

**NÃO APENAS O EXÉRCITO ISLÂMICO APEDREJA LGBTs: RELATOS DO COTIDIANO
ESCOLAR DE UMA TRAVESTI APEDREJADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO
DE SÃO PAULO.**

Tássio Acosta¹

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Muitas pessoas ficam horrorizadas com relatos, fotos e vídeos compartilhados nas redes sociais (como o Facebook e o Youtube) de pessoas sendo agredidas verbal e fisicamente, apedrejadas, e até mesmo assassinadas pelo ISIS² por não estarem de acordo com a heteronormatividade e com o heterossexismo hegemônicos. Entretanto, essa realidade está presente no cotidiano da sociedade brasileira, onde Travestis costumam sofrer os mesmos tipos de exposições vexatórias que atentam à dignidade humana. Este artigo é uma análise parcial da dissertação de Mestrado em desenvolvimento a respeito da formação escolar e identitária das Travestis da região de Sorocaba, a partir de uma entrevista com duração total de 1h20min, que consiste em um relato sobre a sua infância, família, cotidiano escolar e realidade atual. Fatos marcantes de sua vida escolar, tais como a violência verbal sistemática que sofreu, o apedrejamento que não resultou na culpabilização dos responsáveis – mas na condenação da própria vítima, cuja agressão foi justificada por meio das suas escolhas de vestimenta e expressões –, e uma cistite, desenvolvida como consequência da constante proibição da sua ida ao banheiro escolar

¹ Graduado em Licenciatura em História (UniSantos), possui uma Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP) a respeito da Transexualidade no Período Escolar e atualmente cursa Mestrado em Educação (UFSCar) onde trabalha as questões da Formação Escolar e Identitária das Travestis de Sorocaba. [email: tassioacosta@gmail.com]

² Exército Islâmico, organização paramilitar fundamentalista religiosa, cujos assassinatos contra pessoas LGBTs envolvem práticas como apedrejamentos ou arremessar os indivíduos do ponto mais alto da cidade, e que são difundidas na internet através das redes sociais.

feminino. Essa proibição fez com que, após uma reunião, o corpo docente e gestor permitissem a ela usar o banheiro masculino apenas dez minutos antes ou depois do início do horário de aula para que não houvesse problemas com os outros alunos e, até mesmo, foi cogitada a possibilidade de permitir que ela tivesse acesso ao banheiro dos professores. Aborda-se a Teoria Queer como metodologia de análise, pela sua compreensão de que tanto os corpos quanto os gêneros são construções sociais com o intuito de dar inteligibilidade aos indivíduos através de tecnologias de gêneros muito precisas, compactuando com os aprisionamentos de suas vivências através de processos estigmatizantes pautados nas relações de poder. Principalmente no caso específico das Travestis, por não haver uma possibilidade de identidade fixa através de acontecimentos lineares para a subjetivação de suas identidades performativas. Torna-se claro que suas experiências negativas no ambiente escolar contribuíram para um agravamento da exclusão e para que o cotidiano violento passasse a ser parte integrante do seu processo de formação, onde o ambiente escolar é compreendido como um local de sofrimento, discriminação, agressão verbal e física, contribuindo para uma real possibilidade de evasão escolar e conseqüente exclusão social. Documentos Nacionais como a 2ª Conferência Nacional LGBT, Brasil Sem Homofobia e o Programa de Direitos Humanos são ineficazes quando o assunto é enfrentar a violência causada pela discriminação da orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Introdução

O ambiente escolar, enquanto dispositivo disciplinar, busca a normatização dos corpos em padrões de comportamentos restritos, fixos e pautados na heteronormatização, onde identidades que fujam do binarismo masculino-feminino tornam-se abjetas e,

consequentemente, devam ser enquadradas em uma sistematização que tem o intuito de engessá-las. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”. (FOUCAULT, 2013: 150)

O início das normatizações comportamentais escolares se dá ainda na primeira infância, quando meninas e meninos levam seus brinquedos para as escolas. Lá, os meninos devem brincar com bonecos e carros competitivos, enquanto as meninas devem brincar com bonecas e utensílios domésticos cooperativos. Com o avanço da idade, a normatização comportamental continua presente através dos banheiros divididos por gênero e das atividades esportivas, que determinam que as meninas devem jogar vôlei, e os meninos devem jogar futebol.

Pessoas que não se enquadrarem nessas normas serão estigmatizadas e, possivelmente, excluídas do processo educacional, enquanto todos os outros alunos serão incluídos e vivenciarão o desenvolvimento pleno de seus aprendizados. A escola, assim como a família, constitui um núcleo de fundamental importância para a sociabilização das crianças e jovens onde, caso ocorra algum tipo de estigmatização e/ou exclusão, isso poderá constituir um fator determinante para uma possível evasão escolar ou para um processo de aprendizagem pautado em humilhação, exclusão e violência, seja ela moral, psicológica, verbal, física ou até mesmo sexual.

[...] as reflexões queer afirmam que a ordem política e cultural da heterossexualidade compulsória garante os privilégios políticos, culturais e até econômicos daqueles/as que vivem dentro de suas prescrições. [...] uma linha de pensamento e pesquisa foi um ato político de resignificação da injúria. (MISKOLCI, 2014: 09)

O banheiro, enquanto uma das mais diversas formas de tecnologia de gênero, tem todo um mecanismo disciplinador com o objetivo de criar corpos dóceis. As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo

contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos. (BENTO, 2011, p. 552).

A vivência escolar das pessoas não-heteronormativas consiste em um processo de estigmatização e violência sistematizada. O presente artigo visa analisar uma entrevista feita com uma Travesti de Sorocaba para a dissertação de Mestrado em andamento, que trata da formação escolar e identitária das Travestis de Sorocaba. Seu nome e as informações pessoais que poderiam levar à sua identificação foram modificados ou trabalhados de forma genérica para impossibilitar qualquer reconhecimento.

A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou - mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto - para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual, também podem ser agentes da heteronormatividade. (MISKOLCI, 2013: 15)

Sendo assim, compreende-se que a heteronormatividade é responsável pelo engessamento das vivências individuais de todos os sujeitos nos mais distintos ambientes e, reiteradamente, dentro do contexto escolar, seja através da chamada de presença, dos banheiros segregados, das práticas esportivas ou até mesmo do material didático.

Desenvolvimento

Os processos de formação identitária não são lineares ou padronizados igualmente a todas as pessoas: cada qual tem a sua especificidade e singularidade, aquilo que lhe dá sentido à vida e objetiva naquilo que mais condiz com o seu entendimento e necessidade para aquele momento específico que está sendo vivenciado.

A escola, enquanto lugar de normatização social e padronização comportamental, busca enquadrar todas as pessoas em um mesmo comportamento: aquele que é tido como “correto” a ser seguido e cumprido. Pessoas que não se enquadrarem nos dispositivos disciplinares são penalizadas e culpabilizadas por suas ações, mesmo que as compreendam como autênticas e como seus direitos individuais.

Pessoas que fujam do binarismo masculino-feminino serão as que mais sofrerão ações coercitivas de engessamento identitário, onde a escola buscará reiteradamente o enquadramento. Meninos serão obrigados a cumprir funções socioculturais impostas como masculinas enquanto meninas serão obrigadas a cumprir funções socioculturais impostas como femininas.

O próprio entendimento do que é “ser menino” e do que é “ser menina” remeterá ao discurso médico biodeterminista onde:

No final do século XVIII havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou de órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não. O anatomista Jacques-Louis Moreau ofereceu como seu o comentário de Rousseau de que a localização dos órgãos genitais, para dentro nas mulheres e para fora nos homens, determinava o alcance de sua influência. (SCOTT, 2005, p. 16)

Por mais que esse pensamento remeta ao final do século XVIII, ainda nos dias de hoje, a escola baseia o desenvolvimento da criança e do adolescente nessa compreensão dos papéis de gêneros distintos e específicos impostos antes do nascimento, através do discurso médico de “menina” e/ou “menino” para aquele feto ainda em desenvolvimento durante a gravidez.

Os papéis de gênero heteronormativos foram empecilhos para o cotidiano escolar de muitas travestis onde, ainda na infância, eram sistematicamente chamadas de “viadinhos”, “bichas” e expostas a comparações jocosas, como o apelido “Roberta Close”.

Esse entendimento da subjetivação contínua dos sujeitos por meio da performatividade discursiva nos permite ver como as escolas vieram a ser inundadas com exclusões, com o que o estudante-sujeito não pode ser – os 'alunos impossíveis' e os 'aprendizes impossíveis' (YOUDELL, 2010: 160)

Seu processo de formação identitária não-heteronormativa, desde muito cedo, foi marcado por sofrimento e dificuldades de aceitação perante todas as outras pessoas da escola. Aos seis anos de idade ela viu a irmã depilar a perna e resolveu fazer o mesmo.

Quando chegou à escola, foi recebida por todos, em coro, sendo chamada de “bichinha” e outros apelidos negativos.

Tanto o corpo docente quanto o corpo gestor escolar legitimam a violência contra pessoas não-heteronormativas. Seja através de omitindo de agir contra tais práticas violentas, seja através de discursos que reafirmam e incentivam a atitude dos opressores. Práticas essas, como a violência verbal, moral e física – e que acarretam a possibilidade de violência sexual, eram compreendidas pela escola como provocações realizadas pela própria Travesti, onde a oprimida torna-se a responsável pela opressão recebida.

A Educação Física é uma disciplina da vivência escolar de grande desinteresse para as Travestis, onde muitas professoras buscam o enquadramento das normatizações de gênero através das práticas esportivas divididas entre futebol para meninos e vôlei para as meninas. Tais normatizações são excludentes e opressoras contra pessoas que não têm interesse na participação. Por fim, outro fator de grande recordação negativa para as pessoas transexuais [e travestis] eram as aulas de educação física, normalmente pré-definidas e divididas de forma heterossexista. (RODRIGUES, 2013: 06)

[...] as diferenças de habilidade entre meninos e meninas como causa de conflitos e dificuldades pedagógicas nas aulas de Educação Física têm sido analisadas em outros estudos. Se durante algum tempo tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas. (ALTMANN, AYOUB, AMARAL, 2011: 493)

A diferenciação realizada nas práticas esportivas, de acordo com o gênero das pessoas participantes, contribui para que haja uma restrição das vivências escolares – e até mesmo sociais –, onde acaba sendo limitada a possibilidade de uma reorganização e novos entendimentos de seus papéis perante a sociedade, que até então, são marcados por pensamentos discriminatórios e segregacionistas.

A disciplina que poderia criar uma empatia entre os alunos e incentivar a cooperação entre eles, ainda que no âmbito competitivo, acaba por não criar a cooperação nem a competição, mas a exclusão, a humilhação e a apatia perante a disciplina, a própria instituição escolar e uma real vivência à qual todos os outros alunos têm direito, exceto ela.

[...] na época tinha uma professora que era muito focada no futebol para os meninos e vôlei para as meninas, e era uma briga na aula de educação física, pra mim já era tenso, duas vezes por semana e já era tenso. (anotação de campo)

Antes mesmo das aulas de Educação Física começarem, o desinteresse já estava presente, pois ela sabia que as atividades físicas abrangeriam a participação de todas as pessoas que estavam enquadradas na heteronormatividade – o que não era o seu caso, considerando que naquele cotidiano escolar ela era vista como um “gay afeminado” e por isso, no entendimento dos outros alunos, não deveria participar das práticas esportivas consideradas “masculinas” e exclusivas para os homens conforme distribuição e distinção da própria professora.

A partir do momento em que o desinteresse existe antes mesmo do início das aulas, as possibilidades de exclusão e da não-participação tornam-se reais, cabendo à professora ser a responsável por perceber essa situação e criar novas possibilidades de democratização do acesso às práticas esportivas.

[...] ela separava entre meninos e meninas, nesse momento eu me sentia super mal, porque ai me mandava pro futebol, eu era a ultima pessoas a ser escolhida na formação do time, e os meninos me mandavam pro gol. Eu chegava no gol e eu nao prestava atenção naquilo, porque aquilo nao me interessava. [...] ai os meninos ficavam bravos, revoltados, paravam o jogo, ela tinha que vir, ate que ela se convencer de que tinha que me tirar do jogo, mas a professora era persistente, ela passou um bom tempo insistindo para que eu jogasse futebol. (anotação de campo)

A formação dos times se dava a partir de duas pessoas (os “capitães”), que escolhiam os integrantes de seus respectivos times. A ordem de escolha sempre era dos

melhores alunos/jogadores aos que não tinham muitas habilidades e/ou interesse na prática. A última pessoa era sempre a que mais sofria discriminações, principalmente por ser aquela que não tinha habilidade e/ou interesse. Muito provavelmente ela seria posta no gol, local aonde a bola de futebol chegaria poucas vezes até ela.

Em vez de ser feito um sorteio entre todos os participantes para a formação dos respectivos times, assim como outro sorteio para determinar as funções de cada um durante a prática da atividade esportiva, com o objetivo de que todos interessados em jogar pudessem atuar nas mais variadas posições no decorrer do ano, aquelas pessoas que não gostavam do futebol, mas ainda assim eram obrigadas pela professora a jogar, eram discriminadas.

Compreende-se a constituição dos gêneros a partir do conceito de performatividade proposto por Judith Butler (2003, p. 19), onde é afirmado que a performatividade do gênero se dá através da estilização repetida do corpo, assim como por seus agentes reguladores, com o objetivo de criar um padrão a ser seguido. Mais adiante, é dito ainda que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (idem, ibidem, p. 48).

O sistema sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social, etc) a indivíduos dentro da sociedade. (DE LAURETIS, 1994: 212)

Essa persistência relatada se dá pelo entendimento da professora de que, se o aluno tem pênis, nome masculino e foi imposto ao gênero masculino antes mesmo do nascimento, ele deve ser disciplinado a desempenhar funções masculinas, sejam elas

sociais ou esportivas, cabendo à professora esse processo de condicionamento dos corpos para a formação de uma identidade masculina heterossexista.

Quando ela realmente via que eu não tinha jeito, ela me mandava para o vôlei ou dizer que ia me dar nota, ou me mandava para a biblioteca, que aí eu adorava ficar lá lendo e estudando. (anotação de campo)

Percebe-se, com isso, que em vez de criar formas distintas de integração entre todas as pessoas durante a prática da atividade esportiva, buscava-se o enquadramento normativo através da imposição de acordo com o gênero da pessoa, partindo do entendimento de que o gênero é delimitador das funções e interesses esportivos. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida. (FOUCAULT, 2012: 157)

A segregação e a imposição do esporte de acordo com os gêneros contribuíram para que a prática esportiva se transformasse em sinônimo de aflição para a aluna e de imposição pela professora. Quando a professora não tinha seus objetivos alcançados, em vez de reformular sua prática docente, preferiu excluir a aluna, enviando-a para a biblioteca e censurando qualquer possibilidade de relacionamento interpessoal em suas aulas.

Não apenas a educação física era um momento de exclusão, mas também a necessidade do uso do banheiro, tanto após a prática esportiva quanto no cotidiano escolar. O uso do banheiro público, para a população travesti (e transexual), é sinônimo de sofrimento e riscos contra a sua integridade, visto que a sua identidade de gênero feminina não está de acordo com a obrigatoriedade do uso do banheiro masculino, havendo o risco não apenas de situações vexatórias, como também risco de atentados contra a dignidade humana, com reais possibilidades de violência moral, verbal, física e até mesmo sexual. A violação do direito ao acesso ao banheiro é um exemplo que mostra

que os processos de espacialização são acompanhados de naturalizações extremamente sutis que se desdobram em interdições e segregações. (JUNQUEIRA, 2012: 18)

eu ia escondido no banheiro feminino porque nao podia ir de jeito nenhum ir, [...] tinha as meninas mais religiosas que nao aceitavam, ai elas chamavam o inspetor quando me pegavam no banheiro e sempre vinha algo para falar para mim sair. (anotação de campo)

A falta do respeito à sua identidade de gênero não ocorria apenas na chamada de presença, onde a chamavam pelo nome masculino; permeava também o uso do banheiro público, onde era proibida de utilizar o banheiro feminino, sendo obrigada a utilizar apenas o banheiro masculino.

A escola, ao proibi-la de utilizar o banheiro feminino, fez com que ela desenvolvesse doenças urinárias presentes até os dias de hoje, consequentes da prática de evitar usar o banheiro, contraindo o esfíncter uretral para que não permitisse urinar. Relatou também que um dos motivos de preocupação no uso do banheiro masculino se dava por conta da crença das outras pessoas que a presença de Travestis nos banheiros masculinos seria uma “desculpa” para insinuações e/ou práticas sexuais, havendo risco contra a sua segurança.

Sua resistência ao uso do banheiro masculino se deu juntamente com outras alunas, que não a discriminavam e concordavam que o correto era que ela usasse o banheiro feminino. Essa prática começou a ocorrer da seguinte forma: uma amiga ia ao banheiro e, verificando que o lugar estava vazio, a chamavam para entrar e fazer uso daquele espaço em segurança. Quando alguém a flagrava e chamava algum funcionário da escola, ela era expulsa e repreendida,

[...] até que se cansaram e disseram que eu tinha que usar o banheiro dos professores, depois teve um reunião da escola e me falaram que era para eu usar dez minutos ou dez minutos depois, o masculino. Mas mesmo assim eu ia no feminino, porque ai nao tinha ninguém olhando nesses dez minutos antes e dez minutos depois, mas eu ia no feminino. Eles nao aceitavam que eu fosse no feminino (anotação de campo)

Segregar a Travesti ao banheiro dos professores, ou proibi-la de utilizar o feminino, impondo a utilização do masculino dez minutos antes ou dez minutos depois do início das aulas para que nenhum outro aluno a encontrasse, fez com que a escola se tornasse um ambiente demasiadamente excludente, onde não se produz estímulo nem interesse para que Travestis continuem nele, visto que uma simples ida ao banheiro é envolta em um processo extremamente discriminador e estigmatizante.

Na escola, negar o direito ao uso do banheiro conforme a identidade de gênero de alguém (e não necessariamente segundo seu sexo biológico) corresponde a negar-lhe o direito à educação. Quem não pode ir ao banheiro, não pode permanecer na escola. (JUNQUEIRA, 2012: 18). A discussão a respeito da criação de um terceiro banheiro para a população Travesti não condiz com os preceitos democráticos, nem com o objetivo escolar de inserção das mais variadas pessoas em seu meio educacional; ao contrário, promove uma separação e um não pertencimento igualitário perante as pessoas heteronormativas. No cotidiano da escola, nós tematizamos os seus banheiros, mas não a sua expulsão velada, nem os resultados desse processo em sua vida, seja em termos de analfabetismo, ou ainda em relação ao que poderão dizer de si mesmas (CRUZ, 2008: 07).

Embora exista, desde 2001, a Lei 10948 no Estado de São Paulo, que assegure o direito das pessoas Travestis e Transexuais a utilizarem o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero, sabe-se que muitas delas ainda são proibidas de usar o banheiro feminino e/ou orientadas a utilizarem o banheiro dos professores. Recentemente, em nível nacional, foi publicado no DOU a autorização para essa parcela populacional ter o direito de usar o banheiro pertencente ao gênero com o qual se identificam, assim como escolher

o uniforme que mais lhe apraz e fazer uso do nome social, não sendo mais obrigatório usar aquele imposto ainda no nascimento.

A necessidade de criar formas legais que assegurem direitos à população Travesti e Transexual se dá pela crença de que a melhor forma de abordar a inclusão ocorre através do respeito aos direitos humanos (independente de quem seja) onde, a partir do momento em que passa a existir o respeito às suas identidades de gênero, ocorre também a colaboração para a manutenção no ambiente escolar, diminuindo a possibilidade de evasão e aumentando a possibilidade de conclusão escolar dentro do período considerado como o mais correto para todos os alunos.

Entretanto, vale ressaltar que desde o

[...] século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias. (FOUCAULT, 2014: 237)

Por conta disso, a luta pelo direito ao nome social é extremamente importante, pois aquela pessoa específica passa a ser compreendida como pertencente ao gênero feminino (no caso das Travestis e Transmulheres) desde o momento inicial, fazendo com que haja um debate na escola a respeito da inserção social e do direito fundamental a todas.

O corpo docente tem um papel fundamental no acolhimento, visto que a partir do momento em que o direito ao nome social é assegurado ainda na chamada, o ambiente torna-se mais humano e com mais possibilidades de democratização de seu acesso. Deve-se compreender que a formação docente é determinante na ampliação de seus próprios conhecimentos, onde um docente com baixa atualização profissional em cursos de capacitação terá menor possibilidade de compreensão das novas práticas pedagógicas, incorrendo em discriminações tidas antes como “corretas”.

Conforme relatado em entrevista de campo, era rotineiro escutar piadas advindas dos próprios professores a respeito das suas condições não-heteronormativas, onde toda classe ria legitimando, assim, outras discriminações feitas pelos alunos. As discriminações se davam através de piadas, desde a chamada até as atividades em sala de aula. Ela sabia que as piadas eram direcionadas e remetidas diretamente a ela, embora nunca nominalmente.

Quando um professor legitima a violência moral e verbal através do seu próprio discurso em sala de aula, toda a violência escolar passa a estar respaldada por suas próprias ações, pois o professor, enquanto hierarquicamente responsável pelo dispositivo disciplinar, torna-se exemplo comportamental para muitos alunos, por mais que esse exemplo seja negativo e pautado em discriminações.

Dois possibilidades ocorrem quando a vivência da discriminação ocorre em seus cotidianos escolares: i) indisciplina, desinteresse educacional e evasão escolar; ii) compensação quanto à possibilidade de aceitação.

No primeiro caso, a indisciplina passa a ser um fenômeno como forma de expressar descontentamento perante todo o processo estigmatizante que sofre durante em aulas e momentos específicos. O desinteresse educacional passa a ser sintomático, pois, como não há respeito e há discriminação, aquele ambiente torna-se um “ambiente inóspito” para ela, contribuindo para a compreensão de que as vivências são negativas e, por conseguinte, desumanas. A evasão passa a ser o resultado final das duas vivências negativas anteriores visto que, se o ambiente é negativo para o seu cotidiano e as dificuldades são grandes perante a sua especificidade, as possibilidades de interrupção educacional tornam-se mais latentes.

Já no segundo caso, a compensação escolar torna-se uma forma de resistência perante as dificuldades cotidianas. Essa forma se dá através de uma dedicação maior que a dos outros alunos para que sejam percebidas, para que “até certo ponto, porque eu era boa aluna, eu sempre fui a melhor aluna da sala, eu não aceitava não ser a melhor aluna da sala exatamente por ser diferente, então eu tinha que ser a melhor aluna” (anotação de campo).

A violência verbal, legitimada pelos professores através de piadas, torna-se hegemônica em todo o ambiente escolar e por aquelas pessoas que o frequentavam, à exceção de uma minoria de alunos que aceitavam a diversidade. Espaços de vivências coletivas tornavam-se espaços individuais excludentes para as Travestis na escola, onde a atividade física, o banheiro público, os jogos e as brincadeiras eram constantemente divididos binariamente fazendo com que pessoas não-heteronormativas não estivessem inseridas no processo educacional.

As travestis são relegadas ao campo desvalorizado do feminino e, por se tratarem de homens que abdicaram do privilégio da masculinidade, têm sua identidade associada a um desvio de caráter que excede o vergonhoso e se aproxima do estigmatizável, motivo de escárnio e objeto de reações violentas. (DUQUE, 2011: 141)

Práticas discursivas vexatórias, através de xingamentos e humilhações verbais, se potencializam à medida em que não são tomadas medidas coercitivas perante tais ações com o intuito de coibi-las. Antes mesmo da violência verbal explícita, a população Travesti sofre a violência psicológica através da proibição de suas adequações de gênero com o objetivo de darem significado à sua própria existência. O ambiente escolar das travestis pode ser definido como segregador (GARCIA, 2007, p.161) e heteroterrorista (BENTO, 2011, p.551).

A feminização do uniforme é uma forma que muitas Travestis encontram para criar uma identidade mais apropriada para as suas vivências e experiências de trânsito de gênero, e se dá, por exemplo, através da escolha de blusas mais justas e calças mais estilizadas. Isso ocorre porque usar os uniformes masculinos, geralmente mais largos, destoa da ideia que elas têm de si mesmas.

A obrigatoriedade do uniforme, enquanto dispositivo disciplinar, tem como objetivo fazer com que todos os alunos estejam enquadrados em normas sexuais e de gênero, dificultando a possibilidade de trânsito entre os gêneros e impossibilitando as mais diversas experiências possíveis para as pessoas não-heteronormativas.

A montagem e a desmontagem do femininos destes sujeitos nos dizem muito sobre o que rege a nossa sociabilidade, mas podem não ser originárias da mesmas regras e valores sociais. A estratégia de saber, ou procurar saber, onde se pode ir montada ou desmontada, sem ‘perder a identidade travesti’, mas ganhando outras, como a de gay e de drag, mostra o potencial de resistência (assim como, as vezes, de controle) que o desejo aciona nestes sujeitos, transformando-os de acordo com as circunstâncias. (DUQUE, 2011: 160)

Embora Duque (2011) tenha conceituado a montagem e desmontagem estratégica a partir da ótica enquanto “uma manipulação da vergonha e do estigma para se conquistar, entre outras coisas, parceiros sexuais” (idem, ibdem, 90), na escola, as possibilidades das montagens estratégicas são mais limitadas e também mais censuradas. No entanto, seus maiores interesses por essas montagens e desmontagens estratégicas estiveram além da especificidade sexual, na possibilidade de autoidentificação perante as suas vivências de feminização identitária. O “eu” não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica. (MELUCCI, 2004: 15)

Essa oscilação e multiplicação fazem com que elas tenham maior consciência de si mesmas, principalmente quando se trata de vivenciar as discriminações e os estigmas, se disciplinando para que não haja maiores sofrimentos. Logo, existe a possibilidade de

que o processo de feminização da vestimenta ainda esteja enquadrado em uma heteronormatividade masculinista com o objetivo de que criar microrresistências para evitar a experiência de sofrimentos psicológicos, morais, físicos e/ou também possibilidades reais de violência sexual.

Nos casos de violências verbal e física, a vítima era sistematicamente responsabilizada pelos atos sofridos, pois

A culpa era toda sua, você estava procurando, [...] a diretora aconselhou que eu tinha que brigar, que eu tinha que ser homem quando me zoassem, algumas vezes eu ate briguei, eu acho difícil quando você é sozinha numa escola toda. (anotação de campo)

Não apenas a omissão do corpo docente e gestor da escola diante das práticas de violência, como também o próprio “endosso” de certos professores a essas práticas de humilhação pública, tornavam (e ainda tornam) o desenvolvimento acadêmico no ambiente escolar um assunto de grande complexidade para as Travestis, exercendo uma forte influência sobre o aumento da possibilidade da evasão escolar e dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal.

Conclusão

O Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) tem como princípios: 1) a inclusão da perspectiva de não-discriminação por orientação sexual e promoção dos direitos humanos LGBT nas políticas públicas do Governo Federal; 2) a produção de conhecimento para avaliar a implementação das políticas públicas inclusivas de combate à discriminação; 3) a reafirmação de que a defesa dos direitos humanos inclui o combate à homofobia, sendo esse um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. Em seu programa de ações que fala sobre o Direito à Educação, item 5, estipula a elaboração de diretrizes que orientem o Sistema Educacional, a implementação de ações que

promovam o respeito ao cidadão e a não-discriminação por orientação sexual visando, dentre outros: 1) fomentar a criação de cursos sobre sexualidade destinados aos professores; 2) criar equipes multidisciplinares para a avaliação dos livros didáticos; 3) estimular a produção de material educativo; 4) apoiar e divulgar a criação de material específico para professores; 5) divulgar informações científicas sobre as sexualidades humanas.

A 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2011) estipulou cinco diretrizes principais para a Educação: 1) criação de diretrizes nacionais que orientem a formulação de ações e políticas que promovam o respeito e reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 2) fomento de grupos de estudos, em todos os níveis educacionais, para a) mapear as ações inovadoras em defesa da promoção dos direitos LGBT; b) criação de indicadores e monitoramento de políticas públicas; c) análise de currículo e práticas educacionais; d) identificar a situação da comunidade LGBT; 3) criação de cursos presenciais, em todo o âmbito federal e em curso interdisciplinar para capacitar a discussão da orientação sexual e da identidade de gênero entre os alunos; 4) criar mecanismos que permitam o acesso e a permanência dos alunos LGBT em suas unidades de ensino; 5) criar eventos de debate das questões LGBT com participação dos alunos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010) assegura, no objetivo estratégico V, que tange à garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, nos seus itens D e E: “Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da

heteronormatividade.” e “Desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais.”³

Em que pese o avanço significativo nos textos orientadores das políticas públicas citados, é importante ressaltar que travestis não são tratadas em sua especificidade no campo da educação, aparecendo, na maioria das vezes, apenas dentro do guarda-chuva da terminologia LGBT, carecendo de políticas públicas específicas para as suas necessidades e subjetividades. Essa “invisibilidade” das travestis pode ser observada no Programa Brasil Sem Homofobia, no qual “as pessoas “trans” têm pouca visibilidade [...] se comparadas com os outros blocos 'identitários' do movimento LGBT.” (MELLO, COSTA, SAMPAIO, 2013: 174). Somam-se a essa pouca visibilidade as dificuldades inerentes à própria lógica identitária que embasam esses programas, que os levam a considerar as travestilidades e transexualidades a partir de perspectivas unificadoras, tomando-as implicitamente como identidades unitárias, relativamente constantes.

Embora essas políticas públicas sejam recentes e este artigo esteja focado em uma pessoa de aproximadamente 30 anos, há uma vasta produção acadêmica centrada em meninas Travestis adolescentes que (ainda) relatam as mesmas problemáticas e dificuldades vivenciadas pelas Travestis mais velhas.

A escola precisa não apenas se adaptar às diversidades identitárias, mas também deixar de criar dispositivos disciplinares com o objetivo de normatizar e criar fixidez comportamental para as pessoas, permitindo-as fluírem em suas subjetividades e explorarem as mais diversas vivências identitárias com o objetivo de serem quem, de fato,

3 A importância do reconhecimento do nome social faz com que haja sentimento de inclusão e pertencimento, criando posteriormente maiores possibilidades de democratização do espaço escolar e minimizando a hostilidade (RODRIGUES, 2013)

sentem que devem ser naquele momento específico, independentemente de seguirem ou não a norma heterossexista. O processo pedagógico deverá começar pela denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e a discriminação contra gays e lésbicas (BORRILLO, 2010: 109), assim como contra a população Travesti e Transexual.

Referencias

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Sílvia C. F. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar ? In.: Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 19, p. 491-501, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: Rev. Estud. Fem. [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 549-559.

BORRILLO, Daniel. Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da república - rev. e atual.- Brasília SDH/Pr, 2010

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

_____. 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT. Por um país livre da pobreza, e da discriminação promovendo a cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasil: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, Elizabete Franco. A identidade no banheiro: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. In.: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, 25 a 28 de agosto, 2008.

DE LAURETIS, Teresa. *A tecnologia de gênero*. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p.206-242.

DUQUE, Thiago. *Montagens e desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescentes*. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 28ª edição.

_____. *História da Sexualidade - A vontade do saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal: 2012, 22ª ed.

GARCIA, Marcos Roberto Viera. *Dragões: Gênero, corpo, trabalho e violência na formação da identidade entre travestis de baixa renda*. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. 2007.

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

MÉLLO, Ricardo Pimentel; COSTA, Anacely Guimarães; SAMPAIO, Juliana Vieira. *Regularidades e resistências: Brasil sem Homofobia*. In.: *Revista de Estudos Universitários*, v. 39, p. 161-183-183, 2013.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu*. Rio de Janeiro: Ed. Unisinos, 2004.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pela diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP, 2013.

_____. *Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer*. In.: *Revista Florestan*, v. 2, p. 8-25, 2014.

RODRIGUES, Tássio Acosta. A escola heteronormativa na contemporaneidade. In.: II Conferência Internacional Online de Educação Sexual. Portugal: ULisboa, 2013.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. In: Estudos Feministas. Florianópolis, janeiro-abril, 2005.

YOUDELL, Deborah. Reconhecendo os sujeitos da educação: interações com Judith Butler. In: Sociologia da educação: análise internacional. Sao Paulo: GrupoA, 2010.