídas historicamente e que os pensamentos, acerca das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas relações, salienta-se que o espaço da instituição escolar - como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que se tem sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento - é indispensável ao sujeito (LOURO, 2012).

Precisa-se, cada vez mais, de formação contínua para a compreensão e enfrentamento das diferentes formas, não raras vezes veladas, de discriminação e exclusão social, todos que fazem a escola precisam compreender a dimensão pedagógica da sua ação para além da dimensão pedagógica, exclusiva da professora ou do professor, da transmissão de conteúdos curriculares.

Cada relato carrega um protagonismo de vivência precoce que poderia ser firmemente acompanhada em sua plenitude pela construção do conhecimento e emancipação social através da Escola. Mas que assim não ocorreu, como afirma Laura:

[...] Eu fiz um programa da primeira vez, vestida de mulher, e comecei a levar essa vida de programa. Eu tinha dezesseis anos. Eu era normal como um menino, então, perdi minha virgindade num programa e no outro dia já virei mulher. Eu coloquei uma roupa de mulher e fui pra rua com umas amigas (travestis), aí pintou um programa, que inclusive era um professor meu. Eu fui e depois disso me descobri travesti, comecei a ganhar dinheiro e gostei. Deixei da escola, já que todos os dias tava sempre com sono durante o dia.

Neste sentido, considerando o que as narrativas coletadas revelam, entende-se que os principais desafios a serem enfrentados por transexuais e travestis no espaço escolar se dão na superação dos julgamentos alheios - os quais corroboram a falta de compreensão e conhecimento principalmente por parte dos profissionais da educação - referentes às suas identidades e a forma como elas são vivenciadas. A reprodução das práticas fundamentadas no binarismo de gênero e na heteronormatividade, neste aspecto, se mostram como os mais rígidos elementos de rejeição do diferente e que devem ser suplantados. Fica nítida esta necessidade quando lembra Mylla do período em que resolveu assumir sua identidade “trans”:

Foi meio complicado. Eu sempre fui muito forte e decidida, sempre tive comigo essa coisa de querer ir e ir e não tá nem aí para o que as pessoas falassem. Mas a reação foi bem mais forte do que eu imaginava. Foi em 2006, na época eu fazia a quinta série, cheguei na escola e as pessoas me julgavam dizendo que aquilo não existia, que era coisa de outro mundo, que era errado e tudo mais. Foi muito difícil, a ponto da diretora me chamar na sala dela pra me dizer que eu não podia fazer aquilo, me vestir de mulher, agir como mulher, que era errado e que ela não ia permitir aquilo, pois, eu havia sido matriculada como homem e não como menina, nossa, fiquei aterrorizada quando ela me disse aquilo, me senti excluída e eu a questionei perguntando por que era errado se era como eu me sentia bem. Ela era contra só porque eu era diferente? Então essas coisas foram me deixando chateada, com raiva, me dando a vontade, um tempo, de abandonar a escola.

#### Fato que também se evidencia na lembrança de Pâmela:

Pra te falar a verdade, só no meu ensino médio que eu ficava meio assim de sair pra lanche no intervalo, por exemplo, porque é uma adolescência a mais, sabe? São alunos de dezoito, dezenove, vinte anos, então eu ficava com medo de sair no corredor e os outros me olharem ‘torto’ ou até mesmo fazerem algum mal. Eu estudei o médio à noite, embora na escola fosse tranquilo, eu tinha medo que algo me acontecesse se eu saísse da sala no intervalo, era uma visão que eu tinha, entende? Era algo que eu nunca tinha passado, mas que pensava que poderia acontecer e não dava minha cara à tapa pra ver. E às vezes as meninas me chamavam pra sair, tomar água, eu ia e nada demais acontecia, porque assim, o preconceito ele vai sempre existir, mas parece que hoje as pessoas estão mais mente aberta pras coisas. Porém, o medo é constante porque era o que eu pensava.

Ainda que, das entrevistadas, Pâmela tenha sido a única a concluir o ensino básico, em suas memórias e relatos é claro o que a escola representou em suas vidas: um espaço no qual os padrões heteronormativos e de gênero, refletem a forma como a sociedade concebe as diferentes sexualidades, tolhe e pode representar perigo ao experimento e realização de ser quem realmente se é, levando, contudo, o indivíduo à evasão escolar. Como relembra Mylla:

Quando era educação física eu ia de ‘shortinho’ e uma vez a diretora me viu e me chamou novamente. Disse que eu tinha que ir de short normal (masculino). Se eu fosse de shortinho que eu usasse uma bermuda masculina por cima. Então eu disse logo pra ela que não ia mais fazer educação física porque eu não me sentia bem em usar as roupas que ela queria me obrigar a usar. Isso tudo me prejudicava, na escola. [...] A diretora pegava muito no meu pé, várias vezes me deu suspensão, pra ela eu era sempre a errada, por mais certa que estivesse, pois, o fato de eu ser ‘trans’ a incomodava bastante.

Tais padrões, de tão articulados e naturalizados que estão, sobretudo, nas pessoas, produzem pensamentos de adequação às normas como forma de aceitar as travestis e transexuais dentro das escolas, porém, que elas não exagerem em suas vontades de realizar suas experiências no que se refere aos gêneros com os quais se identificam. Isto fica implícito na fala de Pâmela:

Nunca tive problemas com as normas da escola, sempre ia conforme eles exigiam: calça jeans e camisa do colégio, fazia uma maquiagem bem leve, chegava no horário, essas coisas. Às vezes que eu chegava atrasada, mas, por fazer amizade muito rápido, os porteiros sempre me deixavam entrar, sem problemas.

As próprias identidades de gênero das entrevistadas foram entendidas e reduzidas a meros instrumentos de subordinação às regras de suas escolas que, por sua vez, não lhes garantiam o direito total de se expressarem do modo como se viam e gostariam de ser e que ainda limitavam a circulação dessas pessoas dentro destes lugares.

Expressar suas diferenças não agradava aos olhares vigilantes e precisos - que tinham a obrigação de docilizar e moldar os corpos - pelo contrário, poderiam colocar em risco toda a normalidade já incutida em cada espaço da escola (e fora dela também). Processos estes que marcam notadamente as características dos padrões heteronormativos e de gênero no âmbito educacional (JUNQUEIRA, 2012).

Os discursos diversas vezes proferidos pelos sujeitos que lidavam diretamente com as travestis e transexuais no interior das escolas (por mais que fossem colégios diferentes) são, indiscutivelmente, os mesmos e sempre reforçam a exposição, a humilhação, a violência, o preconceito e a exclusão.

Logo, ao invés de se envidar esforços para que se possa garantir dignamente a presença de alunos com gêneros diferenciados na educação, o que se pratica é justamente o contrário e tem-se como consequência o afastamento e a evasão destes indivíduos os quais, sem muitas alternativas, enveredam por caminhos difíceis e estigmatizados pela sociedade, no caso desta pesquisa, a prostituição. Sobre este fato, analisa Marco Prado e Rogério Junqueira:

[...] Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais na escola têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva. Expostas a sistemáticas experiências de chacota e humilhação e a contínuos processos de exclusão, segregação e guetização, são arrastadas por uma 'rede de exclusão' que vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, assim como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas, como o direito de acesso aos estudos, à profissionalização e a bens e serviços de qualidade em saúde, habitação e segurança (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 61).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata a questão de gênero na sociedade não se pode relacionar somente ao sexo feminino ou masculino, mas, especificamente às travestis e transexuais, que dentre toda a diversidade de gênero e orientação sexual, são as que mais sofrem e, ao longo da estória,

sofreram as mais variadas formas de violências, estigmas, estereótipos e preconceitos. É preciso desconstruir os preconceitos e estereótipos em termos de diferença sexual, possibilitando a inclusão de todas as pessoas.

A pesquisa mostra que a falta de pessoal qualificado, esclarecido e, principalmente, que respeitem os direitos humanos, desqualifica a escola e exclui seus alunos, não garantindo a continuidade dos estudos e principalmente a cidadania.

Assim, ouvir as vozes de travestis e transexuais, ao lembrarem de suas diversas experiências escolares é uma prática crucial e que deve ser mais explorada para a ampliação e enriquecimento de debates que priorizem a inserção destes sujeitos na vida em sociedade e que começa na garantia do acesso às escolas e permanência na educação.

Ao se fazer as análises das falas, dos relatos, enfim, das memórias destas pessoas, ficou claro o quão impregnado está a sociedade de comportamentos que visam o controle ou a docilização dos corpos em todos os espaços, sobretudo, na educação por meio de padrões heteronormativos e de gêneros entendidos como legítimos. Percebe-se o quanto ainda existe para ser estudado e verificado na busca do respeito e da dignidade do indivíduo garantindo-o o direito de viver sua alteridade com segurança.

A pesquisa revela ainda que, romper com a ideia de que transexuais e travestis, na educação, só poderá ocorrer se for com concessões e, deixar de interpretá-las como imagens puramente cômicas, no ambiente em questão, se mostram como desvantagens e entraves para aceitação do diferente.

Desta forma, o presente trabalho tem a finalidade de auxiliar e servir como base de debates em congressos e seminários destinados à obtenção de conhecimentos em relação ao estudo em gênero e diversidade, fazendo com que os mais diversos profissionais, principalmente os que estão na área educacional, busquem atualizações de seus conhecimentos e ajudem na construção de uma sociedade que supere cada vez mais os problemas de preconceitos, exclusão, entre outros e que tanto geram o ódio e a morte não só de travestis e transexuais (sujeitos base deste trabalho), mas de todos aqueles que buscam viver suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Sexo & Gênero em El segundo sexo de Simone de Beauvoir.** Mora, v.4, 1998. p.26.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 27-48.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Stuart Hall e os signos da identidade cultural na pós-modernidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n.154, p.129 – 138, 16 Mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Idealização e Desenvolvimento**. Brasília, 2012. 2ª Ed

JUNQUEIRA, Rogério Diniz . **A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. Educação On-Line (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, Hierarquização e Humilhação Social**. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. P. 51-72.

SILVA, Nilza. **Sobre cultura. In: identidade social e a construção do conhecimento**. SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson (orgs.) Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.16.n.2 1995, p. 14.

SOUSA, Valquiria Alencar. Carvalho, Maria Eulina Pessoa. **Por uma educação escolar não-sexista**. Editora Universitária UFPB. Paraíba. 2003.