



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARIA LEUÇA TEIXEIRA DUARTE

Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero

Natal/RN

2015

MARIA LEUÇA TEIXEIRA DUARTE

Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Ciências Sociais.

Orientadora: Berenice Bento

Natal/RN

2015

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede
Catalogação da Publicação na Fonte

Duarte, Maria Leuça Teixeira.

Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero/ Maria Leuça
Teixeira Duarte. – Natal, RN, 2015.

235 f. : il.

Orientadora: Berenice Bento, Dr.^a

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais.

1. Diversidade sexual - Tese. 2. Escola - Tese. 3. Preconceito - Tese. I.
Bento, Berenice. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III.
Título.

RN/UF/BCZM

CDU 392.6

BANCA EXAMINADORA

Professora Berenice Bento (Orientadora)
UFRN

Prof. Dr. Edmilson Lopes Júnior
UFRN

Profa. Dra. Rita de Lourdes de Lima
UFRN

Prof. Dr. Vladimir Félix – UNP
(Membro Externo)

Prof. Jaqueline Gomes de Jesus – UnB
(Membro Externo)

Suplente

Natal/RN

2015

DEDICATÓRIA

Electra, Tainah, Tanara, Princesa e Diadorim.

AGRADECIMENTOS

À educação pública brasileira e a Berenice Bento.

RESUMO

Pretende-se, nesse trabalho, compreender como a escola pública vem se constituindo enquanto instituição do fracasso para diversidade sexual e de gênero. Parte-se do princípio de que o sistema escolar realiza uma operação de classificação social, deixando fora de seus muros quase todos e todas que não dialogam com a “normalidade” heterossexual requerida pela ordem social vigente. Em um primeiro momento, anco-ro-me nas vivências de Profissionais da Educação do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade do Natal-RN, considerando suas narrativas enquanto resultado das práticas cotidianas, que denunciam as regras que as governam e que as produziram em um contexto mais amplo. Em seguida, procuro estabelecer diálogo com estudantes vítimas de xingamentos, chacotas e maus tratos por não atenderem ao padrão de gênero tido como “normal” a ser vivenciado dentro da escola. Nessa etapa da pesquisa, transito em uma Escola Estadual de Ensino Médio do Rio Grande do Norte. A problematização investigativa do trabalho é norteada a partir das seguintes questões: quais desafios precisam ser enfrentados no sentido de reconhecer e garantir a permanência e aprendizagem daqueles e daquelas, desde sempre excluídos do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos por diferenças de orientação sexual e/ou de gênero? Em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e reconheça as diferenças sexuais e de gênero? Os objetivos da pesquisa foram: analisar como a escola e seus profissionais lidam com a diversidade sexual e de gênero, investigando quais práticas/fazer pedagógicos silenciam, congelam e/ou interditam identidades plurais escolarizáveis que continuam fazendo parte da exclusão escolar; verificar como a escola e seus sujeitos atuam na construção de novos sentidos para o aprendizado, para a convivência, para a produção e transmissão de conhecimento diante de “novas” demandas sociais como é o caso da homoafetividade; observar as fissuras que são abertas com a presença e com a voz de estudantes que demandam o reconhecimento de suas existências nesses espaços.

Palavras Chave: Escola, Gênero, diversidade sexual, preconceito.

ABSTRACT

This work aims to understand how the public school system has become a failing institution with regards to sexual and gender diversity. I start from the principle that the school system performs a social sorting operation, leaving out of its halls almost all people who don't fit into the established heteronormative social order. First, I explore the experiences of primary school (*Educação do Ensino Fundamental*) professionals from the public network (*Rede Pública Municipal*) of the city of Natal-RN. I consider their narratives a result of daily practices which denounce the rules that govern and produce them in a broader context. Then I aim to establish a dialogue with the students who are victims of name-calling, teasing and abuse for not aligning with the "normal" gender standards. At this stage of the research, I conducted fieldwork at the State Secondary School of Rio Grande do Norte (*Escola Estadual de Ensino Médio*). This investigation is guided by the following questions: What challenges need to be addressed in order to recognize the students who have been excluded from the school environment on account of sexual and/or gender differences; additionally, how can their classroom attendance and positive learning experience be ensured? To what degree is the school community concerned with building education practices which value and acknowledge sexual and gender diversity? The research goals were: to analyze how the school and its professionals deal with sexual and gender diversity, investigating which pedagogical practices silence, freeze and obstruct the diversity of student identities; examine how the school and its subjects work toward building new pathways for learning, for coexistence, and for facing the challenges of "new" social demands such as homoaffection; observe the spaces that are cracked open by the presence and the voices of students who demand recognition of their existence.

Keywords: School, gender, sexual diversity, prejudice.

RESUMEN

Se pretende en este trabajo entender como la escuela pública se está convirtiendo en una institución del fracaso para la diversidad sexual y de género. Se parte del principio de que el sistema escolar realiza una operación de clasificación social, dejando fuera de sus paredes casi todos y todas que no dialogan con la “normalidad” heterosexual requerida por el orden social existente. Al principio, me anclo en vivencias de profesionales de Educación de la Escuela Primaria Pública Municipal (*Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal*) de la ciudad de Natal-RN, considerando sus narrativas como resultado de las prácticas cotidianas, denunciando las reglas que las rigen y que las produjeran en un contexto más amplio. Luego, trato de establecer un diálogo con los estudiantes víctimas de insultos, burlas y abusos por no se adecuren al criterio de género considerado “normal” dentro de la escuela. En esta etapa de la investigación, conduzco un estudio de campo en un Colegio Estadual (*Escola Estadual de Ensino Médio*) del Rio Grande do Norte. El trabajo de investigación se guía a partir de los cuestionamientos siguientes: ¿Qué desafíos deben abordarse con el fin de reconocer y garantizar la permanencia y el aprendizaje de las personas que siempre han sido excluidas del ámbito escolar, o que ahí estuvieran sólo en breves pasajes, siendo pronto excluidas por las diferencias en la orientación sexual y/o de género? ¿A qué medida la escuela encuentra para construir una educación que valore y reconozca las diferencias sexuales y de género? Los objetivos de la investigación fueron: analizar como la escuela y sus profesionales se ocupan de la diversidad sexual y de género, investigando cuales prácticas pedagógicas silencian, congelan y/o interdicen identidades escolarizables plurales que todavía forman parte de la exclusión escolar; comprobar como la escuela y sus sujetos trabajan en la construcción de nuevos significados para el aprendizaje, para la convivencia, para la producción y transmisión de conocimientos delante de las “nuevas” demandas sociales como la homoafectividad; observar las grietas que son abiertas por la presencia y por la voz de los estudiantes que exigen el reconocimiento de su existencia en estos espacios.

Palabras clave: escuela, género, diversidad sexual, prejuicio.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1- Questões norteadoras das Rodas de Conversa proposta pelo curso <i>Gênero e Diversidade Sexual/Núcleo Interdisciplinar Tirésias</i> e questões propostas pela pesquisa <i>Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero</i>	54
Quadro 2: Entrevistado(a)s	178
Quadro 3: Respostas da Questão 1	179
Quadro 4: Respostas da Questão 2	180
Quadro 5: Respostas da Questão 3	182
Quadro 6: Respostas da Questão 4	183
Quadro 7: Respostas da Questão 5	185
Quadro 8: Respostas da Questão 6	186
Quadro 9: Respostas da Questão 7	188
Quadro 10: Respostas da Questão 8	189
Quadro 11: Respostas da Questão 9	190
Quadro 12: Respostas da Questão 10	192
Quadro 13: Respostas da Questão 11	193
Quadro 14: Respostas da Questão 12	195
Quadro 15: Respostas da Questão 13	196
Quadro 16: Respostas da Questão 14	197
Quadro 17: Respostas da Questão 15	198
Quadro 18: Respostas da Questão 16	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: o que é Escola Inclusiva?	181
Gráfico 2: Existe algum assunto sobre sexualidade que preocupa a escola? Qual? Por quê?	183
Gráfico 3: Você tem ou já teve algum(a) aluno(a) homossexual? Como você descobriu que se tratava de um aluno homossexual? Por fofoca? Por brincadeiras? Por desconfiança? Como foi o processo de descoberta/revelação?	184
Gráfico 4: Como você se relaciona com seus aluno(a)s gays?	186
Gráfico 5: Sua escola se propõe discutir a sexualidade com os alunos? Como? Se “não”, você discute com os alunos assim mesmo?	187
Gráfico 6: Onde ou em quais espaços você considera correto eles buscarem informações sobre o sexo, a sexualidade e as práticas sexuais?	189
Gráfico 7: Você acha que há preconceito ou discriminação dentro da sala de aula ou na escola? Tem algum exemplo? O que você achou dessa situação? O que você fez?	191
Gráfico 8: Caso já tenham ocorrido agressões verbais, físicas ou psicológicas direcionadas a alunos homossexuais, em sala de aula, como você procurou resolver essas situações?	192
Gráfico 9: Como você lida e/ou intervêm nos casos de violência física, moral e psicológica exercidos contra alunos homossexuais por parte de outros alunos ou de outro(a)s profissionais de educação?	193
Gráfico 10: Como você age quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual?	194
Gráfico 11: Como os demais professores e a gestão da escola se posicionam diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?	195
Gráfico 12: Como você compreende a noção de gênero, de sexualidade e de orientação sexual?	197
Gráfico 13: Existe alguma diferença entre o gay, travestis e transexuais?	199
Gráfico 14: O que a escola pode fazer para melhorar o convívio com o(s)s alunos e alunas gays?	200
Gráfico 15: Em sua opinião existem professores e professoras que estão mais habilitados a trabalhar com os temas de diversidade sexual na escola? Se sim, quais e por quê?	201

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONTEXTUALIZANDO O CASO ESCOLHIDO.....	24
2.1 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS	46
2.2. BUSCANDO PROXIMIDADE TEÓRICA.....	60
3. ESCOLA: MODERNIZAÇÃO SELETIVA E A INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	68
4. O LUGAR POLÍTICO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO (DESEJÁVEIS) “NORMAIS”	91
4.1. TESSITURAS EM TOLERÂNCIA	102
5. ELECTRA, TAINAH E TANNARA.....	112
5.1. VIVÊNCIAS <i>TRANS</i> E SUAS ENUNCIÇÕES TEÓRICO-REFLEXIVAS.....	122
5.1.2. <i>Rompendo o cercado da matriz heterossexual (Electra, Tainah e Tannara)</i>	132
5.2. CIDADANIA E IDENTIDADE LEGAL PARA AS PESSOAS <i>TRANS</i> : NOME SOCIAL E BANHEIRO.....	138
5.2.1. <i>Entre quatro paredes: o banheiro e a regulação da masculinidade e da feminilidade.</i>	152
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 176	
6.1 . DESCRIÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	177
6.2 . ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO(A)S PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.	178
7. CONCLUSÕES ITINERANTES.....	200
REFERÊNCIAS	215
ANEXO I	229
ANEXO II	233

1. Introdução

No início do século XX chega às escolas brasileiras as primeiras noções de uma educação sexual influenciada pelas correntes médico-higienistas em voga na Europa, cujo objetivo era combater as doenças venéreas, a masturbação e preparar a mulher para desempenhar seu papel de esposa e mãe (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; GUIMARÃES, 1995). Percebe-se que os discursos médicos¹ começam a ser incorporados pela educação do início do século, tanto em escolas de ensino elementar, como em cursos técnicos ou de formação de professores e, até mesmo, por jovens doutores, como respaldado por Maria Stephanou, “seja através de [...] conferências e artigos educativos divulgados na imprensa da época ou transmitidos por radiodifusão” (2005, p. 145).

Desde então, ou seja, desde o início do século XX, a escola passa a desempenhar um papel importante na construção de critérios explicitadores dos comportamentos sociais desejáveis, a partir do estudo de Anatomia, ficando a sexualidade reduzida ao conhecimento dos sistemas reprodutores, cujo discurso científico-biológico comumente é utilizado na discussão da sexualidade com estudantes no cotidiano escolar, abordando essa temática de forma maniqueísta e superficial. Observa-se, ainda, conforme Veiga-Neto (2004), que as práticas escolares, ao evocarem as concepções dos campos de saberes, pendem para a regulamentação e disciplinamento, como também demonstra Foucault (1999), através da relação saber/poder, da qual resulta fundamentalmente *uma ortopedia* – uma pedagogia para a correção.

Mesmo considerando que o papel da escola moderna está voltado para reprodução dos mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa, Rogério Diniz Junqueira afirma que “é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los” (2009, p. 34). É também o lugar onde as ambiguidades se enfrentam, onde as relações sociais de poder estão presentes e circulam. Enquanto instituição cultural, pode ser pensada em sua dimensão aglutinadora de tensões sócio-políticas e históricas, onde o preconceito e a resistência estão em conflito e, às vezes, confluem e/ou se

¹ Para maiores esclarecimentos, ver *História da sexualidade* (FOUCAULT, 1999), especialmente as páginas 30-31.

enfrentam. Por ser instituição de e da cultura, acompanha o movimento vivo e conflituoso na/da História, portanto assume diferentes características em diferentes contextos, em que ideologias e críticas se cruzam, se enfrentam, e/ou se negam, de forma constante. Nesse sentido, a escola também se torna responsável por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias.

Apesar de os discursos e as metas oficiais do Estado Brasileiro advogarem a favor do direito de todos à educação pública, e de qualidade, não foi nesse sentido que foram direcionadas as ações do Estado desde a modernização de 30, que representou o início da implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, até o final da década de 80. As reformas educacionais, compreendidas nesse período histórico, na prática, não ofereciam condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação.

Nesse olhar, aqueles que não possuem os requisitos de sujeito “digno”, quando porventura têm acesso às instituições escolares – que não foram criadas para eles –, não podem se adequar às suas exigências, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas por essas instituições educativas (FREITAS, 2009). Assim, um grande número de estudantes foi, e ainda são, relegado(a)s ao abandono e à violência, por não se adequarem às regras normativas sociais, que vão criando lugares permitidos/proibidos para homens/mulheres, brancos/pretos, pobres/ricos, normais/anormais, heterossexuais/homossexuais. Na atual perspectiva, o que está em jogo são os “diferentes”, os de origem popular (afrodescendentes, indígenas), os pertencentes aos povos originários, enfim, “os outros”. A força homogeneizadora da “identidade normal” é diretamente proporcional à invisibilidade de quem não se enquadra à norma, como bem ressaltado por Silva (2011).

Apesar de os espaços serem demarcados por proibições que conferem diferentes lugares para os sujeitos sociais, a partir de 1990 as diferenças vêm ocupando outro lugar no discurso pedagógico. A educação escolar é convocada a superar sua visão homogênea e padronizadora dos sujeitos presentes no processo educacional, que terminou selecionando saberes, conteúdos, práticas e valores numa perspectiva monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar (CANDAUI, 2011).

Diante dessa perspectiva, a partir de 2004, o Governo Federal, junto à sociedade civil, lançou o marco mais significativo sobre diversidade sexual e direito

sexual no Brasil: o Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, voltado para formular e implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento a homofobia.

Este programa é constituído de diferentes ações que vão desde o apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate a homofobia, passando pela capacitação de profissionais e representantes dos movimentos homossexuais que atuam na defesa de direitos, incentivando a denúncia de violações dos direitos humanos do segmento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), dentre outras ações.

São compromissos desse programa na área da Educação: elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações voltadas ao respeito e à não-discriminação por orientação sexual e identidade de gênero; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores sobre sexualidade; formar equipes para avaliar livros didáticos e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e identidade de gênero; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o enfrentamento da violência e da discriminação de LGBT; instituir um subcomitê, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH.² (JUNQUEIRA, 2009, p. 16)

Junqueira (2009) observa que, em seu cerne, o programa traz a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper “a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as”. (2009, p. 15-16).

Tais aspectos aguçaram minha curiosidade em compreender por que a escola pública vem se constituindo enquanto instituição do fracasso para diversidade sexual e de gênero. Parto do princípio de que o sistema escolar realiza uma operação de

² Para um relatório das ações do MEC no biênio 2005-2006 no âmbito do BSH, cf. *Genero e diversidade sexual: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. (JUNQUEIRA et al., 2007).

classificação social que deixa fora de seus muros quase todos e todas que não dialogam com a “normalidade” heterossexual requerida pela ordem social. Nesse sentido, a existência de homossexuais, travestis e transexuais é quase sempre anulada nas escolas públicas brasileira. Uma ilustração de tal realidade ocorre na afirmação da diretora de uma Escola Estadual do Guarapes (Natal/RN) – onde estão inseridas as meninas que entrevistei ao afirmar que “em trinta e três anos de experiência na educação pública, dos quais há quatorze anos no exercício de gestão escolar, essa é a primeira vez que tenho alunas travestis na escola em que atuo” (Diário de Campo, 2014).

Para construir o lugar político da diversidade na escola, esses sujeitos precisam ser vistos e pensados enquanto seres presentes no contexto escolar, o que implica em rupturas de subjetividades materializadas em um cenário cujo olhar permanece parado no século XX. As barreiras criadas durante esse período histórico esbarram em questões, aparentemente, pouco importantes e, muitas vezes, banalizadas no tempo atual, como a homofobia na escola. A homofobia “é um neologismo resultante da justaposição de dois radicais gregos – ὁμός (semelhante) e φόβος (temor, medo) – que se difundiu após o psicólogo clínico George Weinberg (1972) definir homofobia como “medo de estar próximo a homossexuais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 370). Daí em diante, o termo passa a ser utilizado negativamente, relacionado enquanto aversão, desprezo, ódio, desconforto ou medo em relação às pessoas homossexuais, ou assim identificadas, conforme Junqueira. A homofobia implica discriminação, uma vez que envolve distinção, exclusão ou restrição prejudicial ao reconhecimento, ao gozo ou ao exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais dos indivíduos.

Talvez a questão da homofobia no contexto escolar mereça ser encarada como uma reprodução da violência que se encontra na sociedade como um todo. Ao afirmar uma única verdade sobre o sexo, parte-se do pressuposto de que todo estudante é heterossexual, o que tem por consequência a proposição de um único modelo válido de experiência sexual. Nossas anatomias não determinam tudo que somos no mundo social. O gênero tem muito mais a ver com performance social do que com o destino biológico ou religioso, portanto, desconstruir o binarismo de gênero e caminhar para uma visão mais plural e polivalente é um passo importante rumo a uma sociedade menos violenta e mais livre: tudo isso começa, também, na escola.

A experiência em escola pública mostra que há uma verdadeira disputa de projetos opostos de conhecimentos que se antagonizam nos currículos. Em nome de um pseudo-respeito, professores e professoras se escondem nas teias das diferentes opiniões dos alunos, sem que deixem claro sua posição. Ao mesmo tempo, tentam relatar atitudes de respeito às diferenças, representam dicotomia em si mesmas, que apontam dificuldades em lidar com a diversidade de gênero: “Eu procuro respeitar a orientação sexual de cada um, mas não entendo como e porque alguém faz essa escolha. Convivo bem com eles [homossexuais] desde que eles respeitem meu espaço: eles lá e eu cá” (Diário de campo - registro da fala de um professor, durante um processo formativo em Gênero e Diversidade na Escola – 2012).

Mais do que discutir preconceito contra homossexuais, reconhecer que nossas atitudes fomentam violência é passo singular para vê-las não apenas como ação difusa e cometida por outras pessoas e instituições. Quem sabe seja essa uma oportunidade para aprofundar a discussão sobre as contradições que a seletividade do processo de modernização gerou na sociedade brasileira e que reforçam assimetrias/desigualdades compatíveis com discurso de senso comum, que naturaliza preconceitos. Discursos como esses nos revelaram concepções sobre o modo de ser e de pensar a prática escolar cotidiana, bem como a relação conflitante entre preconceitos já cristalizados e resistências ao anátema homossexual.

Tenho observado que nossas instituições de ensino, em seus diversos níveis e modalidades, não se dispõem a acolher com sucesso esses sujeitos, resultando, na maior parte das vezes, no fracasso escolar generalizado destes indivíduos. Busco compreender como a construção desse fracasso escolar é materializada, a partir da não intencionalidade da instituição escolar, e de grande parte de seus profissionais, em inserir, acolher e promover indistintamente direitos constitucionais, garantidos pelo Estado de direito, a todas às pessoas que precisam de escola por meio de uma educação pública universal e de qualidade voltada para a educação básica, que envolve desde a educação infantil até o ensino médio, como apregoado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e pela Constituição Federal de 1998.

Para empreender esse estudo, procuro analisar o tratamento dado às relações concernentes ao gênero e à sexualidade no contexto escolar da educação pública de Natal-RN. Pretendo que o olhar desse trabalho dialogue com o dito e

vivenciado pela prática pedagógica e adentre nas entrelinhas das subjetividades, a partir da escuta de relatos de experiência de educadores/as e educando(a)s que tenham enfrentado dificuldades relativas à diversidade sexual e de gênero na prática pedagógica.

O foco deste trabalho consiste em compreender como são estabelecidas relações de convívio com alunos que escapem da norma heterossexual, procurando verificar como se dão as manifestações de preconceitos através de insultos, piadas e agressões físicas e psicológicas, comumente utilizadas contra aqueles e aquelas que não atendem às convenções e normas que ditam o que pertence ao domínio do masculino ou do feminino, como comportamento adequado, o que acarreta nas tensões de homofobias.

Intento verificar, ainda, se são pensadas estratégias que possam ser utilizadas pelo corpo docente e discente para efetivação do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero presente no espaço escolar. Para isso, analisarei a importância da escola como lugar político enquanto campo fértil para o reconhecimento dessas identidades sexuais. Enfim, verificarei como a diversidade sexual e a diferença de gênero na escola pode contribuir com a produção de novos modos de existência, no sentido de subverter valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem de gênero e de diversidade sexual na escola.

Em um primeiro momento, anoro-me nas vivências dos trabalhadores da Educação do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal da cidade do Natal-RN, considerando suas narrativas enquanto resultado das práticas cotidianas, que denunciam as regras que as governaram e que as produziram em um contexto mais amplo. Verifico como eles objetivam/subjetivam a diversidade sexual e de gênero na sua práxis pedagógica, reverberada, muitas vezes, nos discursos e nas atitudes, numa desconstrução do diverso, que se conflitam com os preceitos do Estado de direito democrático, aprendidos e conquistados historicamente pela modernidade.

Em seguida, procuro estabelecer dialogo com estudantes vítimas de xingamentos, chacotas e maus tratos por não atenderem ao padrão de gênero tido como “normal”, para ser vivenciado dentro da escola. Nessa essa etapa da pesquisa, transito em uma Escola Estadual de Ensino Médio do Rio Grande do Norte em busca desses sujeitos.

Partindo desses pressupostos, a problematização investigativa do meu trabalho norteia-se a partir das seguintes questões: quais desafios precisam ser enfrentados no sentido de reconhecer e garantir a permanência e aprendizagem daqueles e daquelas, desde sempre excluídos do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos por diferenças de orientação sexual e/ou de gênero? Em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e reconheça as diferenças sexuais e de gênero?

Procuro entender como se dão as formas particulares dos processos de exclusão de um número significativo de crianças, jovens e adolescentes que acabam sendo interditados, também pela escola, por não atenderem aos requisitos da heterossexualidade enquanto forma de satisfação sexual hegemônica demandada pela sociedade e pela escola. Processos estes que acabam negando possibilidade de integração a esses sujeitos não só no âmbito educacional, como também no econômico, no cultural e no político de nosso país. Essa perspectiva vem contribuindo para um drama histórico na cultura brasileira, que desde o início de seu processo de modernização, cujo reconhecimento das demandas é escasso e classista, tem como um dos principais efeitos a naturalização da desigualdade. Nesse sentido, o papel socializador da escola, atestado com o carimbo do Estado e com a anuência da população, traduz-se num processo social opaco de produção dos indivíduos. Esse processo é marcado pela ambiguidade de uma seleção que polariza “vencedores” (“nascidos para o sucesso”) e fracassados (SOUZA, 2009).

Tais aspectos mostram-nos, hoje, que esse cenário não é uma ficção. Esse panorama terminou descartando negros, índios, mulheres, gays, privados de liberdade, ciganos, dentre outros, que foram fadados ao esquecimento político-cultural e inutilidade:

A instituição escolar, uma vez que não consegue problematizar as condições sociais dessa classe de “indignos”, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia-a-dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente (FREITAS, 2009, p. 299).

Percebe-se, assim, que a oferta escolar está longe de ser homogênea, mesmo num sistema reconhecido como democrático, pois ela é destinada aos

normativamente aceitos, apesar dos esforços de discriminação positiva. Discriminar positivamente é diferenciar de forma privilegiada determinado segmento ou setor da sociedade a fim de amenizar ou reparar distorções e desigualdades. Essa discussão das discriminações positivas decorre das políticas de ações afirmativas desenvolvidas mundialmente, principalmente a partir do século XX, por demanda constante do Movimento Negro e dos compromissos assumidos em conferências internacionais por parte do Estado brasileiro, dentre outras instâncias. Foi elaborada para aqueles que foram vítimas de opressões seculares, surgiu a propósito das reivindicações das mulheres e dos setores mais explorados dos trabalhadores.

A discriminação positiva na educação visa corrigir as adversidades sofridas por diversos grupos sociais historicamente relegados: negros, negras, indígenas, mulheres, afro-brasileiros, privados de liberdade, dentre outros (MONTEIRO, 2006). Essas múltiplas questões são visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Entretanto, mesmo no ponto de vista da implementação das políticas afirmativas no campo educacional, observa-se que o respeito à diferença é tratado apenas – quando muito – como figura retórica, enquanto que a própria modernidade política nos havia acostumado em tratar igualmente o que é diferente.

Com as questões de pesquisa apresentadas anteriormente para nortear este trabalho, temos os seguintes objetivos de pesquisa:

- Analisar como a escola e seus profissionais lidam com a diversidade sexual e de gênero, investigando quais práticas/fazeres pedagógicos silenciam, congelam e/ou interditam identidades plurais escolarizáveis que continuam fazendo parte da exclusão escolar.
- Verificar como a escola e seus sujeitos atuam na construção de novos sentidos para o aprendizado, para a convivência, para a produção e transmissão de conhecimento diante de “novas” demandas sociais como é o caso da homoafetividade³.

Durante o processo de construção da tese, a pesquisa apontou a necessidade de um terceiro objetivo:

³ Práticas afetivas com pessoas do mesmo sexo.

- Observar as fissuras que são abertas com a presença e com a voz de estudantes que demandam o reconhecimento de suas existências nesses espaços.

A decisão em analisar esses *caminhos* parece ser, sem dúvida, o trabalho mais relevante e adequado a se fazer neste estudo, uma vez que a escola está produzindo violência e reproduzindo exclusão, ao se negar a discutir a diferença, o preconceito e a homofobia. Quando os professores são questionados acerca de como lidam com a diferença em sala de aula, corriqueiramente ouve-se como resposta a afirmação de que: “aqui são todos iguais”, “aqui todos são tratados da mesma maneira”. Essa visão universalizante do tratamento igual é pautada numa “boa-intenção de uniformidade” que vem se recusando a problematizar as estratégias normatizadoras existentes no seu interior. Nesse prisma, “igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam” (CANDAUI, 2011, p. 24).

Analisarei como a(o)s profissionais da educação articulam seus saberes científicos com suas idiosincrasias – ou seja, suas habilidades, por um lado, e suas (in)certezas de lavra pessoal, por outro, acerca da diversidade sexual e de gênero na escola –, buscando tecer fios, entrecruzar ideias e pensar caminhos para aquele(a)s que percebem as dificuldades para implementação nos processos de mudança e que concebem que esses são difíceis, mais possíveis.

Inicialmente, a pesquisa se debruçaria apenas nas narrativas da prática dos educadores. Entretanto, em função de a hipótese inicial ter apontado um terceiro objetivo, analisei, também, como se passa a experiência de escolarização de estudantes percebidos com *interesses* ou desejos *distintos* da normatização heterossexual, visando interpretar como é para esses alunos estar/sentir-se no espaço-tempo escolar.

Os resultados desta pesquisa e as reflexões dela resultantes são aqui apresentados em seis capítulos, cujo primeiro refere-se à “Introdução”. No capítulo dois apresento a “Contextualização” do caso escolhido. O capítulo três, “Escola: modernização seletiva e invisibilidade as novas identidades de gênero e diversidade sexual”, mostra como a escolarização é marcada por objetivos de catequese, desde que os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com interdições, sobretudo à do corpo, interiorizando comportamentos de submissão, obediência, disciplina e devoção cristã, como aludido por Ana Maria A. Freire (2001). Essa pedagogia da

normatização e da autoridade, que remonta à Idade Média e ao início da Idade Moderna, baseia-se em valores morais e se propõe a ensinar uma programação de conteúdo pactuada nas relações de mando/obediência, legitimadora da hierarquia que perpassa as relações de dominação – características da cultura social da discriminação – em que o poder de classificar significa deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados: dividir, classificar, rotular, inferiorizar, significa, neste caso, também hierarquizar (LOURO, 2008). Nesse tópico, pretendo, ainda, evidenciar que a maioria das instituições escolares trata a sexualidade como algo mascarado, que não deve ser exposto nem discutido de forma mais profunda, histórica e cultural.

No capítulo quatro, intitulado “O lugar político da diversidade na escola e a pedagogia da sexualidade e do gênero (desejáveis) ‘normais’”, busco fazer uma discussão mais conceitual, objetivando mostrar as múltiplas formas pelas quais diferentes grupos – minorias ou não – habitam o mundo e procuram sobreviver dentro dele. A partir daí, pretendo discutir como, em sua *práxis*, esses profissionais da educação movem-se na perspectiva de construção da compreensão da diversidade, na dicotomia entre o que é tolerável – aceito socialmente – e/ou do reconhecido do diverso. Nesse limiar entre a “tolerância” e a “aceitação”, tabus e discriminações resistem à superação dos preconceitos, configurada na relação com o diverso, com o “outro”, pela afirmação de que o “tolera”. Intentamos perceber como essa compreensão é implicada na comunicação pedagógica, e como ela consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento.

No capítulo cinco, “Electra, Tainah e Tannara”, analiso como a Escola, em seu fazer cotidiano, vai negando cidadania e identidade para estudantes, de maneira geral e para as pessoas *trans*⁴, em específico, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos. Observa-se um processo de permanente disputa por direitos que demonstram como a escola

⁴ O termo *trans* será usado de forma ampla para se referir às categorias travesti, transexual e transgêneros, ou seja, pessoas que desejam promover um deslocamento na fronteira entre os gêneros. Será, portanto, um “termo guarda-chuva”, sem esquecer as pluralidades que cada nomeação comporta. Marcio Rodrigo Vale Caetano (2011) afirma que a terminologia “transgênero” foi introduzida entre 1979 e 1980, por Virginia Prince, nos EUA. Esse termo foi aplicado aos sujeitos que viviam cotidianamente atuando a partir de contra-leituras das expectativas sociais de gênero. Entretanto, como relata Caetano, “o termo foi redimensionado a partir da publicação, em 1992, do panfleto de Leslie Feinberg, intitulado *Transgender liberation: a movement whose time has come (Liberação transgênera: a hora desse movimento chegou)*. [...], tornou-se um abrigo, uma espécie de aliança política entre os e as portadoras de leituras ambíguas e/ou incoerentes de gênero e que, como resultado dessa leitura, sofriam situações de opressão sócio-política.

precisa construir um novo paradigma educacional pautado no acolhimento e proteção de crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direito que precisam ter assegurada sua condição de atendimento de curiosidade e produção de saberes nas mais diversas áreas de conhecimento, inclusive de saberes de sexualidade e de desejos, enquanto direito de autonomia de seus/suas estudantes. Verifica-se aqui, como determinadas resistências terminam, algumas vezes, fraturando visões unitárias implementadas pelos preceitos da elite intelectual, que se articula a forma como grande parte das escolas públicas lidam com esses sujeitos, pelo fato de ao mesmo tempo em que mantêm no próprio âmago aqueles que ela exclui, marginaliza-os ao negarem sua existência.

No capítulo seis, “Análise das Entrevistas”, é feito um exame sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola, a partir da narrativa dos profissionais da educação entrevistados entre 25 de maio e 22 de junho de 2013. A partir da análise dessas entrevistas, percebe-se a importância de dialogarmos e discutirmos a dicotomia do que é ensinado, aprendido e vivenciado acerca de temáticas como gênero, sexualidade, orientação sexual, preconceito e homofobia, tão disseminada nos discursos sociais, e com forte preponderância também no ambiente escolar, provocando também o desejo de discutirmos novas imersões teóricas acerca de concepções de sexualidade, gênero/relações de poder. Apresenta-se por fim as Conclusões itinerantes.

2. Contextualizando o caso escolhido

Ave Maria, essa menina só se veste como homem. Se ajeita menina, tu só se veste como macho. Usa roupa de mulher. (Diário de Campo – Diretora de uma Escola Estadual na Cidade da Esperança – Natal/RN, ao abordar uma aluna de 10 anos, no rol de entrada da escola, em junho/06).

Minha intenção em estudar essa temática se deu em função da insistente resistência da escola em acolher e manter dentro dela crianças, adolescentes e jovens marginalizados socialmente, seja em decorrência de diversidades de ordem psicológica, cognitiva, cultural, social, econômica ou de gênero. Observo nas instâncias responsáveis pela educação sistemática – sejam escolas, universidades, movimentos sociais e/ou em outros espaços formativos que venho atuando profissionalmente – os desafios e limitações teóricas, conceituais e de ordem prática que profissionais da educação enfrentam em relação às ações pedagógicas mobilizadas em seu cotidiano, no sentido de perceberem e atuarem na busca de soluções para a tensão existente no interior do ambiente escolar em relação aos conflitos gerados em torno da igualdade de condições de acesso ao saber, universalização de direitos e de condução da diferença e diversidade nas práticas educacionais. Demonstram dificuldade em utilizar recursos que deem voz aos sujeitos e valorize suas especificidades, a partir de um potencial pedagógico que não seja meramente reprodutor e normatizador de corpos de estudantes que descumprem, de alguma forma, expectativas hegemônicas de gênero.

Nilma Lino Gomes (2003) afirma que a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não deve se dar de forma separada e isolada, nem resultar em práticas políticas, culturais e pedagógicas solitárias e de forma individual e também não pode ser concebida separadamente de relações de poder. A história nos coloca o desafio de pensarmos ações em que a diversidade e a diferença, especificamente na educação, não devem negligenciar os debates sobre gênero, diversidade, raça, etnia, orientação sexual, sexualidade, direitos humanos. Cada grupo em suas especificidades contribuiria para a troca de experiências e atuariam na garantia dos direitos sociais.

No Brasil, o preconceito vem se tornando um dos ingredientes para o fracasso escolar de parcela significativa de sua população, tendo como principal consequência sintomas de pré-disposição à discriminação de segmentos específicos. Roger Raupp Rios (2009) designa o preconceito como percepções negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados e desfavorecidos, dado ao pertencimento ou a identificação destes a uma categoria tida como inferior. Agrega-se a este conceito notas de irracionalidade, autoritarismo e ignorância, expressos por atitudes negativas e pouca disposição à abertura de contato, ou pouca convivência com membros dos grupos inferiorizados (LACERDA, PEREIRA e CAMINO, 2002 *apud* RIOS, 2009).

Já a “discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos” (RIOS, 2009, p. 54). Trata-se de qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por base tanto o efeito de anular, como de “prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública” (RIOS, 2009, p. 70).

Preconceito e discriminação, apesar de designarem fenômenos diversos, são, por vezes, utilizados de modo intercambiado. A perspectiva sociológica do preconceito deixa evidenciado em sua definição que essa é uma forma de

[...] relação intergrupar onde, no quadro específico das relações de poder entre grupos, desenvolvem-se e expressam-se atitudes negativas e depreciativas além de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de um grupo por pertencerem a esse grupo (CAMINO e PEREIRA, 2002 *apud* RIOS, 2009, p. 56).

Diante deste quadro discriminatório, preconceitos e diferentes formas de restrição estão presentes no cotidiano escolar e precisam, por isso, ser problematizados e desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará, cada vez mais, a serviço da reprodução de padrões de condutas reforçadores dos processos discriminadores presentes na contemporaneidade (MORREIRA e CANDAU, 2003).

Para Bento (2008), “a escola se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs da norma de gênero e produtora da heterossexualidade” (p. 129). Essa

normatização é naturalizada e permite, com isso, a reprodução da violência e até mesmo agressões a estudantes que não fazem parte das expectativas da *heteronormatividade*⁵, exigências para o reconhecimento social. Bento afirma, ainda, que estas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola, posto que esse é um diálogo que ocorre através de um projeto social, “uma engenharia de produção de corpos normais que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (*ibid.*, p. 131).

Mas a escola também pode ser configurada como espaço de diálogo, se configurando enquanto um campo fértil para a discussão da identidade e da diferença; enquanto um campo de reconhecimento dos diferentes, reconhecendo que todos somos diferentes numa anterioridade ontológica. O uso dessas diferenças como mecanismos de assimetria de poder só nutre e reproduz o desejo de “eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar” (*ibid.*, p. 129).

Na perspectiva defendida por Bento, observa-se que a produção das identidades sociais de quaisquer naturezas, e mais especificamente a produção da identidade de gênero e da identidade sexual, é marcada, desde o primeiro momento na escola, pela violência a outro que é um inimigo ou alguém a ser combatido. E contraditoriamente, esse outro poluidor – abjeto – é muito importante para a produção da identidade normal, pois esta não existiria senão na relação dicotômica e permanente de negação ao outro, ao não igual. A possibilidade de se desviar da “normalidade” é uma constante ameaça na vida dos sujeitos dissidentes, como afirma a secretária da Escola Estadual, acerca de uma experiência por ela vivenciada na escola em que trabalha. Das questões que emergiram dessa entrevista, inicialmente duas me chamaram a atenção. Ao ser questionada se a escola conhece, propõe ou já propôs estudos relativos à legislação escolar apoiando a discussão de temas de sexualidade nas escolas, ela responde que a escola não propõe nada e narra o seguinte fato:

E nós temos vários problemas, tem um aluno que se assumiu.
A gente sabia que ele tinha trejeitos, mas devido ele estar sozinho na escola, ele se retraía. E quando chegou um, assim mais assumido do que ele, ele teve coragem de se assumir.
Ele na época estava com 16 anos e agora recente teve um problema na família, ele fugiu de casa e a nossa coordenadora não sabia,

⁵ Esse conceito foi criado em 1993, pelo pesquisador americano Michael Warner, com o intuito de descrever a sexualidade heterossexual como norma universal, bem como os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.

porque ela era recém chegada na escola e não sabia todo o processo desse menino. Aí ele se revelou na escola. E aí foi muita piadinha e ele de cabeça erguida.

Aí um dia a minha companheira de trabalho, ela é evangélica, não admitia, né. Um dia ela disse: Mas eu não aceito.

Aí eu disse: Mas você não tem que aceitar, você só tem que respeitá-lo, é opção dele, a gente está aqui pra defendê-lo de todo esse preconceito.

Na época desse problema, eu trabalhava na cozinha, então todo esse movimento era no pátio da escola e eu via tudo. Muitas vezes eu reclamava com os meninos que eles não podiam agir daquela forma. Eles diziam: *Não, agora ele tá querendo assumir que é gay.*

Eu dizia: problema dele assumir que é gay.

Quando o outro menino gay saiu da escola, ele voltou a se retrair novamente. Como muda a clientela, a rotatividade da escola é intensa, ele ficou mais calmo, no sentido de mostrar seus desejos.

Agora, recente, houve todo um problema. Ele fugiu de casa, foi morar com um amigo.

A mãe procurou a escola pra saber se ele estava aparecendo lá.

Sumiu de casa e passou uma semana, afastado da escola.

Eu na secretaria já havia percebido que ele não rondava mais por lá. É que fazia alguns dias que eu não o via, o resto ninguém nem percebeu. Aí ele apareceu do nada.

Só que assim, ninguém foi procurar ele para ter uma conversa.

Como a coordenadora era nova na escola não sabia da história desse aluno. Eu sentei com ela e contei toda a história dele, desde a época em que tentou se assumir diante de toda a escola, para ver se tinha algum amparo para ele. Mas não houve nenhum trabalho com essa criança na época, ele já está terminando o ensino médio. (Cláudia⁶ – Secretária de uma Escola Estadual, Graduanda em Pedagogia. Entrevista 22 de junho de 2013)

Na experiência compartilhada pela secretária, é importante apontar o desprezo da escola em relação ao aluno. Ninguém do corpo docente, a coordenadora, ou mesmo a direção acolheu os problemas vividos pelo aluno em questão. É como se houvesse uma fronteira que separa o ambiente escolar das situações vividas pelo aluno, um abismo entre tempo vida/tempo escola.

Nessa conjuntura, a escola se nega a perceber a variedade e a variabilidade das experiências dos alunos e descarta os elementos da vida cotidiana que oferecem uma multiplicidade de momentos, lugares, espaços e situações que originam atos formativos de aprendizagens. Nega-se a perceber a vida enquanto

⁶ Para garantir a privacidade dos colaboradores da pesquisa, todo(a)s o(a)s profissionais da educação entrevistadas e estudantes tiveram seus nomes (de registro civil e social) substituídos por nomes de transformistas e travestis famosas do cenário nacional que contestam/contestaram a sexualidade hegemônica e se arriscam/arriscaram em viver fora dos seus limites. Para maiores detalhes, consultar Anexo I, com exceção de Electra, Tainah e Tanara, que fizeram questão de usar o nome social.

lócus privilegiado da experiência, do saber e do conhecimento. Nega-se a ver que aprendizagem assistemática, ou mesmo sistemática e estruturada em currículos, faz parte de uma ação maior, socialmente construída, por se constituir na experiência.

Como negar experiências do tempo vida do aluno, no espaço responsável pela transmissão de conhecimentos – a escola? Será que pelo fato de as configurações do aluno, naquele momento, representarem um futuro ameaçador e contrário à heterossexualidade e à supremacia masculina? Como essas situações podem ameaçar os saberes vinculados nas escolas? Como os sujeitos que fazem a escola não compreendem as múltiplas especificidades que constituem a complexidade da vida dos sujeitos escolares?

O segundo fato relatado pela secretária Cláudia se refere a um caso que lhe ocorrera há 12 (doze) anos, em que ela recebeu um bilhete⁷ da professora de sua filha, quando ela tinha quatro anos de idade. No bilhete em questão, a aluna (filha da secretária) é avaliada e diagnosticada pela professora como uma aluna que precisava ser levada ao psicólogo por gostar de tudo que é relacionado a menino. E por ter mencionado que gostaria de ter nascido menino, pelo fato de *menino não chorar e brincar de guerreiro*.

*Tenho observado a ..., há algum tempo.
Ela gosta de tudo que é relacionado a menino.
Outro dia, ela me falou que gostaria de ter nascido menino, pois menino não chora e brinca de guerreiros.
Eu já tive uma aluna que costumava fazer coisas do tipo da ...
Conversei com a mãe da menina e ela a levou ao Psicólogo.
Melhorou 100%.*

*Desculpe-me por está (sic) te escrevendo estas coisas, mas sinto-me no direito de fazer isso.
Atenciosamente,
Tia ...*

Naquele momento, pelo olhar da professora, encaminhá-la ao profissional especializado poderia reconduzi-la a um comportamento esperado para uma menina, mesmo que com apenas quatro anos de idade, afastando de seu

⁷ Tive acesso a esse bilhete durante a realização das entrevistas com os profissionais da educação no período de 25 de maio a 22 de junho de 2013. Na ocasião, Claudia me falou do fato que ocorrera com ela e sua filha em 2002, mencionando que “havia guardado o bilhete até hoje” (22/06/13). Perguntei se ela permitia que tivesse acesso a esse registro, ela não só consentiu, como também permitiu que eu fizesse uma cópia desse registro para ser utilizado em minha pesquisa. Aqui, o nome da criança e da professora são substituídos por reticências, para manter a privacidade de ambas.

pensamento feminino as marcas e comportamentos entendidos como de meninos, podendo, portanto, suprimir possíveis “desvios homossexuais”. Isso nos leva à materialização do que Bento (2008) denomina de *heteroterrorismo*, em que

os divergentes sexuais e de gênero só poderão existir em espaços apropriados, nos compêndios do saber médico e nos espaços confessionais das clínicas. Lá encontraremos todos hierarquizados, classificados e especificados (p.136).

A desenvoltura das expressões e dos desejos da menina foram vistos como “de menino” e, nesse ínterim, a não correção em tempo presente desse “defeito de gênero” implicaria que essa criança não seria mulher, podendo manifestar desejos que não são característicos nem de homem, nem de mulher. Aqui, a identidade homem/mulher se limita às fronteiras representadas socialmente em corpos de homens e de mulheres heterossexuais. Conceber que uma professora pode se sentir no direito de alertar à mãe para possíveis desejos desviantes da conduta de sua filha, implica autorizar a(o)s educadores à tarefa missionária e altruísta de alertar à família para “transtornos” observados nos comportamentos do(a)s seus filhos e filhas, garantindo a heteronormatividade a partir da exclusão de toda e qualquer dissidência a essa norma, ou seja, por meio manifesto de homofobia.

Nesse sentido, as práticas escolares, através da construção da heteronormatividade e do binarismo de gênero, trazem uma discussão sobre exclusão e violência que alcança não apenas estudantes gays, mas todas as pessoas que não estão posicionadas no centro hegemônico tradicionalmente reservado à branquitude, à masculinidade e à heterossexualidade como denominado por Moita Lopes (2002). A escola torna-se *lócus* de produção, reprodução e legitimação das hierarquias sexuais, naturalizando a norma heterossexual e as normas de gênero e inviabilizando outras possibilidades de manifestação das sexualidades. Guacira Louro e Junqueira (2009) afirmam que os processos de construção de sujeitos compulsoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da homossexualidade que são orquestrados pela heteronormatividade.

Esses mecanismos apontam como os processos de exclusão são produzidos e atravessam os sujeitos na escola e indicam a forma como a homossexualidade, a transexualidade, a travestilidade e os transgêneros se confrontam diretamente com o que é estabelecido pela norma. Tanto nas escolas do Brasil quanto em outras sociedades, “essas exclusões são processos coletivos que marcam o outro como

inferior e passível de adequação e/ou eliminação” (FREITAS, 2012, p. 3). A escola vai se tornando, também, uma instituição responsável pela efetivação das “políticas higienistas” e assépticas, produzindo “modelos ideais” de corpos e de indivíduos, compatíveis com modelos científicos e políticos, que se utiliza de dispositivos de sexualidade. Esse dispositivo é descrito por Foucault como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (...) Tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda [...] O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. (1993, p. 138-139)

Esse dispositivo prevê a produção de “sujeitos sexualmente saudáveis”, tomando por base modelos ideais do paradigma masculino/feminino-heterossexual-reprodutor. Assim, a escola toma como “modelo ideal” as relações heterossexuais que adotam a norma de gênero ao reproduzir, como aludido por Bento (2006), “que somos o que nossas genitálias informam” (p. 13). Esse trabalho converge com esse pensamento ao referendar que esse sistema se fundamenta na diferença sexual, nos fazendo “acreditar que deve haver uma concordância entre gênero, sexualidade e corpo: vagina-mulher-emoção-maternidade-procriação-heterossexualidade; pênis-homem-racionalidade-paternidade-procriação-heterossexualidade” (BENTO, 2006, p. 13).

Para Foucault, não há uma única estratégia que seja global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo. Para esse autor, se tem “tentado, por diversos meios, reduzir o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial”. Esses meios, como diz o autor, não explicam “sem a menor dúvida os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais” (1999, p. 98).

Esse encadeamento intenta fazer crer que, pelo fato de a mulher/homem ter uma vagina/pênis e, sentimentalmente, exacerbar a emotividade/virilidade e, por isso, naturalmente ser maternal/paternal e exercer a heterossexualidade, isso é

condição *sine qua non* de modelo a ser seguido por todas as mulheres e homens. Ao associar a procriação à heterossexualidade, enquanto categoria comum aos dois gêneros, se nega várias outras formas de condição da maternidade e paternidade existentes, ou mesmo a não necessidade em desenvolver esses papéis. É interessante observar que a única condição compatível e comum aos dois gêneros seja exatamente a procriação e a heterossexualidade.

Os estudos de Jonathan Ned Katz (1996) afirmam que a divisão social dos sujeitos em *heterossexuais e homossexuais*, como duas categorias opostas, é uma construção social e histórica, que data de 1869, onde até então, segundo o autor, não havia a concepção de que a sexualidade era dividida nas duas identidades. A palavra “heterossexualidade” nasce com um sentido de depravação, migrando depois para um ideal sexual como *modelo moderno*, tendo por base a ideia de sexo-amor e aparecendo em cena como a magia de uma eternidade, como diz Katz “parecendo uma relação mais velha que Matusalém” (1996, p. 23). Esse autor mostra, como veremos na sistematização de suas ideias que desenvolvo a seguir, a discussão sobre como o erotismo do sexo diferente se transforma em um debate sobre a homossexualidade, que se sobrepõe à supremacia da heterossexualidade e dos homens, e sobre a subordinação dos homossexuais e das mulheres.

Nos EUA, a primeira aparição da palavra *heterossexual* foi “em um artigo do Dr. James G. Kiernan, publicado em um jornal de medicina de Chicago, em maio de 1892. ‘Heterossexual’ não era equiparado aqui a sexo normal, mas à perversão” (KATZ, 1996, p. 31). Essa tradição manteve-se na cultura da classe média até 1920, justificando-se pelo fato de Kiernan ligar a ideia de heterossexualidade a várias manifestações anormais do apetite sexual, inclusive a perversões sexuais. Aqui os heterossexuais são associados ao *hermafroditismo psíquico*, “essa síndrome presumia que os sentimentos tinham um sexo biológico” (*ibid.*, p.32), pelo fato dos heterossexuais sentirem atração física masculina por homens e atração física feminina por mulheres.

Nesse momento, o heterossexual não se referia ao seu interesse pelo sexo diferente, mas ao seu desejo por dois sexos diferentes, sendo culpado por nutrir um sentimento inadequado para seu sexo biológico. O heterossexual passou a ser responsabilizado pelo que o poder médico considerou um desvio sexual e erótico. Foi culpado, ainda, de desvio reprodutivo, por demonstrar “modos de prazer sem reproduzir a espécie”, apesar de apresentar também traços do apetite sexual

normal, demonstrando um certo desejo de reproduzir-se (*ibid.*, p.32). Assim nasce a heterossexualidade como “sentimento, ato, relacionamento, identidade e um sistema social intimamente ligado à linguagem, às ideias, à ética ao poder e as hierarquias” (*ibid.*, p. 200).

Em 1893, ainda nos EUA, novamente o *hetero-sexual* é veiculado, agora por Krafft-Ebing, como o instinto sexual reprodutivo, erótico e de sexo diferenciado, estando presente por definição em seu termo *hetero-sexual*. Intentando dar “vida” à linguagem através do fortalecimento de seu signo e significado, Krafft-Ebing utiliza o hífen na investida de estabelecer a diferença enquanto uma modalidade produtora de realidade, perspectivando gerar sentido e representar a verdade. A ciência e o cientista se juntam aqui, como demarcara Bento, na função consideravelmente complexa de sua eficácia, “na ideia da suposta capacidade em descrever uma realidade de forma neutra” (KATZ, 1996, p. 46). Esse movimento indica como as relações de poder controlam, selecionam e organizam os enunciados, sendo as práticas discursivas fomentadoras de interfaces entre os usos da linguagem e as condições de sua produção e veiculação. Um hífen entre o *hetero* e o *sexual* “combinou de um novo modo a diferença dos sexos e o erotismo para constituir um prazer definido explicitamente pelos sexos diferentes de suas partes. Sua ideia de “hetero-sexual”, ao contrário da de Kiernan, não significa o desejo aos dois sexos, mas apenas um e oposto” (KATZ, 1996, p. 33-34).

Se contrapondo a Kiernan, “Krafft-Ebing utiliza constantemente o *hetero-sexual* para referir-se ao sexo normal, significando uma normalidade erótica e seu termo gêmeo *homo-sexual*, sempre significa um desejo pelo mesmo sexo, patológico porque não é reprodutivo”. (*ibid.*, p. 34). A nova ideia de “heterossexual”, que Krafft-Ebing introduziu no século XX, passou a significar interesse relativo a uma sexualidade desvinculada da reprodução e relacionada ao sexo oposto. “Seus [conceitos de] hetero-sexual e homo-sexual oferecem ao mundo moderno, dois erotismos de sexo diferenciado, um normal e bom, outro anormal e ruim”. (*ibid.*, p. 40).

Essa divisão passou a dominar nossa visão do universo sexual a partir do século XX, conceituando a característica distintiva entre os sexos e o *eros* “de uma nova ordem social, linguística e conceitual do desejo [...] essa bioética determinista afirma que a heterossexualidade é um fato imutável da natureza – uma norma estabelecida naturalmente” (*ibid.*, p.40) e vistas como diferenças fixas. Tal

perspectiva teve o interesse especial em proclamar a heterossexualidade universal enquanto um modelo normativo a ser mantido e seguido como forma inata de satisfação sexual de todos os seres humanos. “A invenção da heterossexualidade nomeava publicamente, normalizava cientificamente e justificava eticamente a prática da classe média de prazer de sexo diferente” (*ibid.*, p.61).

Nesse limiar, a heterossexualidade passa a significar o padrão dominante, dependendo de sua categoria subordinada homossexualidade. “O heterossexual e o homossexual aparecem em público pela primeira vez como gêmeos siameses, o primeiro bom, o segundo ruim, ligado por toda a vida em uma simbiose antagônica e inalterável”. (*ibid.*, p. 75). Nesse quadro, a homossexualidade é tida como uma negatividade fixa, enquanto sua irmã. A heterossexualidade figura de forma positiva e ideal. Katz questiona como Freud e a psicologia popular proclamaram e adotaram a heterossexualidade, no século XX, como a perfeição para a terra dos livres sem, no entanto, apresentar um fundamento lógico plausível para considerar a heterossexualidade preferível.

Por fim, Katz (1996) afirma que em 1923, o termo “*Heterosexuality*” fez a sua estreia no *New Internacional Dictionary*, de Merrim-Webster, como um termo médico que significava *paixão mórbida por uma pessoa do sexo oposto*.

Curiosamente, *homosexuality* fizera a sua estréia 14 anos antes, em 1909, definida como um termo médico que significava *paixão mórbida por uma pessoa do mesmo sexo*. O anúncio de uma homossexualidade doentia precedeu o de uma heterossexualidade doentia (p. 99-100).

A heterossexualidade é redefinida na 2ª edição do mesmo Webster’s de 1934, como uma “*manifestação de paixão sexual por uma pessoa de sexo oposto; sexualidade normal*”, assumindo agora o significado moderno dominante. Finalmente, a heterossexualidade atingira o status de normal. “*Homosexuality* mudara também como desejo erótico por uma pessoa do mesmo sexo. As origens médicas dos dois termos não são mais citadas”, esses passam a ser usados como termos correntes na língua inglesa (KATZ, 1996, p. 100).

Após essa data, a ciência se empenhou em construir o paradigma de que existe uma pessoa que nasce com uma substância mental heterossexual e que isso é o padrão da sexualidade humana. A naturalização de comportamentos pautados nas masculinidades e nas feminilidades está amplamente incorporada em nossa

sociedade, tornando-se muito visível também nos procedimentos escolares, desde a infância, como Felipe e Bello (2009) que afirmam que tais comportamentos são percebidos de forma essencializada:

Meninos são mais agitados, agressivos, meninas são mais meigas, passivas; meninos devem gostar de determinadas coisas, meninas de outras [...]. Cabe, portanto, perguntar o que temos ensinado às crianças e de que forma temos feito isso. [...] É por meio do suplício, da pressão psicológica, da violência que se vai forjando o menino e a menina que se deseja. [...] Na escola, a prática da violência se dá pela persuasão (sem descartar o constrangimento). (p. 147-150)

A escola vem se constituindo como um lugar onde o preconceito operacionaliza o discurso, que se baseia no modelo heterossexual hegemônico, e organiza a vida dos aprendizes. Vejamos como a efetivação desse modelo serviu de impulso para ensejar minha curiosidade em focar numa análise mais pormenorizada acerca da diversidade sexual e de gênero na escola, manifesta a partir da ação de algumas profissionais da educação da Rede Pública Estadual de educação do RN.

Para isso, apresento inicialmente três falas referentes a experiências vivenciadas por mim nessa escola, onde destaco as falas de uma *diretora*, de uma *professora* e uma *Auxiliar de Serviços Gerais (ASG)*. Essas narrativas serão apresentadas através de cenas descritivas que contextualizam acontecimentos ocorridos durante o exercício de suas funções profissionais escolares, no período entre 2007 a 2009. Até então, as três eram funcionárias da mesma Escola Pública Estadual, localizada na Zona Oeste de Natal (RN). Nesse período, a instituição atendia aluno(a)s do Ensino Fundamental (1º. ao 4º. ano), no turno matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos (1º. ao 8º. ano) no turno matutino. Em seguida, analiso uma quarta cena com a estudante de pedagogia de um Instituto de Formação de Ensino Superior de Natal/RN, durante seu processo formativo acadêmico.

Abordei essas cenas enquanto atuava como coordenadora pedagógica nessa mesma escola no turno noturno de 2007 a 2009. As relações de desprezo nas instituições escolares acerca das questões descritas abaixo sempre me geraram incômodo e descontentamento profissional. É constrangedor observar a forma como a escola neutraliza, naturaliza ou deixa de tratar questões importantes no que se refere à aquisição de direitos escolares juvenis. Ou ainda a forma como questões

cotidianas e hodiernas, no que diz respeito à vida e aos afetos de jovens e adolescentes, são, na maioria das vezes, ignoradas, escondidas ou negadas pelos profissionais ocupantes de papéis destacados nos cenários da organização escolar e que gozam de prestígio social, principalmente no que tange à formação e desenvolvimento cognitivo e intelectual de crianças, jovens e adolescentes.

Observei como esse espaço, apesar de ser uma importante instituição para formação de identidades, não por acaso, evita discutir e problematizar as sexualidades e identidades sexuais dissidentes. Ao fazer uso do espaço público para manter mecanismos de dominação, a escola define a heterossexualidade como sua norma ao reproduzir uma ideia de sexualidade “inata”. Essa ideia, mascarada de uma universalidade das formas de satisfação sexual que abarca a da maioria da população, tem, na verdade, uma referência limitada e localizada: os sujeitos masculinos, brancos, saudáveis, burgueses e cristãos, em que aqueles que não se enquadram nestes atributos são nomeados diferentes, como afirmaram Candau (2011), Gomes (2006), Junqueira (2009, 2010) e Silva (2000, 2009).

Louro afirma que na escola, seja “pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000b, p.31). Essa autora chama a atenção para o fato de que essa instituição deveria insistir em evidenciar a análise dos processos pelos quais essas diferenças são produzidas, focando nas relações assimétricas e desiguais. Percebamos como os atores escolares repetem alguns jargões, como os que explicitaremos nas falas da diretora, da professora e da ASG a seguir.

Cena 1: A diretora da escola aborda uma aluna no hall de entrada da instituição e, por julgar que a discente se veste como menino, exclama:

*Ave Maria! Essa menina só se veste como homem. Se ajeita menina!
Tu só se veste (sic) como macho, usa roupa de mulher!*

A diretora é graduada em Pedagogia e proferiu esse discurso em voz alta, no hall de acesso, enquanto jovens adentravam a escola, no ano de 2007. Nesse período, a aluna mencionada pela diretora, a quem chamarei de Maria, tinha 11

anos. Vale ressaltar que, em conversa com a coordenadora pedagógica do turno matutino – horário que Maria estudava –, essa agente da direção escolar relatou que, constantemente, a diretora proferia falas na tentativa de feminizar a menina, por julgá-la muito “machinho”.

Maria estudou dos 7 aos 14 anos, transitando entre os turnos matutino e vespertino, mas pode ser considerada uma adolescente analfabeta, do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita, o que acarretou numa transferência para o noturno em 2010. Além dela, mais dois irmãos (Marcos e Marcone⁸) a acompanha nessa jornada. Nesse ínterim, tive acesso aos três, o mais velho Marcos com 18 anos, Marcone com 16 e Maria com 15 anos. Percebia-se que se tratava de adolescentes bastante humildes, reclusos e acuados. Os três eram bem unidos e protegiam-se mutuamente.

Após a primeira semana de aula no turno noturno, a professora dos três, que se encontravam matriculados na mesma sala de aula e na mesma situação de letramento, me procurou para dizer que “aguentá-los na mesma sala estava insuportável”, propondo que os separasse. Quando perguntei se isso não os prejudicaria em função do vínculo de proteção e cuidado que nutriam entre si, ela afirmou que os três não se desgrudavam e que os meninos (Marcos e Marcone) superprotegiam Maria a ponto de fazerem as atividades dela em sala. Disse ainda que são dispersos, fazem brincadeiras de mau gosto e que atrapalhavam os demais.

Pedi, então, para a professora dar um tempo, enquanto mediava a transferência de Maria para outra sala. Solicitei que ela se empenhasse em acolher esses adolescentes em sala de aula. Lembrei à educadora também da responsabilidade que a escola assumira com esses adolescentes, considerando que estudavam ali desde quando eram crianças (quando ingressaram na escola, em 2002), perfazendo oitos anos, entre entradas e abandonos, e que, até aquela data (2010), não haviam sequer aprendido a grafar seus nomes. De crianças, tornaram-se adolescentes “analfabetos”.

Também conversei com os três estudantes, tentando conhecê-los melhor e descobri que, com exceção de Marcos, o mais velho, Marcone e Maria não sabiam suas idades, nem mesmo o dia ou mês que tinham nascido. Nenhum dos três tinha RG (Registro Geral) e CPF (Cadastro de Pessoa Física). O único documento que

⁸ Os nomes dos alunos foram substituídos para assegurar-lhes a privacidade.

possuíam era a cópia surrada de seus registros de nascimento, que se encontravam no arquivo da escola em suas fichas de matrícula. Falaram que vivem sendo chamados de vagabundos pela polícia quando são abordados em *batidas*⁹, por não possuírem documentos. Um deles relatou que em uma dessas ações, estava em uma bicicleta ao anoitecer em seu bairro, quando foi abordado e revistado por um policial, que em seguida lhe pediu os documentos, como não tinha o policial disse: “vagabundo, tu tem (sic) sorte que não vai morrer hoje, bota a bicicleta nas costas e sai correndo sem olhar pra trás”. Assim ele fez.

Combinei com eles que teriam até outubro-novembro de 2010 para aprenderem a ler e escrever, e que assim que aprendessem a escrever seus nomes faríamos seus documentos. Daí em diante, foi muita tensão: separamos Maria da sala dos irmãos, mas de forma lenta e gradual; foi necessário, também, que os acompanhássemos e interviéssemos diariamente para que fossem aceitos pela escola, por serem sempre apontados como crianças bagunceiras “que atrapalham quem quer estudar”, “por terem pouca concentração em sala de aula”, “por não quererem nada da vida”.

Mesmo com essa insistência constante, entre os meses de agosto e setembro de 2010, eles passaram quase vinte dias sem frequentar a escola. Após esse período de ausência, apareceram a mãe e o pai dos três, sujos e embriagados, para dizer que Marcos e Marcone estavam trabalhando a noite inteira em uma fábrica caseira de *soda*¹⁰ e que, por isso, os três teriam que abandonar a escola, considerando que o acesso até suas casas era perigoso, não dando para Maria vir sozinha. Sugeri aos pais que fizessem um esforço para que seus filhos frequentassem a escola, pelo menos nos dias que os meninos tivessem folga. Falei que ficaríamos esperando por eles na escola, quando pudessem vir. Os pais choraram de felicidade por perceberem meu empenho em ter seus filhos na escola, em sala de aula, e, cerca de um mês depois, voltaram os três para escola. Marcone aprendeu a ler e a escrever. Marcos e Maria aprenderam a ler silabicamente e a escrever seus nomes. Saíram da escola com os documentos (RG, CPF, Título de Eleitor e Carteira de Trabalho).

⁹ *Batida*, na linguagem popular, consiste numa abordagem policial inesperada para averiguar documentos e se há porte de drogas e de armas. Essa ação faz parte da vida dos adolescentes que moram nas comunidades da zona oeste de Natal-RN, a exemplo de Barreiros, Favelas do Fio e do DETRAN.

¹⁰ Bolacha de rapadura caseira, bastante popular no nordeste brasileiro.

Cena 2: A professora presencia duas alunas trocarem carícias no muro externo da escola e, em seguida, comenta:

Sinceramente, isso é um pouco demais! Como pode essas duas “sapatonas” ficar (sic) se esfregando no muro para todo mundo ver. Tem que ter cuidado, porque elas estão quase derrubando o muro da escola. (Diário de Campo – 2008)

A professora é graduada em Ciências Biológicas, em Letras (Língua Portuguesa) e especialista em EJA (Educação de Jovens e Adultos). Observei, durante semanas, como a incomodava o fato de que, diariamente, a namorada da aluna a trazia à escola, e vez por outra a ouvi queixar-se desse fato. Aconteceu, então, de chegar à situação crítica, ocorrida na sala da(o)s professora(e)s, em que ela jogou seus livros furiosamente sobre a mesa e falou com veemência o quão absurdo considerava o fato de “essas duas ‘sapatonas’ ficarem se esfregando no muro externo da escola para todo mundo ver”. Presenciei essa situação e intervi, afirmando para professora que aquele comportamento era assunto da aluna, não nos cabendo intervir no desejo dela. Ocorreu outra situação, também na sala da(o)s professora(e)s, em que a professora afirmou odiar negro e que todo mundo em sua casa pensava assim, “inclusive *mainha* e *painho*”. Por isso, “era solteira até aquela idade, porque para agarrar negro”, preferia estar só. A ação cotidiana dessa professora na escola deixa claro que o preconceito em relação a um determinado estrato, grupo ou sujeito tende a reverberar em relação aos demais. O preconceituoso tem diversos alvos, o que indica que o problema é, basicamente, dependente de quem o cultiva (CROCHIK, 2005).

Também de acordo com o professor José Afonso Mazzon (2009), não existe alguém que tenha preconceito em relação a uma área e não tenha em relação à outra. A maior parte das pessoas desenvolve de três a cinco áreas de preconceito. A eficácia cotidiana em reproduzir situações evidenciadas pelas normas sociais dominantes parece ser um mecanismo eficiente de reprodução ideológica, retroalimentando sentimentos de afastamento que vão se ampliando em alguns indivíduos. Tal processo constrói subjetividades referenciadas em um imaginário que excetua socialmente pessoas vistas como inferiores. Particularmente no Brasil, a elite branca vai assumindo características do branco-europeu-religioso-rico, como

representatividade de superioridade étnica. Quem está próximo dessas pessoas tende a ser mais valorizado e quem se distancia delas, negro-indígena-afrodescendente-pobre, tende a ser inferiorizado, sofrendo preconceitos que cotidianamente vão se propagando e se alastrando em múltiplas facetas: seja de gênero, cor, classe. Se considerarmos que quase 50% da população brasileira se auto declara negra, conforme senso IBGE de 2010, e que essa categorial social é desprivilegiada, haverá mais preconceito, se além de suas características étnicas, associarem-se especificidades de privação socioeconômicas. Se, além disso, for dissociada desse negro-pobre a condição humana, então a situação agrega ainda mais depreciações, porque agora é negro-pobre, e também macaco. Essa teia sobrepõe várias camadas de atributos que distanciam, cada vez mais, os sujeitos do centro. O preconceito traz implícito uma ideia relacionada a outra, seja moral, estética, corporal, sexual, cultural, socioeconômica, de gênero, relacional etc. Ou seja, alguém que tem preconceito com determinada categoria social, certamente, está propenso a ter, também, com outras.

Essa dedução se deu em função de Mazzon ter coordenado o projeto de pesquisa *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Ambiente Escolar*¹¹, realizada através de um convênio entre a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo foi analisar a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que servisse de linha de base para a avaliação de ações globais no campo da promoção da diversidade (BRASIL, 2009).

Os resultados da pesquisa revelaram que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre diretores, professores, alunos, funcionários, pais e mães. As atitudes, crenças e valores percebidos indicam que o preconceito é uma realidade presente na escola pública brasileira nas sete áreas temáticas pesquisadas (étnico-racial, deficiência, gênero, orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial).

A área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a

¹¹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>.

gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%). (BRASIL, 2009, p. 06)

O fato de quase todo universo pesquisado ser preconceituoso é preocupante, por ser um problema generalizado, e a constatação que se faz é que o preconceito gera um ambiente que não é propício ao aprendizado. Além disso, pela primeira vez, foi comprovada uma correlação entre atitudes preconceituosas e o desempenho na Prova Brasil¹², mostrando que o desempenho estudantil é mais baixo onde há maior hostilidade baseada em atitudes preconceituosas na escola. Para chegar a essa associação entre o grau de intolerância e o desempenho escolar, o estudo considerou os resultados da Prova Brasil de 2007. A conclusão foi que as escolas com notas mais baixas registraram maior aversão ao que é diferente. A pesquisa também demonstrou que, quanto mais preconceito e práticas discriminatórias existem em uma escola pública, pior é o desempenho de seus estudantes.

Os dados veiculados pela FIPE, acerca da análise dos fatores relacionados ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar, associados à distância social dos alunos, revelam que 91,6% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. Os homossexuais são os que sofrem maior preconceito com 96,1%, seguidos pelos indígenas 95,9%, deficientes mentais 95,7%, deficientes físicos 95,2, ciganos e moradores da periferia 95,0%, pobre 93,1%, Negro 92,6% e moradores da área rural 90,0% (BRASIL, 2009, p. 307). O sentimento de rejeição que se desejava combater, por ser homossexual, indígena, deficiente mental e físico, negro, pobre, dentre outros, revelava a luta contra um valor social negativo à diferença do outro, materializado pelo preconceito. A pesquisa mostra que o preconceito não é isolado e, como a população é preconceituosa, a escola também tenderá ser. Essa dimensão dos preconceitos é tão enraizada e profunda que quase chega a caracterizar a nossa própria cultura, conclui Mazzon.

Cena 3: Ao comentar sobre a beleza da blusa de uma professora, perguntar-lhe quem a fez (e obter a resposta), a Auxiliar de Serviços Gerais (ASG) reformula e insiste na pergunta:

¹² Exame de habilidades das disciplinas Português e Matemática realizado por quem cursa da 4ª à 8ª série do ensino fundamental da rede pública.

– *Quem fez foi o “viadinho”?*

A professora responde, falando o nome do costureiro, e a ASG, retrucando:

– *Sim, mas ele num é um “viadinho” mesmo?* (Diário de Campo - 2009)

A ASG, ao se negar em chamar o costureiro pelo nome, insistindo em chamá-lo de “*viadinho*”, diz que assim o faz, mas justifica dizendo que isso é só brincadeira, visto que na verdade gosta muito dele.

Essa forma de “brincar” e “gostar”, aludida pela funcionária, também se evidencia em diversas manifestações verbais e entonações específicas de aluno(a)s, ao pronunciarem “*viado*”, “*viadinho*”, quando estudantes gays atravessam corredores ou se portam de forma “inadequada”, contrária à norma desejada para homens e mulheres. Esses alunos gays sofrem na escola, além do isolamento entre os pares na sala de aula, o desdém de funcionário(a)s e professore(a)s, que variam de expressões pendulárias ao deboche e desqualificação, até mesmo de funcionários que ficam no portão de entrada da escola.

Numa outra instituição de contexto socioeconômico semelhante – o fato ocorreu em frente a uma escola do estado do Ceará¹³ –, em uma dada situação, o porteiro se refere a uma “*bicha afetada*”, ou seja, atribui um grau ao suposto desvio sexual do aluno justapondo a categoria “*afetada*”, um “*viado pintoso*” ou homossexual masculino bastante afeminado: “Esse daí é um ‘*viado*’ que não se dá o respeito, por isso apanha”. Para o porteiro, a condição de respeito do aluno dar-se-ia mediante o silêncio e a resignação se não quiser apanhar. Dessa forma e,

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, “o/a enrustido/a”. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. [...] O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que

¹³ Este fato foi narrado pelo professor Eriberto, enquanto ele respondia à entrevista piloto, em abril de 2013. Antes de entrevistar os profissionais da educação, submeti as questões da entrevista à análise de alguns amigos gays, que certamente passaram por situações vexatórias em suas vidas escolar, familiar ou social de forma mais ampla. Pedi suas opiniões para o conjunto das questões. Um deles, geógrafo e sociólogo, que é professor de geografia do ensino médio em Escola Estadual de Fortaleza/CE, respondeu em primeira mão questionário. Tal instrumento recebeu, ainda, colaboração e ajustes de um antropólogo e de um sociólogo.

tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo. [...] Aí se trava uma luta para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não se quer "alternativo" (no sentido de ser "o outro"), mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais. (LOURO, 2000a, p. 20)

A calcificação e ossificação de preconceitos e de discriminações são vistos, até pelos professores, como manifestações de “brincadeiras”. Ao se referir como se dá o convívio com os alunos homossexuais em sala de aula, o professor responde, também induzindo, que essas “brincadeiras” terminam atrapalhando a aula:

Os alunos homossexuais jovens que tenho são assumidos. Eu convivo normal com os meus alunos homossexuais. Agora, os colegas fazem *bullying*, soltam piadinhas, chamam eles de bichinhas, viadinhos. Mas eu chamo sempre a atenção dos colegas porque termina que **as brincadeiras atrapalham a aula**. Eu trato esses alunos como pessoas normais e iguais, como os outros alunos. Se ele é *isso* ou *aquilo* é problema dele, opção dele, isso não vai interferir na aprendizagem. (Professor Bartô – atua na rede pública municipal e estadual do RN, graduado em Matemática, especialista em EJA e em Séries Iniciais. Entrevista 25/05/13).

O que dizer da observação de que as brincadeiras atrapalham a aula? O professor dicotomiza, como é possível ver na sequência de sua narrativa, ao dizer que isso não vai interferir na aprendizagem. Afinal, as brincadeiras interferem ou não na aprendizagem? Se atrapalham ou não a aula e a aprendizagem é apenas uma questão, a outra é saber o quanto atrapalha a vida do(a) aluno(a) agredido. Vejamos outro trecho em que o professor vai exemplificar as manifestações de preconceito e discriminação vivenciados por ele na escola:

Já presenciei dois meninos batendo em um aluno homossexual nos corredores, ataques de violência física. Não sei se era **brincadeira**. Quando vi, fui lá conversar com os agressores e disse: não bata no seu amigo. Os agressores disseram: “Não professor, estamos só **brincando**”. Ai falei: Esse tipo de brincadeira não é adequada. (Professor Bartô – atua na rede pública municipal e estadual do RN, graduado em Matemática, especialista em EJA e em Séries Iniciais. Entrevista 25/05/13).

Louro (2000b) ressalta que, desde muito cedo, tanto meninos quanto meninas aprendem piadas, apelidos e gestos para se dirigirem àquelas e àqueles que não se

ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem na infância, e esses indivíduos reproduzem tais comportamentos na vida adulta e social. Seja em igrejas, ruas, clubes ou bairros, essas relações se expressam pelo desprezo, pelo afastamento, pela exposição ao ridículo. São materializadas em mecanismos de interdição e controle das relações sexuais e amorosas entre pessoas do mesmo sexo. Até mesmo entre pessoas que preferem o sexo oposto, se ousarem aproximar-se desse modelo estético, ou seja, ainda na forma de pensar, de movimentar-se, de manifestar-se, também estão sujeitas a essas repressões. Nesse sentido, os sujeitos sofrem

Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. [...] O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as (LOURO, 2000b, p. 18-20).

Ao deixarmos de perceber a dimensão social e política da rejeição que se expressa, muitas vezes por declarada homofobia consentida e ensinada na escola, as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que são negado(a)s no espaço escolar. A fala do professor Bartô, transcrita abaixo, ilustra essa realidade:

A questão da violência moral, da ofensa verbal, ela é muito forte, ela é muito violenta. E os alunos não conseguem absorver isso ainda, de acharem que estão sendo violentados pela fala, porque eles reagem pela violência da fala também.
 É muito forte a "verbalidade" de diminuir as pessoas através de palavrões de baixo calão. E se a pessoa tiver algum *defeito*, esse defeito vai ser aflorado, com certeza.
 Se a pessoa tiver a cabeça grande, vai ser *cabeção*;
 Se tiver um membro defeituoso, vai ser chamado de *manco*, de *aleijado*, de *cocho*;
 Se tiver algum tipo de *deficiência* de perda da intelectualidade, vai ser chamado de *analfa-burro*, de *analfabeto*;
 Se tiver algum problema de questão de *gênero sexual*, vai também levar em consideração seu *sapatão*, seu *pé grande*, sua *bichona*, seu *viado*. Sempre vai ter alguma referência no auge da discussão. Sempre vai ter. (Professor Bartô – Entrevista 25/05/13).

Amanda Ciegliniski (2009) afirma que, independentemente do tipo de violência, para quem sofre essa ação, o espaço escolar vira um pesadelo e esse aluno desenvolve ódio pela escola. Imagina ir todo dia a um lugar onde você vai ser violentado, xingado, zombado.

As narrativas da(o)s profissionais da educação dizem, a partir de uma lógica binária, como um(a) aluno(a) deve se comportar em relação a determinado gênero. Assim, os comportamentos de gênero são “julgados” e “moldados” constantemente na nossa cultura, conforme indicado por Foucault, quando ele demonstra que “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (1997, p. 152).

As práticas pedagógicas operam no sentido de tornar os indivíduos repetidores de regras que os submetem às normas socioculturais, cuja preocupação é a de “fabricar indivíduos úteis e ‘corpos dóceis’, com o objetivo de ‘moralizar’ as condutas, mas cada vez mais ela [a escola] modela os comportamentos e faz os corpos entrar numa máquina” (Foucault, 1997, p. 199). Ao sermos reduzidos a normas e regras, tornamo-nos obedientes e mantenedores da “ordem” e da ideologia. Assim, “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1997, p. 132). João W. Nery corrobora essa afirmação quando diz que “você nasce e morre dentro de caixas. Caixa da família, da escola, do casamento e depois vai para o caixão. Ponha o pé fora disso e você já está estigmatizado” (2011, p. 16).

O quarto e último relato é de uma estudante de pedagogia de um Instituto de Formação de Ensino Superior, também na cidade do Natal/RN, durante seu processo formativo acadêmico, no ano de 2010.1. No semestre letivo desse ano, fui convidada para lecionar a disciplina: Educação e Diversidade. No primeiro dia de aula, durante aquele tradicional momento em que apresentamos o programa e a proposta da disciplina, ao mesmo tempo em que nos apresentávamos e nos socializávamos, a aluna diz que na verdade queria ser advogada, mas como a mensalidade do curso de direito era cara, estava fazendo pedagogia. Sua fala seguinte está transcrita abaixo:

Cena 4: Ao ser questionada sobre o porquê de fazer o presente curso, a estudante do 4º período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia responde:

“Já ensinei dois anos em uma escolinha privada de bairro. Pense... E ela não era nem para crianças tão pobrezinhas. Mais sou sincera, odeio os meninos piolhentos, fedorentos, catarrentos e pobres.”

São esses dilemas que somos forçados a vivenciar, em nosso exercício acadêmico e/ou profissional, em relação à omissão da escola, e sua resistência ao diferente são explicitadas nas narrativas apresentadas nas quatro cenas apresentadas. Elas demonstram a reprodução do que é ser socialmente marcado como mulher/homem homossexual, pobre, caipira, negro ou mesmo simplesmente como “estranho/anormal”, e justificam, inclusive, a exclusão de direitos políticos e sociais para esses sujeitos.

Tais situações, expressas nessas cenas, terminaram me sensibilizando para a urgência de analisar como posturas teóricas, visões de mundo e valores são construídos, evidenciando como esses se inserem em processos mais amplos, que criam rejeitados no processo educativo e, ao mesmo tempo, privilegia os que atendem a pressupostos da norma sexual. Por isso, julgo pertinente traçar relação com as reflexões construídas na academia, nas relações cotidianas e na pesquisa com os processos formativos vividos na escola, com a intenção de verificar como esses diálogos, práticas e fazeres se mantêm ou se reinventam.

Sabemos que existe o preconceito manifesto que está presente no nosso dia a dia, em nossa escola e sala de aula. Mas visceralmente “dissimulado” está o preconceito oculto que representa uma violência velada de práticas que não estão explícitas, ou melhor, formalizadas (GOMES, 2003). Na escola, esses saberes são repassados tradicionalmente não só através do currículo oficial, mas também do currículo oculto, que estabelece uma rede de suposições com vistas a determinar regras sobre a conduta de estudantes: ensina em geral o conformismo, a obediência e o individualismo.

Recentemente, nas análises que consideram as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, nota-se que, no currículo oculto, o “ser homem” ou o “ser mulher”, “heterossexual” ou “homossexual”, já está posto, bem como pode ocorrer com a identificação com uma determinada etnia (SILVA, 2007). Estas análises podem remeter a preconceitos e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que

interferem, afetam, influenciam ou prejudicam a aprendizagem escolar de estudantes.

Tais constatações remeteram este estudo para *pesquisa etnográfica*, pois, para alcançar os objetivos propostos, faz-se necessário articular várias vozes sobre situações em comum, mas com diversos pontos de pista, não necessariamente concordantes. Conhecer a realidade concreta dessas vivências escolares explícita, de alguma maneira, os processos pelos quais se dá a socialização na escola, nem sempre muito clara ou definida. Ao mesmo tempo em que os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, o contexto sociocultural é avaliado a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa. Vale, para os desafios de uma análise como esta, o que Bogdan e Biklen (1994, p.49) ressaltam: “[...] nada é trivial, [...] tudo tem um potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo”, afirmação também corroborada por Moreira e Caleffe (2006).

2.1 Métodos e técnicas utilizadas

Como mencionado anteriormente, esta investigação utiliza recursos etnográficos, abordando interações e relações da escola no universo urbano. A opção por esse recurso também se dá pelo fato de, nas Ciências Sociais, a tradição de pesquisa em Antropologia ter legado ao campo da pesquisa social um tipo de abordagem que busca se aproximar da realidade pesquisada, no presente caso, a do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal-RN. O percurso para a aproximação exploratória da pesquisa de campo, na *primeira etapa*, compreende a construção de dados, junto aos profissionais da educação e foi composto por duas técnicas: Entrevistas semiestruturadas e Rodas de Conversa.

A realização das 12 (doze) entrevistas semiestruturadas junto aos educadores teve como foco central o diálogo com a prática pedagógica dos profissionais da educação do ensino fundamental da rede municipal de Natal-RN, a partir da narrativa de suas experiências, para perspectivar como eles vão construindo as relações de convivência com a diversidade sexual e de gênero no contexto escolar do ensino fundamental. Essa tarefa foi realizada conforme uma compreensão interpretativa da visão de mundo dos profissionais da educação e de suas ações,

expressas em linguagem, gestos, valores, discussões propostas em sala de aula, enunciados relacionados às suas vivências cotidianas etc.

Já a participação nas três Rodas de Conversa foi pensada para que as questões 7 e 8¹⁴, propostas nas entrevistas semiestruturadas, pudessem ser melhor desenvolvidas e para preencher lacunas que, eventualmente, tenham escapado nas respostas das entrevistas individuais direcionadas aos educadores. Talvez possamos pensar que possa existir um certo corporativismo entre os educadores, com relação à postura que, tanto eles quanto, a escola devem tomar em defesa de alunos agredidos. Nessa perspectiva, existe, ainda, a necessidade de olhar para prática e deduzir quais atitudes de preconceito vêm sendo exercidas, quase sempre de forma naturalizada, no espaço escolar, dado que algumas ações terminam alimentando, compactuando “ou diretamente promovendo a discriminação e mesmo a violência – passíveis inclusive de responsabilização legal pelos seus atos”, como mencionado por Alexandre Bortolani. (2012, p. 60-61).

As rodas de conversa foram utilizadas na perspectiva de desnudar o que, por ventura, tenha sido ocultado nas entrevistas, passando a evidenciar de forma mais clara as diversas falas e pontos de vistas, enriquecendo e contribuindo com o panorama de visualização do pesquisador. Ao mesmo tempo em que eu tentava fazer com que os profissionais da educação se mostrassem, observava que eles se retraíam durante as entrevistas. Repeti, algumas vezes, a mesma questão de forma diferente, gerando uma redundância intencional no formulário aplicado, na perspectiva de permitir aos entrevistados que, em algum momento de suas falas, suas respostas aparecessem de forma mais fluida e menos engessada ou constrangida. A estratégia utilizada, na busca da construção dessa amostragem, foi a roda de conversa. Optar pelo trabalho com narrativas é partir para a construção e reconstrução das experiências tanto dos sujeitos participantes de pesquisa, quanto do pesquisador, por exigir uma relação dialógica que cria uma cumplicidade de dupla descoberta. Ricardo Pimentel Mélo et al. (2007, p. 30) enfatizam que a roda de conversa é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, ocorrendo fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes.

¹⁴ São elas: 7- Você acha que há preconceito ou discriminação dentro da sala de aula ou na escola? Tem algum exemplo? O que você achou dessa situação? O que você fez? / 8- Caso já tenham ocorrido agressões verbais, físicas ou psicológicas direcionadas a alunos homossexuais, em sala de aula, como você procurou resolver essas situações?

Nessa técnica, a “fala” dos indivíduos respondente/participante é valorizada em seu conjunto, dada a troca de percepções, cujas realidades vivenciadas e as possibilidades de correção de informações e opiniões possibilitam uma maior veracidade das falas (FLICK, 2004; MOREIRA e CALEFFE, 2006). Adriana F. Moura e Maria G. Lima (2014, p. 98-99) destacam, também, que a conversa é pensada enquanto espaço de formação, de troca de experiências, podendo inclusive forjar opiniões, mudar caminhos. Surge como uma forma de reviver troca de experiências e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação, pois o diálogo é um momento singular de partilha, por pressupor um exercício de escuta e fala, em que as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, seja para complementar, discordar ou concordar com as falas que vão sendo apresentadas. No diálogo compartilhado, as falas dos sujeitos, as impressões e as concepções apresentadas sobre o tema proposto possibilitam proximidade com as experiências profissionais dos depoentes/participantes, potencializando o confronto e a comparação de informações e dados que, por sua vez, ampliam as possibilidades de leitura, de apreensão e de visão coletiva, dialogada a partir do fenômeno estudado.

Meu objetivo, com a realização das rodas de conversa, foi tentar construir uma leitura ampliada de diferentes intervenções pedagógicas, ultrapassando os limites da resposta de um único entrevistado, visando compensar opiniões e visões de forma mais compartilhada e consistente, dando uma validade qualitativa em questões cruciais acerca dos preconceitos e discriminações com a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Tanto as questões das Rodas de Conversa, como as perguntas que nortearam as Entrevistas, objetivaram observar como esses profissionais mobilizam seu arsenal pedagógico (postura teórica, conceitos, valores, visão de mundo) frente às questões que se entrelaçam às discussões sobre a sexualidade e o gênero, a partir da busca de proximidade com o cotidiano do contexto escolar, representando uma visão panorâmica da educação do município de Natal-RN, acerca das vivências desses profissionais com questões pertinentes ao objeto de análise.

Procurei compreender aspectos comuns ao grupo de educadores, mas observando também a variação dos significados atribuídos ao objeto das entrevistas, de acordo com concepções construídas pelo interlocutor em diversas situações vivenciadas em sala de aula. Tentei compreender essa problemática inserida no

âmbito da cultura, como fez Geertz (1989), ao questionar a normalidade, mas sem reduzir sua particularidade, tendo como pressuposto a compreensão dos fatos e dos valores, sem separá-los. Nesse proceder, a preocupação da pesquisa não é só a de verificar a maneira como as pessoas veem a si mesmas e as suas experiências, mas também o significado que dão a essas situações no mundo imediato; como vivenciam o processo pedagógico escolar frente às relações cotidianas no que se refere à diversidade sexual e de gênero na escola. Julga-se necessário encaminhar olhares para a identificação e a compreensão do nível cultural, no sentido de trazer as vivências dos educadores para mais perto da tensão política, pela possibilidade de o cultural tornar-se uma força material:

É especificamente na área cultural, e em suas características relações com o ideológico, que há de fato a possibilidade de eficácia ao nível cultural no modo pedagógico. O reconhecimento da natureza comum das formas culturais e a compreensão de seus próprios processos já significa ter superado uma fraqueza interna, ter começado a desenredar o poder do formal sobre o informal e ter iniciado uma espécie de auto-transformação (WILLIS, 1991, p. 232-233).

O desenvolvimento de uma investigação qualitativa, na qual se imbricam sujeitos em contextos escolares, implica olhar esses sujeitos – interlocutores na pesquisa – e esses contextos – cenários de pesquisa – integrantes de uma totalidade. A partir de um cenário mais amplo, denominado contexto sociocultural, entendemos que esse contexto atravessa o sujeito, “suas vivências, suas pertinências, suas possibilidades, suas memórias e as suas interpretações das experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar” (PEREIRA e LIMA, 2010, p. 02). Nessa perspectiva, Geertz afirma que

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (1989, p. 15)

Para ele, a pesquisa etnográfica faz com que o pesquisador, no ato da etnografia, estabeleça relações buscando selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos de análise, manter diário de campo, assim por

diante. Porém, a ideia desenvolvida é que não são apenas esses instrumentais – as técnicas e os processos determinados – que definem o empreendimento da pesquisa. “O que define esse empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele representa” (Geertz, 1989, p. 16). Vale salientar que uma coisa são as rotinas automatizadas – contumaz do etnógrafo – relacionadas à coleta de dados, como: entrevistar informantes, observar rituais, escrever diário de campo; outra coisa é

[...] tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. [...] Procurar o comum em locais onde existem formas não usuais ressalta não, como se alega tantas vezes, a arbitrariedade do comportamento humano [...]. Nada mais necessário para compreender o que é a interpretação antropológica, e em que grau ela é uma interpretação, do que a compreensão exata do que ela se propõe dizer — ou não se propõe — de que nossas formulações dos sistemas simbólicos de outros povos devem ser orientadas pelos atos. (GEERTZ, 1989, p. 21-25)

Tal afirmação evidencia, portanto, a importância de o etnógrafo descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos pesquisados, o “dito” no discurso. Aspectos esses que fazem com que seja importante observar a

multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p. 21)

Essa abordagem está em consonância com os objetivos deste trabalho, pois procura investigar como a escola e seus profissionais concebem a educação e como lidam com o preconceito, a discriminação e as diferenças. Os grupos sociais da contemporaneidade são marcados pela diversidade de manifestações culturais dentro de uma mesma cultura, como é o caso das relações de gênero e diversidade sexual na escola. Nesse contexto, observa-se como esses sujeitos e culturas se imbricam e se hibridizam nas relações escolares e constituem uma demanda reprimida de discussões e de políticas que possam contribuir na formulação de respostas às questões sociais aqui tornadas questões de pesquisa social.

As *entrevistas* e as *rodas de conversa* foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2013, durante o Curso de Capacitação *Gênero e Diversidade*

Sexual: Educação para o Respeito às Diferenças, direcionado aos educadores que atuam com alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal. Esse projeto foi uma iniciativa do Núcleo Interdisciplinar Tirésias-UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

O curso foi proposto para 300 (trezentos) profissionais da educação e foi subdividido em duas turmas de 150 (cento e cinquenta) educadores, cujo objetivo foi capacitá-los para discutir gênero e sexualidade na escola, com temas que atravessam o cotidiano escolar e que têm pouco espaço nos conteúdos formais de ensino. A primeira formação se deu nos dias 18 e 25 de maio e 01 de junho de 2013 para professores das Zonas Norte e Oeste de Natal/RN. Esse primeiro grupo teve a presença de 68 professores. O segundo processo formativo ocorreu nos dias 08, 15 e 22 de junho de 2013 e contou com a presença de 120 participantes das Zonas Leste e Sul de Natal/RN. Os encontros aconteceram das 8h às 13h, no Hotel Praiamar, localizado a rua Francisco Gurgel, 33, Ponta Negra, Natal/RN e foram financiados pelo MEC-PROEXT.

Vale evidenciar a importância desse curso para efetivação da primeira etapa da pesquisa junto aos educadores, visto que, durante essa fase, pude utilizar toda a infraestrutura propiciada pelo formato do curso e contar com a representação de profissionais da educação dos quatro pontos da cidade, como citado. Os educadores juntos, em um mesmo espaço físico-formativo, durante seis finais de semana consecutivos, proporcionou uma excelente oportunidade para realização das entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversa. Essa oportunidade ocorreu pelo fato de eu ser aluna da pós-graduação de Ciências Sociais da UFRN e participante do Núcleo Interdisciplinar Tirésias, tendo as condições ideais para efetivação dessa fase da pesquisa.

As atividades do Núcleo Interdisciplinar Tirésias começavam com o acolhimento e com a saudação de boas-vindas aos participantes, momentos que precediam a apresentação da metodologia de trabalho. Durante essa fase, a coordenadora do Encontro Formativo me apresentava, dizendo que, além de ser colaboradora do Tirésias, eu também estava ali na condição de pesquisadora. Nesse momento, eu explicava o teor, o objetivo e a metodologia da pesquisa, falando que esse trabalho incluía entrevistas semiestruturadas. Em minha participação durante as rodas de conversa, ao mesmo tempo em que solicitava a colaboração dos profissionais, pedia que aceitassem contribuir com minha pesquisa.

Durante o primeiro dia, tanto da primeira turma (dias 18, 25 de maio e 01 de junho), quanto da segunda (dias 08, 15 e 22 de junho), não realizei nenhuma entrevista. Utilizei esse momento inicial para buscar proximidade com o(a)s profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos e secretárias de escolas), tentando criar vínculos de empatia com os interlocutores. É sabido que a conversa flui melhor quando os sujeitos da pesquisa se conhecem e percebem pontos em comum que propiciam confiança para o diálogo. Nessa busca de proximidade, já começava o agendamento para entrevistas, as quais eram realizadas a partir do segundo dia dos respectivos encontros formativos. Como cada turma se encontrava três vezes, e as entrevistas só eram realizadas a partir do segundo encontro, entrevistava três educadores por dia, durante quatro dias, totalizando 12 educadores entrevistado(a)s.

Como mencionado anteriormente, as rodas de conversa foram oportunizadas para minha pesquisa, dentro da mesma lógica do formato do curso promovido pelo Núcleo Tirésias, que montou um programa que incluía palestra com especialista em temáticas como: Direitos Humanos e Estado Laico, Direitos Humanos e Diversidade de Gênero, Direitos Humanos e Diversidade Sexual. Em seguida, era realizada uma exibição de vídeos relacionados aos temas propostos nas palestras e estudos de três casos: 1. Justiça gaúcha vai retirar crucifixos de seus prédios; 2. Reação de aluno ateu a *bullying* acaba com pai-nosso na escola; 3. Direitos Humanos e Diversidade de Gênero. Esses estudos de caso aconteciam em rodas de conversa que remetiam à reflexão de questões fomentadas pelos casos.

Aproveitando toda essa estrutura proporcionada pelo Tirésias, e considerando que o terceiro caso¹⁵, dos três acima apresentados, viabilizava, para a roda de conversa, o diálogo com duas questões basilares desta pesquisa, por referir-se ao preconceito relacionado à diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, conduzi a mediação na roda de conversa do Tirésias com as questões específicas do interesse de minha pesquisa, promovendo a reflexão dessas questões e retomando-as sempre que eram desviadas do rumo reflexivo que elas induziam. Sob esta perspectiva, considereei necessária a promoção do debate acerca das situações monitoradas nas questões 7 e 8, nas rodas de conversa, como anteriormente mencionado, por elas trazerem aspectos fundamentais para o desenvolvimento da

¹⁵ Anexo II.

hipótese de minha pesquisa e induzir maior aprofundamento aos temas propostos no roteiro das entrevistas respectivamente propostas no *roteiro de entrevista*. Essas questões permitiram que nós pudéssemos refletir sobre preconceito e as práticas de discriminação que permeiam todo o espaço escolar como algo já incorporado e naturalizado na cultura educacional.

Essas questões foram reconduzidas e utilizadas por mim, principalmente para que houvesse controle dos temas que já vinham sendo abordados e propostos pelo curso. Houve o cuidado em não interferir nas questões propostas e discutidas nas rodas de conversa pelo Tirésias, que foram:

- *Em pesquisas universitárias, que abordam o tema da homofobia e da discriminação racial em distintos espaços sociais, há relatos que colocam que o problema da homossexualidade é vivido de forma mais dramática do que o da discriminação racial. Discuta esta questão considerando o que foi refletido até o momento. Considere sua experiência como educador (a) ao tratar do assunto.*
- *Refleta sobre sua própria maneira de perceber este tipo de situação. Como você, enquanto professor (a) reage quando tem que lidar com uma queixa que tem como base a orientação sexual e se, em sua opinião, o fator em destaque neste contexto seria a discriminação racial.*

Para que possamos perceber essa reestruturação das questões, as sistematizo no quadro abaixo:

Questões-chave propostas pelo curso Gênero e Diversidade Sexual/Núcleo Interdisciplinar Tirésias	Questões-chave propostas pela pesquisa Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero
<p style="text-align: center;">Primeira Questão</p> <p>Em pesquisas universitárias, que abordam o tema da homofobia e da discriminação racial em distintos espaços sociais, há relatos que colocam que o problema da homossexualidade é vivido de forma mais dramática do que o da discriminação racial. Discuta esta questão considerando o que foi refletido até o momento. Considere sua experiência como educador (a) ao tratar do assunto.</p>	<p style="text-align: center;">Questão 7</p> <p>Você acha que há preconceito ou discriminação dentro da sala de aula ou na escola? Tem algum exemplo? O que você achou dessa situação? O que você fez?</p>

Segunda Questão	Questão 8
<p>Refleta sobre sua própria maneira de perceber este tipo de situação. Como você, enquanto professor (a) reage quando tem que lidar com uma queixa que tem como base a orientação sexual e se, em sua opinião, o fator em destaque neste contexto seria a discriminação racial.</p>	<p>Caso já tenham ocorrido agressões verbais, físicas ou psicológicas direcionadas a alunos homossexuais, em sala de aula, como você procurou resolver essas situações?</p>

Quadro 1- Questões norteadoras das Rodas de Conversa proposta pelo curso *Gênero e Diversidade Sexual/Núcleo Interdisciplinar Tirésias* e questões propostas pela pesquisa *Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero*

Assim, durante o Curso Formativo do Núcleo Tirésias, foi possível participar de três rodas de conversa – a primeira contou com a presença de 10 educadores, a segunda com 12 e a terceira com 13, com duração média de 40 minutos cada.

Escolhi participar das rodas direcionadas com as mesmas questões-chave acima descritas, com diferentes participantes. As questões foram pensadas pelo Tirésias com o propósito de suscitar o início do diálogo e a troca de ideias. A partir da leitura do caso e das questões sugeridas, os educadores eram convidados a conversar entre si e a relatar experiências que dialogavam com as questões de estudo. As conversas começavam timidamente e, aos poucos, passava a fluir com naturalidade e com bastante participação, intervenções e intercruzamento de ideias. Ao mesmo tempo, intentei usar essa estrutura no sentido de auxiliar os objetivos de minha pesquisa e criar as condições analíticas para elaboração da presente tese. Assim, sempre que houve a oportunidade, introduzi as minhas duas questões norteadoras.

Tanto as questões propostas pelo Núcleo Tirésias, quanto as por mim introduzidas, possibilitaram fazer um paralelo com as visões dos profissionais da educação acerca do preconceito, da discriminação e da homofobia, ao passo em que ajudaram a verificar como essas percepções estão presentes – ou não – em seus olhares, reflexões e ações exercidas em sala de aula, com práticas disciplinares pautadas em *expertises* atravessadas por teores de regulação de gêneros em torno de processos biológicos.

Busquei, nessa etapa, visualizar representações sociais dirigidas à compreensão das condições de existência de seus membros e de suas posições no interior do todo social, de forma não centrada e não individualizada. Este tipo de

abordagem investigativa intenta compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado, permitindo

a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA e LIMA, 2014, p. 99).

Procurei, por fim, relatar as falas relacionadas às questões a serem observadas, como foco requerido pela pesquisa, atendo-me à anotação dos diálogos, nominando-os, associando-os aos motivos que as incitavam e enfatizando as ideias contidas nessas falas. Ative-me, também, à linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, recuos da fala, expressões faciais e gesticulação, conforme proposto por Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002).

A realização das rodas de conversa e das entrevistas ajudou a construir um quadro de referência significativo de respostas em bloco¹⁶, que permitem uma maior apreensão dos assuntos relacionados às manifestações de preconceitos, discriminações e homofobias no cotidiano escolar, ratificando como as situações discutidas individualmente terminam constituindo-se enquanto uma prática usual do grupo de educadores. Observei que quando individualizava as falas, no sentido de pedir suas opiniões, quase sempre os professores tangenciavam ou até negavam as existências de relações de discriminação e preconceito na escola, a exemplo das questões-chave propostas pelo curso Gênero e Diversidade.

2.1.1 Práticas discursivas na construção de interdições, supressões, fronteiras e limites

Na Segunda Etapa da pesquisa, busquei entender como as experiências de escolarização de estudantes são percebidas com interesses ou desejos distintos da normatização heterossexual. As Entrevistas e a Roda de Conversa junto aos discentes foram formuladas para dialogar com alunas assumidamente travestis, considerando que os homossexuais foram amplamente contemplados nas narrativas dos profissionais da educação. Assim, o objetivo foi verificar as experiências vividas

¹⁶ Consultar tópico 7: *Blocos de análise, das entrevistas realizadas com profissionais da educação entre 25 de maio e 22 de junho de 2013.*

por aquelas que são vítimas de preconceito e discriminação no espaço escolar. O olhar foi focado para as evidências simbólicas, do nem sempre dito explicitamente, mais presente nas menções, “brincadeiras”, gestos, que aqui são verificados através da pesquisa qualitativa.

Para essa aproximação, realizei duas entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa com três estudantes do ensino médio, de uma escola pública estadual, entre os meses de setembro de 2013 a junho de 2014. Dentre essas, duas alunas se definiam como travestis e uma de gênero indefinido ou, conforme suas palavras: “definido por Lua”. Essas opções identitárias permitiram abordar, ainda que de forma aligeirada, a construção de visões de resistência à invisibilidade legada ao longo da vida escolar desses sujeitos, desde a educação infantil até o Ensino Médio, reverberando-se no Ensino Superior, como poderemos verificar através do depoimento de Princesa, que foi entrevistada no dia 01/05/14.

A roda de conversa tinha uma questão norteadora: *Como os estudantes de sua escola tratam os alunos que são identificados/reconhecidos como homossexuais ou travestis? O que vocês pensam sobre esse comportamento?*

A dinâmica da conversa ficou comprometida em função de algumas questões: uma das meninas ficou em silêncio, negando ou afirmando o que as outras falavam somente através da gesticulação do pescoço e cabeça. Outra, muito envaidecida, estava mais preocupada em olhar-se no espelho, mexer nos cabelos, na sobrancelha, fazendo caras e bocas. Mesmo assim, envolveu-se um pouco na conversa, que consistiu mais num diálogo bilateral entre a pesquisadora e a terceira participante. Suponho que o espaço do diálogo e da interação tenha sido comprometido também pelo fato de a roda de conversa ter sido o primeiro recurso por mim utilizado. Talvez o interessante tivesse sido, em primeiro lugar, a realização das entrevistas individualizadas, com o propósito de quebrar um pouco a sisudez inicial e gerar mais proximidade entre nós, para só em seguida ter realizado a roda de conversa.

Antes de iniciar a conversa, fiz uma dinâmica de apresentação, em seguida apresentei a questão, certificando-me de que a tinham entendido e perguntei se poderia gravar o diálogo. Diante da autorização das três, liguei o gravador, coloquei sobre a mesa e iniciamos a conversa que durou 40 minutos. Mesmo com pouca interação, colhi as percepções sofridas pelas alunas no contexto escolar acerca das mediações na relação com a condição da diversidade de gênero. Foi possível

garimpar, através de suas experiências escolares, quais opiniões, sentimentos e significados associam a relação estabelecida na escola, seja com seus pares e/ou professores em relação as suas condições de gênero. Gerou-se proximidade com a realidade desse grupo social, constituindo-se um momento importante para as representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos e simbologias prevalentes que são relevantes para o estudo proposto. A ponto de atribuírem que o tratamento dado a eles/elas ao serem identificados/reconhecidos por colegas na condição de homossexuais ou travestis aduzirem, que essa condição de respeitabilidade no espaço escolar só acontece em função de insistirem em permanecer na escola, onde através do cansaço, seus “colegas” são forçados a “aceitá-los” paulatinamente, mas nunca sem desavenças.

As entrevistas e a roda de conversa com estudantes do Ensino Médio ocorreram, ainda, em função de ter sido demonstrado por Abramovay, Castro e Silva (2004) que é nesse nível de ensino que os discentes demonstram mais aversão às homossexualidades. Esses instrumentais de pesquisa foram de suma importância para avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores em relação às alunas. Trata-se de uma tentativa de abordar essas vivências a partir da análise das narrativas geradas pelo diálogo com aluno(a)s e com profissionais da educação. Esses métodos de pesquisa objetivam abordar e buscar proximidade, na medida do possível, da riqueza que é o cotidiano escolar, de modo que seja possível compreender o que lá acontece, dando condições de explicação das ações dos interlocutores. Além disso, a busca de proximidade com a realidade vivenciada no cotidiano escolar

Se coloca como fundamental para compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja através da transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÉ, 1989, p.39).

Durante a pesquisa, utilizei, principalmente, gravador e caderno de campo, tentando compreender o não verbalizado, as performances e gestos corporais, expressões, alterações e pausas na fala, hesitações na hora de elaboração das respostas. Busquei, nas Entrevistas e nos Rodas de Conversa, uma proximidade com as dinâmicas vividas em sala de aula, no hall de entrada da escola e

corredores. Assim como Selltiz (1997), me utilizei de alguns elementos que possibilitou verificar e compreender “como os grupos se formam e funcionam e como as pessoas aprendem a desempenhar papéis” (p. 02).

O desenvolvimento da pesquisa através das entrevistas semi-estruturadas e da roda de conversa demonstrou a importância em reconhecer a diversidade na escola. A relevância de tal investigação reside também em compreender melhor o cotidiano escolar perpassado por discriminações e preconceitos. Importa, ainda, saber como o “fracasso escolar” de um grande contingente de jovens da rede pública de ensino pode estar ligado a essas manifestações. O depoimento que apresento a seguir faz parte de um contexto de relatos de discriminações, presentes em diversas experiências de descaso da escola em relação à identidade de gênero do(a)s aluno(a)s.

Esse caso aconteceu em 2012, em uma Escola Municipal de Parnamirim/RN. A professora diz que “apesar dos professores discutirem e se mobilizarem em reunião pedagógica, sentiam-se incomodados em chamar o aluno pelo nome feminino”¹⁷. Na verdade, há uma grande dificuldade por parte dos educadores e da escola em discutir abertamente propostas educativas para estudantes que contrastam com padrões tidos como normalmente aceitos, os que, notadamente, de alguma maneira, descumprem expectativas de gênero e sexualidade.

[...] Um dos casos que eu achei complicado por parte da escola, é que eu vi que ela não está preparada quanto a isso. Foi um caso de um aluno de 16 anos que queria ser chamado por outro nome. [...] Alguns colegas relataram que toda hora que iam chamar o nome – ele escolheu o nome Amanda – virava chacota na sala de aula. Os alunos começavam a rir, a gritar, a vaiar. Não dava nem pra escutar o presente do aluno na hora da chamada. E os professores se incomodaram por isso e resolveram que iriam chamar pelo nome do seu registro. O nome que está matriculado na escola. (Professora Rogéria. Atua na rede pública municipal de Natal e Parnamirim/RN, graduada em Ensino da Religião e especialista em EJA – Entrevista dia 22/06/13).

Qual a real dificuldade em efetivar políticas de gênero na escola? Por que os profissionais da educação não conseguem se desvencilhar da lógica binária da sexualidade? A resolução da questão do nome social da aluna aconteceu sem que

¹⁷ Apesar da existência do DECRETO Nº 22.331, de 12 de agosto de 2011, que *dispõe sobre o direito ao uso de nome social por pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Estado do Rio Grande do Norte.*

se discutisse a temática na sala de aula, demonstrando mais uma vez que, não por acaso, que o poder disciplinar fosse operado pela solução “mais fácil”. Ou seja, negligenciar a demanda e manter o *status quo*, vitimando mais uma vez estudantes. Penso que tal situação configura-se, como discutido por Foucault (1993), na capilaridade do poder que atravessa os sujeitos, ao ponto de atingir seus corpos, inserindo-se em suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem e vida cotidiana.

Joaquim¹⁸ pedia pra ser chamado de *Amanda*. Vários professores resistiram, pelo fato do seu nome ser “Joaquim”. Na primeira semana de aula, eu fiquei sem entender, porque Joaquim sentava lá atrás e todos ficavam rindo, porque ele queria ser chamado de Amanda. Joaquim só tinha 16 anos e comecei a chamá-lo de Amanda. Tanto a escola, como sua família me chamou a atenção, porque eu o chamava pelo nome social. O aluno saiu da escola. Antes de sair me confidenciou que estava saindo da escola e que se ficasse nela seria por mim, que havia respeitado sua escolha (Professora Rogéria – Entrevista dia 22/06/13).

Em analogia com a fala exposta, Bento (2008) afirma que a natureza da violência de uma criança que precisa deixar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família, difere da criança e do adolescente que tem que abandonar a escola em função da violência sofrida com a homofobia. Com a anuência da escola, da família e de grande parte dos professores, essa violência é exercida pelo fato de esses jovens serem “diferentes”. A autora destaca, ainda, a importância de pesquisas com recorte de gênero e sexualidade na busca de evidenciar indicadores de “sucesso” e “fracasso” escolar. Salienta que “os relatos de discriminação não são acompanhados de histórias de professores/as que tenham realizado discussões em sala de aula e na escola sobre respeito, diversidade e diferença” (BENTO, 2008, p. 133). Assim, a hipótese de que a escola é a instituição do fracasso para a diversidade sexual e de gênero vem se confirmando ao longo da análise das entrevistas.

Isso pode ser verificado nos relatos dos educadores ao mencionar manifestações de desrespeito, ostracismo, violência, preconceito e discriminações em diversas vivências escolares. Dando veracidade também ao que Bento (2008) defende, ao dizer que o fato de o aluno interromper os estudos se transfigura, para os que fazem a escola, enquanto algo inevitável, natural. Sugere-se,

¹⁸ Joaquim é um nome fictício criado para preservar a identificação do aluno.

portanto, que essa discussão não diz respeito ao ambiente escolar e que a instituição nada pode fazer para proteger suas/seus alunas/os, vítimas desse tipo de violência, a não ser assinar o termo de transferência (BENTO, 2008, p. 133).

Essa expulsão velada, ao transformar-se em dados de evasão escolar, mascara o preconceito que evidenciamos quando ouvimos as vozes dos atores do sistema da educação pública brasileira.

2.2. Buscando proximidade teórica

No momento da pré-qualificação desse trabalho de pesquisa, em novembro de 2012, uma participante da banca, que posteriormente tornou-se minha orientadora, percebeu um fio condutor através das narrativas da diretora, da professora e da ASG. As vozes orquestravam uma discussão sobre a problemática de gênero e diversidade sexual na escola, especificamente nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas na instituição. Essas práticas se configuram numa verdadeira construção dos corpos e dos desejos, onde se tem evidenciado a dominância do par binário *masculino-feminino* e da norma *heterossexual*. Dessa forma, problematizar essa dimensão da vida escolar consistiu de forma basilar em questionar esse binarismo de gênero. Auxiliaram-me nesse questionamento as reflexões de Michel Foucault (2004; 1999; 1997; 1993) e Guacira Louro (2009b; 2009a; 2008; 2004; 2001; 2000b; 2000a; 1997), as quais propõem que a escola é, de fato, uma instituição disciplinar, mas apesar da existência de relações de poder, nela também transita resistência e disputas.

O desafio teórico estava lançado: a perspectiva de gênero por mim compreendida, ancorava-se na gênese da opressão feminina, que tornava a mulher vulnerável à exploração masculina e a excluía de participar dos espaços públicos e das tomadas de decisão. Essa concepção advém da inserção que grande parte dos cientistas sociais brasileiros tinham num campo de discussão cujo paradigma era a luta de classes.

Desconstruindo essa visão e pensando novas possibilidades de gênero que questionassem a representação binária no cotidiano escolar, avaliei “os limites do ‘relacional de dois’ calcados no referente dos sexos”, como sugerido por Bento

(2006). A socióloga alerta para a necessidade de haver uma abordagem que inclua ambiguidades e deslocamentos entre “corpo e sexualidade, entre corpo e subjetividade, entre o corpo e as performances de gênero” (2006, p. 77). Essa lógica sobre a diversidade sexual coloca em cena novas identidades de gênero que se encontram, até então, num campo de possibilidades mais limitado. Nessa perspectiva, a população composta por gays, lésbicas, travestis e transexuais vive restrições sociais calcadas pela percepção heterossexista, na qual apenas o masculino e o feminino têm espaços garantidos socialmente.

Práticas discursivas têm efeito de poder sobre o corpo, o limitam e tentam controlá-lo, posto que “modelos de identidades e papéis de gênero são produzidos a partir de regimes de verdade que implicam efeitos de poder sobre corpos e vidas de indivíduos comuns”, como ressaltaram Serafim e Silva (2006, p. 03).

Questões como essas fizeram com que Foucault (2004) propusesse que, mais do que defender direitos fundamentais dos indivíduos, deve-se pensar na criação de um novo direito relacional que permita que todos os tipos possíveis de relações possam existir, sem que sejam impedidas, bloqueadas ou anuladas por instituições empobrecedoras, do ponto de vista das relações.

O direito relacional é possibilidade de fazer reconhecer, em um campo institucional, relações de indivíduos para indivíduos que não passem necessariamente pela emergência de um grupo reconhecido. É algo completamente diferente. Trata-se de imaginar como a relação entre dois indivíduos pode ser validada pela sociedade e se beneficiar das mesmas vantagens que as relações – perfeitamente honrosas – que são as únicas a serem reconhecidas: as relações de casamento e de parentesco (FOUCAULT, 2004, p. 125).

Richard Miskolci (2014) aponta como os estudos *queer*, conjunto de saberes insurgentes que emergiu nos EUA na segunda metade da década de 1980, se propõem a problematizar a produção científica disciplinar por meio das diferenças. O conceito de insurgentes baseia-se no que Michel Foucault definiu como sendo a ‘insurgência dos saberes sujeitados.’ É um termo cunhado por esse filósofo “em seu curso de 1976: *Em Defesa da Sociedade* (2000), abordou a insurgência dos saberes sujeitados a partir da década de 1960” (2014, p. 05), ensejando uma mudança de eixo na produção de conhecimento em que sua obra se inseria como parte de um

acontecimento maior e cujas consequências tornaram-se mais claras apenas hoje em dia.

A partir dessa ótica, Miskolci (2014) problematiza como esses saberes sujeitados se tornam saberes insurgentes no final da década de 1960. Ao ganharem relevância com questões não só relacionadas às mulheres, também associam “homossexuais, negros, imigrantes das ex-colônias, prisioneiros, loucos, pessoas com deficiência” (p. 7) e todo(a)s que antes eram vistos como minorias ou anormais e que passaram a demandar direitos e igualdade jurídica.

Os estudos *queer* passam a questionar a premissa de que a heterossexualidade seria a ordem natural do sexo, evidenciando seu caráter compulsório por meio da pesquisa e análise das relações de poder que a instituem como hegemônica (MISKOLCI, 2014, p. 07).

Grupos começam a questionar concepções teóricas, a exemplo dos homossexuais que contestaram diagnósticos médicos que os qualificavam como doentes. Esses diagnósticos se baseavam em antigos preconceitos e em noções empíricas criadas por médicos e psicanalistas, como se fosse possível seu tratamento em moldes científicos. A ação médica legal se achava no direito de sugerir “ação médico-correcional” para os delinquentes, além de punição do crime específico de que eram acusados, como sugeriam por Fry e Macrae (1986) em seu trabalho. Miskolci (2014) põe como exemplos, ainda, a resistência dos negros do sul dos EUA, que exigiram direitos civis, a resistência do movimento anti-manicomial que se expandiu. Nesse prisma, a forma como a compreensão das “deficiências” físicas e mentais exigiu uma reconfiguração dos saberes, das instituições e, mais recentemente, a adaptação do espaço público às suas necessidades” (MISKOLCI, 2014, p. 07).

Situo, assim, a relutância em cartografar territórios (subjetivo, geográfico, político, cultural, legislativo, jurídico...), na insurreição de “micro” poderes de Electra, Diadorim, Princesa, Tainah, interlocutoras nesta pesquisa, que sugerem não só uma ampliação na forma de ser e de viver, mas que também acolhem com menos receio de fantasias, sensações e afetos ao insinuarem “que a diversidade pode ser produtiva” (LOURO, 2008, p. 23). Cada uma, em sua arena específica e diversa, vai colocando em pauta outras relutâncias, que requerem uma revisão na legislação, na utilização do espaço coletivo e das subjetividades como acesso a direitos na disputa de uma agenda política para o reconhecimento da diversidade e da pluralidade. A

existência da “insurreição insurgente” se dá exatamente por lhes ser negado um lugar no espaço social, no direito coletivo de ir e vir nessas “arenas”, palcos da vida. Condição *sine qua non* para garantia de direitos, mas não de fato, a implementação da dignidade, inserção, autonomia e emancipação social.

Foucault (1993), explica que o poder está disseminado em todas as relações sociais, tanto na relação do dominante em suas estratégias para garantir a dominação, quanto na do dominado ao se relacionar com os dispositivos que agenciam as subjetividades. Para Foucault, nenhum grupo social age passivamente: todos têm ações bem claras na tentativa de equilíbrio deste poder social. A aproximação do presente estudo com a Teoria *Queer* está compreendida

como parte de uma inflexão histórica recente na maneira de produzir conhecimento, aquela que vinculou o saber às demandas políticas de grupos historicamente subalternizados por suas diferenças de gênero, sexualidade e/ou raça. (MISKOLCI, 2014, p. 01)

Em 1990, em uma conferência na Califórnia (EUA), Teresa de Lauretis empregou a denominação *Queer Theory* para contrastar com os estudos gays e lésbicos (MISKOLCI, 2009). A política *queer* foi articulada por um grupo de intelectuais que, ao discorrerem a teoria enquanto subalterna, fazem crítica aos discursos hegemônicos na cultura ocidental.

Apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes. (SEIDMAN, 1995, p. 125 *apud* LOURO, 2008, p. 39)

Esse movimento, que surge na década de 1960, intensificando-se em 1980, ganha consistência teórica em 1990. Nesse período, o termo, que é tomado de empréstimo do uso *lato* para xingamento, denotando anormalidade, perversão e desvio, passou a ser utilizado para se referir a uma análise da normalização focada na sexualidade. A forma pejorativa na qual foi traduzida, a expressão *queer* se refere aos sujeitos não heterossexuais:

Seria o equivalente, em português, a “viado”, “bicha”, “sapatão”. Essa expressão, repetida como xingamento ao longo dos anos, serviu para

marcar uma posição marginalizada e execrada. No entanto, virando a mesa e revertendo o jogo, alguns ativistas assumiram o queer, orgulhosa e afirmativamente, buscando marcar uma posição que, paradoxalmente, não se pretende fixar. Talvez fosse melhor dizer buscando uma disposição, um jeito de estar e de ser. Mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido, queer indica um movimento, uma inclinação. Supõe a não-acomodação, admite a ambiguidade, o trânsito, o estar-entre. Portanto, mais do que uma identidade, queer sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver. O termo funcionou, também, como uma espécie de expressão guarda-chuva que servia para acomodar todos os desviantes da sexualidade tida como “normal”: lésbicas, gays, travestis, bissexuais, transgêneros, drag-queens e kings, etc. (LOURO, 2009, p. 33)

Esta terminologia expressa um conjunto de excluídos, na perspectiva de reunir um movimento caracterizado pela contestação e oposição a heterossexualidade dominante. A autora propõe que o *queer*, como observado por Tamsin Spargo (*apud* Louro, 2009, p. 63), “pode ser tomado como um substantivo, um adjetivo ou um verbo, mas sempre definindo-se contra o ‘normal’ ou normalizante”.

Baseada em Foucault (1999), Kartz (1996), Butler (2002) e Preciado (2002), Berenice Bento sistematiza pontos consensuais desenvolvidos pelos estudos e militância *queer*, que se organizam a partir de alguns pressupostos, quais sejam: “a sexualidade como um dispositivo; o caráter performativo das identidades de gênero; o alcance subversivo das performances e das sexualidades fora das normas de gênero; o corpo como um biopoder, fabricado por tecnologias precisas” (BENTO, 2006, p. 81), daí a importância da escola na materialização/produção e reprodução de corpos inteligíveis.

Para teórico(a)s *queer*, “a subversão ‘reside no momento mesmo de não inteligibilidade, ou seja, naquele ponto a partir do qual não se consegue explicar ou pensar” (LOURO, 2008, p. 61). É por esse percurso que busco proximidade teórica, considerando as performances de gênero, como referido por Bento (2006), considerando que o discurso da heterossexualidade e seu protagonismo são desestabilizados e as suas certezas são desarranjadas. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes, como sugere Louro (2000a, 2000b, 2001, 2008, 2009a, 2009b).

Como ignorar os novos sujeitos e a suas práticas? A problematização de gênero e diversidade sexual na escola tem o potencial de confrontar o processo de

normatização atrelado à Educação e à epistemologia *queer*. Ao ser subversiva, impertinente, irreverente e profana, esta epistemologia desconstrói algumas certezas que a escola e os seus profissionais têm como eternas e imutáveis. Como ressalta Louro, esses profissionais ficam “quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis” (2001, p. 542). Ao referir-se a Butler, citando Luhman (1998), Louro (2008) afirma que as “práticas subversivas têm de extrapolar a capacidade de ler, têm de desafiar convenções de leitura e exigir novas possibilidades de leitura” (p. 60).

Há uma recusa em compreender o processo no qual está inserida a formação das diversas identidades e das possibilidades do prazer, motivo pelo qual se faz necessário entendê-la como uma construção social em constante negociação. Importa construir novos significados que rompam com os discursos fundamentalistas das religiões e das ciências médico-psicológicas e com a construção de parte significativa dos conceitos e preconceitos imputados às novas gerações. Deborah Britzman observa que:

Em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade (1996, p. 92).

Miskolci, na obra *Em Defesa da Sociedade* (2000), elucida a maneira como Foucault pensa os *saberes sujeitos*. O termo, para Foucault, se refere a dois significados. Primeiro, são “blocos de saber históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pode fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição” (FOUCAULT, 2000, p. 11 *apud* MISKOLCI, 2014, p. 6). Segundo, entende igualmente por *saberes sujeitos*

toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. (FOUCAULT, 2000, p. 11 *apud* MISKOLCI, 2014, p. 6)

Esses conhecimentos se tornam, assim, recusados, que não se quer proximidade, que se nega a ter acesso e que se resiste veementemente. Dessa forma,

A teoria *queer* coloca em questão um dos binarismos fundantes do campo educacional, a oposição entre conhecimento e ignorância, ao demonstrar que esses polos estão mutuamente implicados um no outro e ao sugerir que a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um modo de conhecer, ou melhor, que ela é, também, uma forma de conhecimento. [...] Ao tratarmos de educação e de pedagogia, talvez devêssemos pensar, como sugerem alguns, não propriamente na paixão pelo conhecimento, mas sim na paixão pela ignorância e perguntar o que essa ignorância, esse desejo pela ignorância tem a nos dizer. [...] A resistência ao conhecimento deveria nos levar, portanto, a tentar compreender as condições e os limites do conhecimento de certo grupo cultural. Como educadoras/es nos interessa descobrir onde, em que ponto, um texto ou uma questão deixam de “fazer sentido” para um grupo de estudantes; onde corre a “ruptura” do sentido; e, ainda, como podemos trabalhar através da recusa a aprender. “O que há para aprender com a ignorância?” – é a questão que colocam estudiosas *queer*. (LOURO, 2008, p. 68-69)

Por fim, Louro (2008) sugere que *queering* o currículo é atrever-se, desconfiar do que está posto de forma estável, “colocar em situação embaraçosa o que há de estável em um determinado corpo de conhecimento; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento” (p. 64). Silva (2000, p. 107) também sugere que o *queer* se torna “uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e aos conhecimentos sexuais, mas se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral” (apud LOURO, 2008, p. 48).

Nessa acepção, a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para existência do próprio sujeito. Ela estaria *dentro*, integrada e constituindo a existência subjetiva, mostrando que viver é movimentar histórias, sentimentos, emoções, nem sempre tão estáveis, mas moventes, movediços. Ela constituiria, ainda, uma produção permanentemente de ações e dispositivos diversos, operando nas complexas relações de poder. O poder, no que diz respeito ao sexo – como designado por Foucault (1999, 1993), Katz (1996), Butler (2012), Fry e Macrae (1986), Bento (2008, 2006), Miskolci (2014, 2009) –, enfatizam o caráter inusitado e sísmico das inversões e das diferenças, como aludido por Pedro Pereira Gomes (2008).

Pesquisadores e pesquisadoras traduzem a perspectiva da teoria *queer* para a realidade educacional brasileira e contribuem significativamente no cruzamento da discussão de gênero, sexualidade e educação. Busco uma ancoragem em Guacira

Lopes Louro (2009b; 2009a; 2008; 2004; 2001; 2000a; 2000b; 1997), Rogério Diniz Junqueira (2010; 2009), Nilma Lino Gomes (2006; 2003; 2001), Alfredo Veiga-Neto (2004; 2003), Sérgio Carrara (2009; 2005), dentre outros que mostram que a educação envolve um campo de disputas teóricas e políticas. A problematização também está amparada pela abordagem das ações empreendidas por Electra, Princesa, Diadorim e várias outras pessoas engajadas politicamente, e preocupadas em destacar as relações sociais pela identificação dos indivíduos com o que é diferente na escola. Que o debate dessas temáticas faça emergir as tensões que foram, e são, invisibilizadas nos locais em que há mais necessidade de evidenciá-las, como é o caso da escola.

3. Escola: modernização seletiva e a invisibilidade da diversidade sexual e de gênero

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade (Berenice Bento).

O desenvolvimento histórico da instituição escolar no Brasil, a partir da primeira metade do século XIX, teve como suporte uma formação social fundada na grande propriedade rural escravocrata, com caráter extremamente seletivo, cujas relações de submissão eram dominantes. Submissão da colônia em relação à metrópole, submissão nas relações de trabalho (escravos/semi-escravos) pelos colonizadores, submissão da esposa ao marido, do filho ao pai. Nesse período, as relações se estabelecem com base no mando e obediência, em que

os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquia que regem as relações pessoais e sociais. (CHAUÍ, 1989, p. 54)

Embora o período de 1850 até o final do século XIX seja apontado como sendo de férteis realizações no campo educacional brasileiro, Maria Luiza Ribeiro (1989) relata que a instrução secundária se caracterizou, ao longo do século XIX, como predominantemente para alunos do sexo masculino. Verifica-se que, durante esse período histórico, a interdição ao conhecimento não foi só para as mulheres, como também para outros grupos sociais considerados inferiores, a exemplo de índios e negros, proibindo-lhes, por motivos diferentes, a presença nos espaços que lhes facilitassem a aquisição ao saber. O conhecimento é centralizado, sobretudo nestes primeiros séculos da educação brasileira, “para os poucos eleitos – homens e brancos” (FREIRE, 2001, p. 239).

Somente no final do século XIX, surge o ensino feminino secundário, como resultado da iniciativa privada. Assim, os cursos normais começam a ser criados para as moças, onde a mulher educava, em casa, seus filhos e, na escola seus alunos. Daí a existência da “tia”, professora da educação infantil e séries iniciais, cuja função de educadora consistia numa extensão do trabalho doméstico: “cuidar

da educação das crianças”, o que perpetuava (e ainda perpetua) a inferioridade da mulher frente aos homens – ou, ao trabalho (função social) por eles desempenhados. Cabia aos homens, nesse período histórico, constituir-se enquanto uma elite de cientistas, artistas, intelectuais, políticos e atuantes nos espaços públicos. A perpetuação da ideologia dominante tinha por base a perspectiva da interdição do corpo da mulher, que para ser eficaz, naquele momento, prescindia da sua participação nas atividades socialmente valorizadas, enquanto capazes de dotá-las de prestígio e poder (FREIRE, 2001, p. 113).

Além do fato de a educação ser privilégio de poucos, a independência política do Brasil, em 1889, atrelou aos donos de terra uma pequena camada intermediária que se propunham a moralizar, sanear, normalizar¹⁹ e regulamentar o ensino e as reformas educacionais da República. Constata-se que o processo de urbanização fez aumentar a pressão de significativos setores da população, no sentido de garantir o ingresso e permanência na escola. Apesar de essa reorientação econômica ter favorecido a demanda pela educação, observa-se a força, que teve como base a ideologia imperial dos jesuítas, na interdição do corpo, o que justificava as diferenças criadas pelo Brasil, que pautavam-se na proibição dos corpos masculinos e femininos em quase todas as suas manifestações:

Assim como a proibição *apriorística* da mulher, do índio e do negro, com suas presenças físicas e política na sociedade em formação – diferenças que marcam as hierarquias, os valores e os costumes, quando se incluem apenas os homens brancos ou tentam excluir mulheres, negros e índios (tentam, porque esses fazem a história como excluídos) do processo construtor da nação brasileira. (Freire, 2001, p. 20)

Ao longo da história da educação brasileira, verifica-se que as ideias discriminatórias tiveram repercussões profundas, materializadas no papel das ideologias elitistas e centralizadoras que criaram corpo e alma entre nós. Talvez seja possível afirmar, tal qual Morreira e Candau (2003), que estarmos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre nós e os outros é uma prática social permanente, que se manifesta pela rejeição dos que são considerados não somente diferentes, para além disso, há diferenças de concepções culturais e morais,

¹⁹ O dispositivo de sexualidade, em seu intuito de instituir a normalidade, associa dissidência e dissenso, de forma que o rompimento da norma relega o/a transgressor/a ao reino do absurdo e do despropositado, em suma, à esfera da loucura (MISKOLCI, 2007).

implicando diferentes concepções entre o que é certo ou errado, ou o que deve ou não ser valorizado. Implicando, ainda, em um modo de se relacionar a esse outro diferente, a partir de sua negação, desvalorização, ou rejeição. Rejeição que produz um segmento populacional considerado inferior, e as consequências dessa desigualdade e exclusão são, atualmente, vivenciadas por indivíduos pertencentes a grupos sociais oprimidos, acarretando em dificuldades para a afirmação de suas identidades em espaços públicos (PRADO, 2010). Esse não reconhecimento configura uma espécie de ostracismo social, criando condições para formas de tratamento degradantes e insultuosas.

Nesse projeto institucional socializador, a escola passa a ser também palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, estando a cultura escolar impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcados por um caráter universalizante (MORREIRA e CANDAU, 2003). A escola, que deve ser um espaço sociocultural acolhedor de diferentes sujeitos, não pode se restringir apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Nesse sentido, cabe indagar: *a que “outro” a escola acolhe?* No processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar “outros grupos” simplesmente pelo fato de serem diferentes. Como afirma Brandão, “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo” (BRANDÃO, 1986 apud GOMES, 2007, p. 02).

O poder de classificar significa deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados. Dividir, classificar, rotular, inferiorizar, significa, nesse caso, também hierarquizar. Portanto,

as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2011, p. 247)

Assim, fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças (Silva, 2011). Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. O ser branco se consolida como lugar da “universalização” da condição humana, por isso muitos brancos se negam a

assumir-se como um “grupo étnico” e se definem como “grupo humano” (mestiços, pardos, amarelos, misturados), cujo objetivo é negar a ideia de que ocupam um lugar hegemônico, construído a partir da subalternização de outros grupos. Essa percepção, por sua vez, está fundada em esquemas classificatórios que se opõem, sendo esta oposição homóloga e relacionada a outras: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado (Bourdieu, 1999).

As oposições binárias, como afirma Silva (2011), não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas. Em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. ‘Nós’ e ‘eles’, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: nem é preciso dizer, aqui, qual dos polos é o privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se todas em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Daí a importância de questionarmos a identidade e a diferença inseridas em relações de poder, o que implica em problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Observa-se, também, que “as questões referentes ao gênero emergem com grande força, intrinsecamente vinculadas a outras relativas à orientação sexual, em um campo minado por preceitos, preconceitos e tensões, fontes de ulterior sofrimento” (JUNQUEIRA p. 33, 2009).

A gênese da educação pública brasileira é marcada por objetivos de catequese, desde que os Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com interdições, sobretudo as do corpo, como mencionado anteriormente, instaurando comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina e devoção cristã. Para isso, os Jesuítas serviram-se das práticas como as do “batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamento, missa, comunhão, pregações, rezas, jejuns, flagelações” (FREIRE, 2001, p. 33).

A partir do século XVII, a história da sexualidade moderna, através da pastoral cristã, tornou a confissão uma regra, que, além de examinar se os atos sexuais estavam conforme a lei, todos os desejos “do corpo e da alma” deveriam também formular discursos, atentando-se para as inquietações da alma, das vontades, dos pensamentos e de tudo o que se imaginava estar ligado ao sexo (FOUCAULT, 1999). A partir de então, o comportamento sexual humano deixa de estar limitado apenas aos “atos da carne” – origem de todo pecado –, passando a

ser relacionado também com a afetividade e suas formas de expressar os sentimentos.

A função de controlar e disciplinar os fiéis passou a ser utilizada por outras áreas como a medicina, a psicologia, a psiquiatria, a justiça e a pedagogia. Assim, a vida escolar passa a ser composta por uma sucessão de obrigações com sentidos de controle, seguindo a mesma condução das exigências sociais, cujo sofrimento provocado pela consciência de culpa passou a ser objeto de estudo da ciência moderna, que se ocupou em examinar e classificar todos os comportamentos que eram percebidos como “doentios”. As práticas/conduitas sexuais consideradas anormais ou desviantes sempre existiram, mas só adquiriram caráter patológico a partir dos conceitos criados com o advento da medicina social, no século XIX, perpetuando-se até os dias atuais enquanto tabus.

Esses aspectos históricos fizeram com que, a partir do século XIX, a legislação escolar ficasse presa ao pensamento alinhado com o regime Estado-Igreja, logo conservador e católico, passando a escola a desempenhar um papel fundamental no disciplinamento de corpos, tendo por base preceitos morais pautados nas religiões hegemônicas. Foucault (1999) assevera que as sociedades modernas interrogam, classificam e regulam as “sexualidades periféricas”. Seja a sexualidade das crianças, das mulheres, dos loucos e dos criminosos e o “prazer dos que não amam o outro sexo”. A instituição escolar tornara-se uma das principais produtoras de concepções, ideias, normas e valores que encontram terreno fértil na formação de subjetividades de crianças e adolescentes, pois nela esses sujeitos passam grande parte de suas vidas.

Meu pensamento está alinhado com o de Bento (2008), quando ela afirma que “as normas de gênero só conferem inteligibilidade, ou seja, vida, àqueles seres que estão alocados em gêneros apropriados aos corpos sexuados” (p. 128). Apesar disso, é responsabilidade também do fazer pedagógico dar conta de crianças, adolescentes e jovens que são ameaçados constantemente na escola e na vida cotidiana por pertencerem a identidades que extrapolam as barreiras do padrão de gênero e sexualidade aceito e imposto socialmente, tendo que reagir e defender-se da violência que os expõem, na função de garantir sua sobrevivência no espaço educacional e social. O saber dessa responsabilidade pode contribuir com mudanças significativas nas relações escolares, considerando que

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica. (JUNQUEIRA, 2009a, p. 36)

Seria ingênuo, obviamente, atribuir unicamente à educação escolar o combate à homofobia e a misoginia, mas não se pode negar que, na modernidade, a escola e a família se tornaram centrais na experiência formativa dos indivíduos e na reprodução cultural e ideológica. É na escola que alunas e alunos são conduzidos a modos particulares de viver suas vidas e onde algumas de suas necessidades são construídas e legitimadas. São relações de poder fundamentais na sedimentação de aprendizagens culturais, cognitivas, profissionais e afetivas, principalmente de crianças e jovens (CALDAS, 2007).

Sabe-se que é função da escola ensinar conhecimentos, mas ensina também comportamentos pautados na conformação programada de práticas repressivas, através do disciplinamento de gestos e de práticas de controle do corpo. Mesmo com tais poderes, parte-se do pressuposto de que quem define o sentido do direito à educação são os sujeitos desse direito e as condições materiais e culturais com as quais se produzem esses direitos. Portanto, o direito à educação não deve ser isolado das formas concretas que reproduzem, hoje, os direitos humanos de sujeitos concretos.

Nesse direcionamento, Arroyo (2003) complementa que quanto mais indigna está sendo a reprodução de existência da infância e da adolescência, mais as escolas se tornam necessárias para os setores populares, porque pelo menos a escola aparece como horizonte, como um dos poucos espaços responsáveis pela dignidade. Entretanto, é necessário compreender a zona nevrálgica de insucessos, se iniciativas individuais ou coletivas visarem apenas a instilar nos profissionais da educação certo “senso de culpa” – ou fornecer-lhes um meio para aliviarem-se dele. Tais enfoques tendem a “desorientar e a imobilizar, pois ensejam a confusão do individual com o social, do episódico com o histórico, do pessoal com o político, da suposta generosidade com o reconhecimento de direitos” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 35).

Esses aspectos mostram que as discussões em torno do gênero e da sexualidade no espaço escolar devem ser ampliadas e não dissimuladas. Jane Felipe (2007) alerta para o fato de observarmos como os vários grupos sociais elaboram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis, categorizando-os como normais ou como anormais, imputando-lhes tratamentos, terapias, vigilâncias, castigos, torturas ou até mesmo a defesa da morte para esses sujeitos.

A gente vê o gay de forma distorcida, *desmunhecada*. A gente termina achando que todo gay é assim. Também falta respeito entre eles mesmos. O aluno que tem um *jeitinho* é visto de forma muito preconceituosa. Na sala de aula do terceiro ano do Ensino Médio, no semestre passado, começou um debate onde os alunos defendiam que se deve maltratar e bater em homossexuais, inclusive formou-se um grupo que defendia a morte aos gays.

Pesquisadora: Diante dessa situação como você reagiu? O que você fez?

Em resposta: O que eu fiz foi chamar a atenção dos alunos para importância do *respeito à humanidade*. (Trecho de depoimento da Roda de Conversa dia 1º./06/13).

Tal depoimento é compatível com a argumentação de que “a patologização das identidades confere poder àqueles que estão no centro, para realizar com as próprias mãos a ‘aspepsia’ que deixará a sociedade livre da contaminação” (BENTO, 2008, p. 136). Essas práticas podem, inclusive, levar à exacerbação da violência, como também registrado por um professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em São Gonçalo (RJ):

Em certa ocasião, faz uns dez anos, quando trabalhava na região de Jacarepaguá com os Ensinos Médio e Fundamental, soube, tão logo no início do ano, que um aluno com quem ainda não tinha contato no ano anterior *acabou com o seu sofrimento* no período das férias. Disseram-me vários alunos com a concordância de alguns colegas professores que o menino era muito arredio, de poucas palavras, tímido e tudo o mais que o afastasse dos amigos de sua idade. Um garoto de 12 anos e já cheio de problemas. Tinha em sua mochila um kit de maquiagem que usava de forma discreta. Duas amigas, as únicas, sabiam disso e brincavam com o fato de “*ele querer ser ela*”. O menino queria ampliar a informação para toda a escola dizendo-se gay. Seus pais foram chamados à escola e após conversa de orientação se foram. No dia seguinte o menino não apareceu. Na semana seguinte, pouco fazia para ser observado e com aparências de sofrer violência física, não falava, não sorria, nem estudava. Já

nas férias, reprovado, de castigo (segundo informações), pegou a arma do pai e de posse dela se matou. (BERTOLONI, 2012, p. 49)

O poder se exerce não só no investimento hegemônico que rege a sexualidade e o comportamento heterossexual, mas é exercido também por quem acredita nessas normas e investe nelas enquanto valor moral, submetendo as pessoas a situações sistemáticas de violência.

Nessa linha, constata-se que os debates presentes nas escolas públicas da cidade de Natal/RN confluem à ideia de Britzman (2000), que afirma que a escola é um dos espaços mais terríveis para assumir a sexualidade tida como desviante. Portanto, a maioria das instituições escolares trata a sexualidade como algo mascarado e postergado, que não deve ser exposto nem discutido de forma mais profunda, mais contextualizada histórica e culturalmente.

Quando indagada se há discussão sobre sexualidade na escola, a professora Rogéria respondeu:

Eu vou ser muito sincera, na sala de aula depende. Eu sou professora do 1º ao 9º ano do ensino fundamental entre [o público de] 6 a 14~15 anos. E sou professora do EJA à noite, tenho um currículo muito diverso. Então eu discuto quando vejo que aquele aluno, com aquela idade já tem um pouco de maturidade. Eu não vou dizer que eu discuto na educação infantil, porque eu não discuto e não sei como discutir. Eu não sei se é a hora. Eu não sei se é legal. Eu não sei se seria ético. Como é que os pais se posicionariam quanto a isso, não é? Então no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano eu não discuto. Eu achei melhor deixar para um momento onde eu visse que a maturidade, estava mais... Aflorando mesmo!²⁰ Então a gente começa a discutir sobre as questões de gênero mesmo. Primeiro os impactos causados pelas grandes mudanças, não é? O uso da calça jeans pela mulher, “como é”? Como foi a polemica? O homem que usa o cabelo comprido? Do 6º ao 9º ano eu já consigo trabalhar nesse sentido. (Professora Rogéria. Atua na rede pública municipal de Natal e Parnamirim/RN, graduada em Ensino da Religião e especialista em EJA – Entrevista dia 22/06/13).

Alguns pontos se sobressaem na fala da professora Vera, como por exemplo, a reação dos pais em relação à discussão da sexualidade na infância e a aferição a “idade ideal” como condição para discutir a sexualidade, considerando que, via de regra, essa discussão é negada na infância. Egypto esclarece que “a sexualidade não começa na adolescência, nem termina com a infância”, ela perpassa a vida das pessoas independentemente da idade (2009, p. 345). Importa reconhecer que as

²⁰ Fala de forma reflexiva e pausada.

identidades de gênero e as identidades sexuais começam a se manifestar desde cedo e circulam nas mais variadas instâncias sociais, inclusive dentro das instituições educacionais (FELIPE, 2006 *apud* FELIPE e BELLO, 2009; CÂMARA, 2005).

A escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, “como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’”. (LOURO, 2001, p. 29)

O silenciamento em relação à sexualidade no ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, ocorre e torna-se comum por temer-se que, ao se abordar tais temáticas, se suscitem mais “curiosidades” e, quem sabe, até desperte interesses semelhantes que incidam sobre o paradigma da sexualidade. Poderia, ainda encorajar, “determinadas práticas” não coadunadas com a expectativa heteronormativa. Consideremos os seguintes diálogos:

Professora I

Apesar de muita gente ter conseguido assumir sua condição sexual, o preconceito com a orientação sexual é muito grande.

Professora II

Na escola tem um aluno que adora *chamar a atenção*. Gosta de se travestir, chamar a atenção. Ele já foi até pego no banheiro com outro menino. Leva umas bermudas curtas, na bolsa, na hora do intervalo tira a calça da farda, põe um shortinho curtinho e é motivo de chacota. A escola não se preocupa em resolver esse problema. Muitas vezes os alunos “chacotam”, porque esses outros alunos não se dão ao respeito. Eles provocam. Então, o problema é deles. Bota um *mega-hair*, bota um brinco. Por que eles fazem isso? Eles querem a chacota. Hoje esse aluno saiu da escola e faz programa²¹.
Pesquisadora: na sua opinião, o que a escola devia fazer diante dessa situação?

Em resposta: A escola tinha que ter chamado esse aluno [o aluno que se travestia] e dito: “Se dê ao respeito!”. Não queremos saber o que você faz fora da escola, mais aqui na escola você tem que se dar ao respeito. Ora, se o aluno provoca, bota salto, anda se rebolando nos corredores, pedir ao aluno para se dar ao respeito para poder ser respeitado. Há uma pobreza cultural e de valores. É importante que a escola explique que existem sociedades diferentes, mas deixando claro que os alunos não precisam imitar os gays. A escola não deve incentivar os alunos a serem iguais ao que esses outros são. Por isso, quem vai abordar a sexualidade na escola tem

²¹ A professora acrescenta que todos comentam esse fato na escola.

que ser muito preparado. Porque olha que faço quando uma aluna chega pra mim e diz: “Tia, essa menina é sapatão?” O que faço? Chamo a aluna e digo: “Olhe meu pé. Bote o seu aqui do lado do meu. Meu pé é grande e não sou sapatão”. “Sim tia, mais ela beija outra mulher!”. Eu vou e beijo a aluna na testa também. Ela insiste: “Sim tia, mais é beijo na boca”. Como pode, uma menina de 7 anos saber dessas coisas? É triste a realidade do aluno da escola pública. Vejam só, minha sobrinha também de 7 anos, ainda não sabe dessas coisas (Roda de Conversa – 22/05/13).

O raciocínio formulado pela roda de conversa demonstra como a violência de gênero e as manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas e construídas

a partir de um conjunto de conhecimentos que circula na relação adulto/criança/, criança/criança, criança/escola, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à matriz”. (FELIPE e BELLO, 2009, p. 145)

Como o caso desse aluno citado na roda de conversa, que por não se enquadrar às regras solicitadas pela escola, teve que abandoná-la, restando-lhe se prostituir e sendo-lhe inviabilizado o acesso ao saber escolar. Não me proponho a fazer uma defesa de cunho moralizante, no sentido de imputar à escola a função de “pôr estudantes nos trilhos”, mesmo porque cada pessoa tem direito a fazer uso do seu corpo como queira. Suponho que ninguém quer, ou gosta de ser, explorado e desenvolver funções/trabalhos indesejados. Mas seria diferente se assim fosse e não lhe tivesse sido negado direitos, como o de frequentar, permanecer e estar na escola.

Compreendo que não seja função da escola pública reprimir, nem humilhar crianças e jovens, nem mesmo quando eles/elas precisam usar vestimentas que não coadunam com seu gênero de nascimento. Negar um ambiente acolhedor e de produção do saber, pelo fato do aluno não se mostrar apto a obedecer à norma da heterossexualidade, torna o indivíduo alvo de repulsa e abjeção. A escola deveria acolhê-lo, ao invés de conferir um lugar inferior no processo de vivência acadêmica, ou até mesmo anulá-lo desse processo, como no caso narrado acima, em específico, e em diversos outros que acompanhamos ao longo dessa pesquisa.

Supõe-se que talvez tivesse sido pertinente (i) exigir que os demais estudantes respeitassem o aluno, por ele ter sido “chacotado” e desrespeitado – ou seja, por ele ter sido a vítima; (ii) orientá-lo no sentido do uso da farda, se todo(a)s o(a)s aluno(a)s assim o fazem e se é que, de fato, esse é o problema que gerou as

“chacotas”. Porque, vejamos: outra professora entrevistada, durante esse processo, relatou que um aluno, mesmo usando a farda destinada aos homens, incomodava por simplesmente usar adereços.

Você ficar olhando para uma imagem, porque ele não ia vestido como uma *menina*, porque era farda, calça jeans, tênis, camiseta da escola. Ele usava um adereço ou outro, um brinco, um colar. Às vezes, ia com um batom clarinho. Mais eu acho que incomoda. Também a pessoa vê uma coisa, e na mente dela: “como pode ele querer passar pra outra”. É questão de preconceito mesmo não querer aceitar. Eu acho que é preconceito. (Professora Rogéria – Entrevista dia 22/06/13).

Aqui, a pessoa perde sua condição humana e passa a ser uma coisa, em função de performatizar um modelo conflitante, que confunde o gênero (masculino/feminino), nem homem, nem mulher. Em nome de verdades “cristalizadas, infalíveis e seguras”, educadores terminam deixando a diferença fora da escola e da sala de aula, ao se recusarem a dialogar com os novos sujeitos da contemporaneidade, que

deliberadamente, inscrevem em seus corpos, suas roupas, seu comportamento e atitudes signos masculinos e femininos buscando embaralhar esses signos e afirmando-se propositalmente como diferentes, estranhos, *queer*. (LOURO, 2009b, p. 33)

Sabe-se que, do ponto de vista biológico, todas as pessoas são indiscutivelmente seres humanos, por “pertencerem à espécie *homo sapiens*. No entanto, é possível dizer que poucos são aqueles e aquelas que detêm a condição indiscutível, de serem, ao mesmo tempo, ‘seres humanos’ e ‘seres de direitos humanos’” (FURLANI, 2009, p. 298). A preocupação da modernidade com o controle da sexualidade vem mostrando que todos os que não se enquadram e/ou são identificados como “não heterossexuais” passam a ser degradados e assumem a condição de “menos humanos”, mercedores da cotidiana fúria homofóbica de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade. E em nome do esforço corretivo e normalizador podem, inclusive, fazer com que esses sujeitos percam direitos e contra eles/as pode ser despejada a ira coletiva (JUNQUEIRA, 2009).

A título de informações que competem a conhecimentos curriculares, envolvendo saber cultural, supõe-se ser função da educadora Rogêreia discutir e

deixar evidente as várias representações sociais que circulam na sociedade. Pressupõe-se, ainda, que problematizar e mostrar que existe múltiplas formas de manifestação da sexualidade, dentro de nossas casas, nas casas de nossos vizinhos, nas praças públicas, nas ruas, nas igrejas, nos hospitais, nos mercados, nos shoppings, nas escolas. Inclusive, algumas dessas crianças também podem ter visto e/ou vivenciado relações familiares e/ou de vizinhança algum tipo de relação com pessoas que querem e desejam outras formas de relação e de existência dissidentes da heterossexualidade.

Talvez seja interessante questionar os motivos que levam os profissionais da educação a ocultarem, a invisibilizarem e a exercerem violência sobre as diferenças presentes na escola. Bento (2008) discerniu que a humanidade se organiza e se estrutura, na e pela diferença, não importando identificar o estranho como diferente, “mas de pensar que estranho é ser igual e quanta violência é cometida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural” (2008, p. 132). Nessa linha de pensamento, concorda-se que “os sujeitos se constituem de múltiplas identidades, tornando-se inadequado eleger “uma” como “a” identidade explicativa universal – como o marcador central para compreensão dos mecanismos que levam às desigualdades sociais” (FURLANI, 2009, p, 297).

As incursões por ora visualizadas vêm mostrando que alguns desdobramentos podem gerar formas diferenciadas de encarar certas posições de sujeitos, visto que vivemos em uma cultura que tende a padronizações e que define os modos de ser *corretos* e os que são *desviantes*. Bento (2008) diz que, na verdade, esse é um projeto social mais amplo de produzir corpos normais, mas que encontra na escola um terreno fértil para sua disseminação. Também Felipe e Bello afirmam que:

Se tomarmos como verdadeira essa vontade de normalidade, poderemos pensar, nos diversos desdobramentos que dela podem surgir. Quando queremos/precisamos articular as nossas identidades, é premente que comecemos a indicar os diferentes de nós (aqueles sujeitos em oposição aos quais nos identificamos), utilizando-os como referência, para localizar quem estamos tentando ser. Tais sujeitos constituem uma espécie de ponto de afastamento e serão aqueles a quem dirigiremos nossos olhares, nossos discursos, nossos mais caros esforços para dizer: “eu não sou isso” (2009, p. 144).

Muitas vezes não percebemos que processos de desumanização também degradam e desumanizam quem agride, exatamente como se dá nos casos conhecidos de tortura, em que todo “este misto de omissão, negligência e cumplicidade institucional conduz à edificação de uma escola não apenas com alto grau de deficiência cívica: ela deve também exhibir, na média, baixos índices de desempenho escolar” (JUNQUEIRA, 2009, 218-219).

Deduz-se, assim como Felipe e Bello (2009), que quanto mais distantes nos mantivermos de formas diferentes de se estar no gênero, mais nos aproximaremos da matriz heterossexual. Observemos essa outra fala:

A escola está mudando porque o aluno *afetado* hoje não fica acuado. Assim os outros alunos zoam mais com ele. Quando o aluno é *afetado* e usa adereços, todo mundo já sabe que ele é gay e termina aceitando. Agora, quando um homem, mesmo não sendo gay, coloca um brinco, ou deixa o cabelo crescer, os outros alunos dizem: O que é isso. Está *virando de lado*. Observo que tem muitas piadas e preconceito com a sexualidade mesmo (Trecho da fala de uma Roda de Conversa realizada dia 25/05/13, com profissionais da educação).

Tais diálogos evidenciam que não basta que fiquemos atentos àquilo que as normas sociais determinam. Também se torna central que estejamos, o tempo todo, nos comparando, “escrutinando, reelaborando para que não percamos o contato com o projeto de masculinidade (e de feminilidade) que arquitetamos para nós mesmos” (FELIPE e BELLO, 2009, p. 145). Ainda nessa perspectiva, propõem que a construção das identidades de gênero e da identidade sexual das crianças acontece desde cedo, o que torna impossível ignorar a homossexualidade como se ela simplesmente não existisse dentro e fora da escola.

Esse silenciamento geralmente se baseia na justificativa de que este não é um tema relevante para a Educação Infantil, não contribuindo, efetivamente, para que as crianças tenham uma visão menos preconceituosa da vida, das pessoas e de si mesmas. Assim, elas vão transformando essa visão preconceituosa em um “delineamento homofóbico”. Por julgar “precipitado nomear de homofobia determinados comportamentos na infância” (FELIPE e BELLO, 2009, p, 147), os autores ressaltam que muitas crianças expressam uma profunda rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade e feminilidade. Vejamos as seguintes afirmações:

Acho que há muito preconceito de todos os tipos e com relação à homossexualidade tem muito. Por exemplo, vejo muito preconceito dos meninos com os meninos gays. As meninas os recebem e acolhem bem, mas os meninos soltam piadas, não querem formar grupos com os gays. Esses meninos [os gays] formam grupos com as meninas porque os meninos não os aceitam. Nos grupos de estudos esses meninos só formam grupo com as meninas. O ano passado tive um casal de lésbicas. As meninas não lésbicas também criavam barreiras com elas. E elas [o casal] também não queriam formar grupo com os meninos. Elas também não querem se aproximar dos meninos e sempre que íamos formar grupos, as lésbicas queriam ficar sempre juntas, preferencialmente em grupos de trabalho pequeno e com a presença da namorada no mesmo grupo (Professora Felipa de Souza, atua na rede municipal de ensino, graduada em Letras – Entrevista 25/05/13).

Assim, vê-se que

de certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço “homofóbico”, inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma auto-regulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos. (FELIPE e BELLO, p. 148)

As normas aparecem numa versão nua e crua do que Junqueira (2009) denomina de “pedagogia do insulto e da desumanização”.

Esse quadro demonstra uma defasagem dos conteúdos ensinados e dos métodos para aprendizagem, especificamente no que se refere às discussões sobre sexualidade, gênero, orientação sexual, diversidade e direitos humanos. Faz-se necessário articular mudanças nas relações, nos valores e nas concepções vinculadas nesse espaço, no sentido de transformá-lo. Tornam-se inconcebíveis colocações de baixo calão, como as que veremos a seguir, que beiram a ignorância. Ao ser questionado sobre a forma como os demais professores e a gestão da escola se posicionam diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola, professor Afrodito discerniu:

Eu não vejo nenhum posicionamento claro durante esses meus quatro anos de sala de aula. Eu não vi um posicionamento claro da direção da escola, da coordenação ou dos demais professores diante desse assunto do preconceito e da discriminação na escola. Eu vejo muito eles discutirem que não sabem como lidar com os alunos que têm a condição de homossexual em sala de aula. Eles não sabem lidar com essa situação. Eles se sentem de *saia justa*, porque eles não são preparados, não têm preparação para lidar com esse tipo de aluno. Por exemplo, o aluno diz: Professor me chamaram de *viado*. Aí o professor diz: “Eu não sei o que fazer, porque ele é!”. Eu vou dizer o quê? Ai quando algum aluno chama alguém de baleia, o

professor diz: “Ela é uma baleia?” Não. Então você não pode chamar ela de baleia. Agora, se chama ele de “viado”, aí ele é *viado*. O professor vai dizer o quê? Ele se sente numa *saia justa* e dizer: “o que é que eu vou fazer se o aluno realmente é!”. (Atua na rede pública estadual e municipal, graduado em Ciência da Religião – Entrevista 01/06/13).

Nesse contexto, caberia refletir: será que se trata disso mesmo? Se assim não for, qual seria a solução? Estudar? Procurar conhecer as políticas públicas existentes e em processo de construção? Consultar entidades dos movimentos sociais e da academia que vêm refletindo sobre os temas que, como falam os professores, “angustiam a escola”? Discuti-los não só do ponto de vista da saúde, da biologização e da moral, mas também do ponto de vista dos direitos humanos e sociais? Ou será que cabe perguntar-nos: Afinal, que educação nós queremos quando pensamos a diferença e os diferentes? “Que premissas e fundamentos ela apresenta? Que sujeitos visibilizam, que sujeitos ela oculta e como os interpela?” (FURLANI, 2000, p. 294). O que o (a)s professore(a)s, do ponto de vista epistemológico, consideram ser sua função e seu dever docente? E do ponto de vista ontológico, qual seria seu dever? E as pessoas responsáveis pela gestão, como pensam? Como conduzem situações como essas? E as demais autoridades educacionais? “Afinal, direitos humanos ou são de todo(a)s ou não são direitos” (EPSTEIN e JOHNSON, 2000, *apud* JUNQUEIRA 2009, p. 219).

Ressalto o aspecto burlesco, no que se refere ao formato do que é ensinado na escola. Através da fala desse professor, fragiliza-se o valor da ciência na modernidade. Foucault afirma que:

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada (1993, p. 65).

Observa-se uma desqualificação do que viria ser a verdade, ocultada pela prática do professor ao se negar discutir, até mesmo, a relação da curiosidade dos envolvidos em situações prosaicas de sala de aula. Sua ação demonstra que ele não está interessado em evidenciar o conhecimento das verdades que envolvem formas diferentes de exercitar a sexualidade e diferentes formas de vivenciar identidades de gêneros.

A aluna não é baleia porque é gorda, agora se o aluno é chamado de “viado” porque é gay “afeminado”, aí ele é veado. “*O professor vai dizer o que? O que é que eu vou fazer se o aluno realmente é?*” Situações como essas mostram que:

Desde algumas décadas, estamos sendo todos *sacudidos* por “saberes sujeitados”, como disse Foucault (1999: 11). Saberes que, segundo ele, ou foram sepultados e mascarados nas sistematizações formais, quer dizer, já estariam de algum modo presentes embora escondidos e disfarçados; ou eram tidos como “insuficientemente elaborados”, “ingênuos”, “hierarquicamente inferiores” (LOURO, 2012, p. 364).

Junqueira (2009) sugere que as escolas prestariam um grande serviço aos direitos humanos e à educação de qualidade se passassem a se dedicar à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que se concentram na segregação, na naturalização das diferenças, na essencialização e fixação de identidades sociais. Estas terminam contribuindo na (re)produção de hierarquias opressivas e no aprofundamento de neuroses e sofrimento (JUNQUEIRA, 2010). Esse esquema de manutenção da heteronormatividade é manifesto cotidianamente em medidas discriminatórias, tratamentos preconceituosos, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas e verbais. Fazem parte da vida escolar dessas pessoas que, de algum modo, são identificadas como não heterossexuais.

Tais questões implicam na vinculação do currículo escolar à agenda das políticas públicas. Implica, ainda, a ampla participação dos atores dessa trama, quais sejam: professores, diretores, coordenadores, alunos, demais profissionais da educação e gestores públicos das três esferas. A história vem mostrando que as maiores mudanças sociais não se dão por decreto, nem a partir das leis, pelo contrário, a maioria das leis são resultados das lutas políticas. Compreende-se, também, a importância de articulação das escolas e dos movimentos sociais com as instituições de ensino superior, visando promover discussões e para implementação de políticas inclusivas na rede ensino.

É nesse contexto que a CONAE (Conferência Nacional de Educação) propôs uma articulação entre justiça social e educação, levando em consideração que a inclusão deve ser pautada pela garantia de direitos humanos com vistas a superar as desigualdades sociais. A proposta busca, por meio da vivência cotidiana, o

exercício da democracia e da cidadania, devendo garantir a um número cada vez maior de pessoas, de forma equânime, os direitos sociais e humanos. Dessa forma,

Uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, antes a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas e se posiciona na luta pela superação do trato desigualdade à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e cultural (CONAE, 2010 *apud* FRAZÃO, M., 2010, p. 67-68).

As questões em estudo têm demonstrado que “a turma doente” é, na verdade, a normatizada, por ser-lhe suprimido o desejo de saber. A sistematização de processos informais vividos por crianças, jovens e adultos, cujas vozes são silenciadas pelos profissionais, deveria levar em consideração o desejo e a necessidade do caráter intencional da intervenção escolar. Esse formato “apaziguador” e “conformador” termina negando a função social da escola proposta pela modernidade e pelo processo formal da educação pública brasileira, em que o ensino deve ser pautado pela atitude crítica diante do conhecimento. Essa turma pacificada tão sonhada, por grande maioria dos educadores, termina restringindo a função da escola, enquanto instituição responsável pela transmissão e construção de saberes, predominando a imagem também requisitada e exigida pelo modelo de família branca, heteronormativa, que tem a mulher submissa enquanto ideal numa relação de posse e de controle.

Nesse sentido, os estudos feministas, gays, lésbicos e *queer* vêm promovendo uma nova articulação entre sujeitos e objetos do conhecimento, pois não se tratam apenas de novos temas ou novas questões que vêm sendo levantados. Trata-se de imprescindíveis “transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento”. (LOURO, 2012, p.365) Cabe lembrar que, nesse sistema de produção e reprodução do gênero imposto socialmente, todos perdem, o que faz imperar, por fim, a dominação dos corpos, das imagens e dos seres, uma vez que

O estabelecimento de um único padrão civilizatório é a negação daquilo que seria a mais importante característica humana e cultural, a sua capacidade de se construir de forma diferente, em tempos diversos e em espaços múltiplos para afrontar diversidade de problemas, obstáculos impostos pelos eventos históricos de forma variada e própria em um processo contínuo de reinventar-se e superar-se. (RISCAL, 2009, p. 23)

A professora Rogéria mostra como, em nome do “momento ideal”, vamos “empurrando para frente” discussões significativas que deveriam ser evidenciadas, no sentido de ampliar a cidadania, fazendo com que ainda nos esbarremos com posições semelhantes a do professor Afrodito.

As diversas falas entrecruzadas nos fazem concordar com Facco (2009), quando ela afirma que o(a)s homossexuais constituem uma parcela da população inexistente e invisibilizada pela escola e no processo educativo como um todo: seja nos livros infantis adotados pela escola, seja no adiamento da discussão, esperando a maturidade dos alunos, seja no conteúdo curricular proposto, seja nas condutas requeridas como dignas do espaço de ensinar/aprender.

Assim, o aluno conclui o Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) e II (6º ao 9º Ano) e chega ao ensino médio, e depois ao ensino superior, e é como se o “momento ideal” para as questões relacionadas a gênero e sexualidade não existissem. E quando, por ventura, acontecem, é mais no sentido de legitimar e reforçar as diferenças e os preconceitos. Pois,

Se hoje em dia vemos muitos/as autores/as preocupados/as em incluir em seus livros personagens negros, gordinhos, míopes e meninas (embora em grande parte das histórias elas continuem sendo meras coadjuvantes, deixando a função de protagonista para os meninos), por outro lado, há uma parcela da população que continua sendo não apenas invisível, mas inexistente nos livros infantis e juvenis adotado pelas escolas. São os/as homossexuais (FACCO, 2009, p. 329).

Para essa autora, enquanto os estudantes heterossexuais se deparam constantemente com modelos de identificação nos livros, nas histórias de vida contadas, nos exemplos citados, nos conteúdos curriculares propostos, “os/as estudantes homossexuais não encontram esses modelos. O que acarreta, na maioria das vezes, um sentimento de inadaptação, de inadequação à sociedade e ao mundo em geral” (*ibid.* p. 331). Há um processo de bloqueio das funções sociais que terminam degradando outros viventes ao verem seus sonhos negados. Dessa forma,

O insistente silêncio, a invisibilidade à qual os/as homossexuais são condenados (as), se deve a três fatores importantes: a “homofobia” (o medo irracional de homossexuais), o “heterocentrismo” (crença de que todos os alunos e o mundo em geral são heterossexuais) e o “mito da conversão” (de acordo com esse mito, todos/as os/as

homossexuais são criaturas solitárias e predadoras como um vampiro, cuja única meta na vida é “converter” jovens inocentes ao seu tipo de vida marginal de promiscuidade e pecado). (FOCCO, 2009, p. 330-331 *apud* SANTOS, 1997, p.183-184).

Os três fatores “homofobia”, “heterocentrismo” e o “mito da conversão” são presumidos na rede de poder que perpassa a sexualidade, em um movimento imposto pela cultura do silenciamento, das negações e repressões. É como se *não falar e evitar* determinadas situações tivessem o poder de anulá-las, de fazer com que elas deixem de existir.

O desencadear do raciocínio da professora Mary, que veremos adiante, demonstra como a proibição dos namoros (de casais heterossexuais), na escola em questão, se dá por medo de o mesmo acontecer entre casais gays e todos possam ser convertidos, ou que induzidos por uma “onda gay”.

Em 1985, se deu a despatologização da homossexualidade no Brasil, em que o Conselho Federal de Medicina (CFM) declarou que a homossexualidade não constituía um distúrbio, uma doença ou perversão, como constava no código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborado pela Organização Mundial de Saúde e adotado no país, que por resolução retirou a homossexualidade da lista de doença. O CFM do Brasil seguiu a orientação da *American Psychiatric Association*, que já em 1973 afirmou que a homossexualidade não tinha nenhuma ligação com qualquer tipo de patologia e propôs a retirada dessa, então, “patologia” do *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*.

Na tentativa de se contrapor a essa posição, outros discursos foram sendo criados, buscando novamente levar a homossexualidade aos compêndios médicos, associando a AIDS aos corpos homossexuais masculinos. Nesse contexto, assumir publicamente a identidade gay era como reconhecer, também, a tutela do *câncer gay* ou *peste gay*, como ficou conhecida a AIDS na maior parte da década de 70, no Brasil. Esses discursos alimentavam, ainda, a construção de um corpo doente, produto da epidemia, restringindo afetos e sociabilidades, “a agregação da doença a discursos religiosos aprofundava a ideia de que o amor homossexual era pecado e que, portanto, a AIDS seria o castigo de Deus” (CAETANO, 2011, p. 99). Notícias e falsas informações foram disseminadas de forma violenta em manchetes de jornais, como, por exemplo, a do Jornal Tempo Presente, de Salvador, publicada em 14 de fevereiro de 1985:

Quando houve a peste suína no Brasil a solução foi a erradicação completa dos porcos ameaçados de contágio. Portanto, a solução tem de ser a mesma: a erradicação dos elementos que podem transmitir a peste gay. Só assim se acabaria com a AIDS (CÂMARA, 2002, p. 86 *apud* CAETANO, 2011, 100).

Essa perspectiva demonstra a complexidade do problema enfrentado na negociação dos critérios coletivos de cidadania. A inegável demanda por reconhecimento e a busca de direitos sociais se defrontou com discursos variados, provenientes das diversas esferas sociais. O tom conservador de algumas assertivas, muitas vezes, acentuou o medo do “contágio”, da “onda gay”. Nessa dinâmica, “a ‘inversão sexual’ mais que o simples ato íntimo entre iguais, passa a representar uma ameaça à própria organicidade do ideal de sexo e, portanto, de homem e mulher” (CAETANO, 2011, p. 94).

Como veremos na entrevista a seguir, a professora Mary deduz que a homossexualidade, ao ser vista por outras crianças, pode ser aprendida, induzida ou servir de mau exemplo. Sua postura evidencia como se exerce e instrumentaliza o controle sobre os corpos e os desejos de aluno(a)s. Primeiro, diz não perceber nenhum assunto sobre sexualidade que preocupe a escola em que trabalha a 24 anos. E prossegue:

Têm... [pondera pensativa durante um tempo a questão da existência do preconceito na escola] Uma vez a gente levou um sexólogo na escola, Dr. [nome] para dar uma orientação à gente, porque tinha muito *caso de gays*, principalmente de meninas; para orientar como a gente agir; para saber como a gente, aceiii... [fica reticente e continua]; saber “tratar²²” direito. Tipo assim: a gente na escola pede para eles não manterem muito, muito agarra, namoro. Porque, imagine se acontece isso num casal homo? Não é? Pronto, a gente pede pra eles não ficarem se beijando. Porque tem várias faixas etárias. Porque tem meninos com nove, dez anos no 6º ano.

Pesquisadora: Já houve, na sua escola, alguma história de *pegação* entre meninas?

- Já. Há muito tempo atrás.

Pesquisadora: Como é que vocês descobriram?

- Um contava pro outro.

Pesquisadora: Aí vocês as chamaram?

²² Na análise dessa fala, senti a necessidade de também ouvir o áudio da gravação. Não sei o que a professora Mary considera como “tratar”. Se tratar (lidar, cuidar, proteger, assegurar direitos) ou tratar cuidar para curar (no sentido de *Saber tratar direito?*).

- Não, por nós não. Elas foram chamadas pela direção. A direção chamou elas e pediu para elas se reservarem, para justamente não chocar. Principalmente quem não aceita, né? (Professora Mary, atua na rede municipal de ensino, graduada e especialista em Artes – Entrevista 01/06/13).

Observa-se como os preconizadores do processo pedagógico investem na tentativa de fabricação de gêneros “desejáveis normais”. O professor Jaime César Dutra Sampaio afirma que, em seu entendimento,

A escola tenta ser bem aberta. Pronto, a gente agora teve um caso de duas alunas de 16 anos que foram pegues se beijando no banheiro, entendeu? O coordenador passou nas salas e deixou claro que não pode namorar na escola. Ai eles [os estudantes] afirmaram: “Ah! mas é porque foram duas meninas! Ele [o coordenador] disse: “Não, ninguém pode namorar na escola, esse é um comportamento de fora da escola. Então a escola aparenta ser bem neutra com relação a isso. A gente vê mais posição de alunos e educadores (Atua na rede estadual de ensino, graduada em Ciências Biológicas e Mestre em Psicobiologia – Entrevista 15/06/13).

A esse respeito, emergem algumas questões: por que, só após as adolescentes serem pegues se beijando no banheiro, foi que o coordenador entrou nas salas de aula para dizer que ninguém pode namorar na escola? Por que as adolescentes tiveram que se beijar escondidas no banheiro? O professor diz que “a escola aparenta ser bem neutra”. Nesse caso, trata-se de neutralidade, ou de tomada de posição? Se na fala dos próprios pares (aluno/as), eles afirmam que essa situação se deu por se tratar de duas meninas, a escola, de fato, tenta ser aberta? Por que a escola evita o diálogo franco sobre as experiências relacionadas à sexualidade? Por que é difícil admitir que existem várias formas de se exercer masculinidade ou feminilidade? Será que é possível ignorar a diversidade sexual e de gênero como se ela simplesmente não existisse dentro e fora da escola?

Mudanças substanciais poderiam acontecer se o coordenador se posicionasse mais aberta e compreensivelmente, pois os estudantes tiveram clareza da situação. A esse respeito, Louro (2000) afirma que aluno(a)s sabem quando estamos lhes “fazendo sermão”. Ela diz que, em função dessa negação, a conversa sobre sexo torna-se, assim, indistinguível daquela estranha economia de afetos que alguns autores chamam de “nossa paixão pela ignorância: o desejo paradoxal de não saber aquilo que já sabemos, o trabalho apaixonado da negação e da

denegação” (SILIN, 1995; SEDGWICK, 1990; FELMAN, 1987 *apud* LOURO, 2000, p. 65).

Emergem, então, mais algumas questões: por que fugimos à discussão sobre afetos e desejos que fazem parte da sexualidade, se a construção das identidades sexuais e de gênero começa a se delinear desde cedo? Como justificar a negação em discutir as várias representações sexuais que circulam em diversas instâncias sociais, inclusive dentro das instituições educativas?

Facco (2009, p. 331) afirma que a melhor forma de lidar com essa situação é debater as questões honestamente, pois esse é o meio pelo qual se beneficia o estudante, torna-o independentemente de suas orientações sexuais, origens sociais e religiosas. A questão de gênero providencia para todos os alunos a oportunidade de identificar e de debater criticamente os valores, a linguagem e a ideologia de gays e lésbicas que, afinal, compõem uma significativa parte da população. Pensamos, como a autora supracitada, que a desmistificação da homossexualidade ajuda a prevenir a discriminação e a violência contra homossexuais. Além disso, inserir práticas de leitura, reflexões e atividades que encorajem a diversidade no dia a dia da escola desenvolve, em todos os alunos, a habilidade de questionar práticas históricas de segregação. O debate sobre essa questão se mostra como meio pelo qual se faz desenvolver, de forma mais ética, a habilidade crítica.

As discussões aqui apresentadas vêm demonstrando que a heteronormatividade prevalece de forma hegemônica no modelo sexo/gênero/desejado. As práticas presentes nas categorias binárias masculino e feminino terminam invisibilizando os sujeitos e naturalizando a violência praticada contra eles. Essas violências são perpetradas em diversos formatos na escola: falas, gestos, chacotas, agressões verbais/físicas/psicológicas; bolinhas de papel jogadas nos que são *viadinhos*, que *desmunhecam*, que tiram *brincadeira de mau gosto*. Ficou evidenciado nos relatos dos educadores que a perspectiva com a qual se trabalha, na escola, as questões concernentes ao gênero e à sexualidade quase sempre se limita a uma abordagem biologizante.

Num total de 12 (doze) entrevistas realizadas, verificou-se que, via de regra, essas discussões e ensinamentos são pautados na anatomia dos órgãos sexuais, no processo de fecundação, nos métodos contraceptivos, bem como nas estratégias de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Esses conteúdos predominantes no provável elemento central de uma aula são funcionais às práticas

dos professores pois facilitam uma relação de respeito que, em concordância com seu sistema de valores, se faz necessário para o bom andamento da aula, para o repasse com sucesso dos conteúdos, para uma harmonização da sala de aula e para postura socialmente exigida de um professor. Importa questionar essa suposta neutralidade escolar, buscando articular-se com políticas públicas que visem combater as injustiças que terminam contribuindo com a exclusão social.

Os depoimentos levam a avaliar que a(o)s educadores têm se esquivado em discutir assuntos referentes à sexualidade na escola. Isso se dá por se tratar de assuntos considerados indesejados, não querem e não propõem conversar/discutir/ensinar/aprender. Furtam-se, grande parte das vezes, ao conhecimento conflitante, ao ofício professoral de transformar corações, mentes, lugares, saberes, normas, leis, hierarquizações, relações de poder.

A partir dessa compreensão, tudo passa a se constituir enquanto obstáculo: não se sabe lidar com a temática; não se sabe se a idade é a ideal; não se sabe se é ético; não se sabe como os pais agiriam. Mas, por que a escola precisa pedir autorização dos pais para algo que faz parte de sua função, no que há de mais óbvio no papel da escola, que é propiciar informações corretas sobre a curiosidade dos saberes sociais? Por não saber conduzir o processo? Por não saber discutir o conteúdo da curiosidade de aluno(a)s? Não se sabe? E por “não saber”, reproduzem discursos e falas, modos e práticas que constroem representações que têm por base a normalização dos gêneros empreendidos para homens e mulheres “verdadeiros”.

4. O lugar político da diversidade na escola e a pedagogia da sexualidade e do gênero (desejáveis) “normais”.

A escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. (LOURO, 2000, p 16-17)

Então eu, poxa! Era como assim [pensativa]... Eu queria vê-lo, de maneira assim, dita normal. Então eu poxa! É um garoto! Então, porque esse garoto não é garoto. E eu comecei a... Não, eu estou errada. Então eu comecei a fazer essa confusão na minha cabeça. (Professora Amanda Monick, entrevista 15/06/13).

Discutir a escola como lugar político requer que façamos, inicialmente, uma discussão acerca das tensões que cercam esse lugar a que nos referimos. A escola está articulada a compromissos sociopolíticos e a interesses reais e coletivos da hegemonia social normatizadora. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83). A partir da normatização, os atos são percebidos como reiteração da “natureza intrínseca de seus portadores”, o olhar normativo interpreta e fixa o corpo como uma confirmação literal da cor, da raça, da etnia (BAUMAN, 1998a).

Nas afirmações da professora Amanda Monick, no início desse preâmbulo, no que se refere ao desejo de reiterar a “natureza intrínseca de seus portadores”: *Então eu, poxa! [...] Eu queria vê-lo, de maneira assim, dita normal.*

Então comecei a descobrir as habilidades que ele tinha. Ele é muito inteligente. Ele tem a habilidade de escrever, escreve muito bem, disserta muito bem. A minha relação com ele é muito boa. Agora a relação dele com os colegas é de enfrentamento, enfrentava diariamente seu comportamento com os alunos. Mas, depois, eu até percebi que de pouquinho isso foi se quebrando, quebrando... Depois eu comecei a expor assim: *Poxa como ele escreve bem*, comecei a colocá-lo diante dos outros, assim, diante do que ele representava como pessoa, enquanto aluno. *Que aluno inteligente*, que aluno inteligente... Então comecei a abrir esses espaços de destaque

(Professora Amanda Monick. Atua há mais de duas décadas na rede pública municipal e estadual do RN – graduada em Ensino Religioso e em Letras, especialista em EJA – Entrevista 15/06/13).

Para tentar “incluir-lo”, no sentido de “equipará-lo” aos “alunos normais”, como descrito pela própria professora, foi necessário que a docente encontrasse “qualidades” que o habilitasse a ser um “igual”: *Poxa como ele escreve bem. Que aluno inteligente*. E se o aluno não escrevesse bem? E se não fosse inteligente? Se fosse bagunceiro e não escrevesse bem, que alternativa a professora encontraria? Será que exigiria o respeito ao aluno que, além de gay, ainda tivesse dificuldades de relacionamento e de cognição? Associando-se a condição inicial (gay) à condição final (pouco inteligente), será que afloraria ainda mais a assimetria de poder existente em relação aos heterossexuais, normais e inteligentes? Do mesmo modo como o garoto em foco, ela também fala de uma de suas alunas, que é pobre e negra:

Eu tenho uma aluna *hétero*, ela é até casada e tem um filhinho. E essa garota, eu vejo, eu acho, que tem preconceito de cor na sala de aula. Ela é negrinha, não é? Uma garota que você percebe mesmo que é de uma classe social menos favorecida e ela está ali, sabe. *Eu tenho muita sorte, porque ela é uma aluna assim, escreve muito, super bem*. Está com uma ascensão aí muito grande, se destacando nas produções textuais, mas eu fico percebendo isso, o preconceito de cor e de classe que se manifesta assim, sempre de maneira que ela fica isolada. Ela tá ali representando uma determinada função. De repente ela apresenta o melhor trabalho, ela escreve bem, mais em determinado momento eu não vejo que ela está numa relação de igual diante dos outros. Aí a minha tática, de uns tempos pra cá é: eu ponho esses alunos em destaque, citando-os diariamente. Por exemplo, um trabalho, um item, uma resposta é o ponto de apoio para que eu esteja destacando eles (Professora Amanda Monick – Entrevista 15/06/12).

Verificando, através da junção dessas duas falas, da mesma professora, quando ela afirma: *Eu tenho muita sorte porque ela é uma aluna assim, escreve super bem*, conclui-se que a “sorte” está associada ao fato de o aluno gay e da aluna negra e pobre terem habilidades que os colocam no patamar dos “iguais” (brancos heterossexuais, inteligentes e de classe social favorecida). É como se essas qualidades corrigissem seu “defeito de gênero” e “defeito de cor” e de “classe social”.

Bourdieu (2007) aponta que a incorporação insensível das estruturas da ordem social realiza-se, sem dúvida, para uma parte importante da população, através da experiência prolongada e indefinidamente repetida das distâncias espaciais nas quais se afirmam distâncias sociais. No espaço social, portanto, encontra-se inscritos tanto nas estruturas espaciais, quanto nas

estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, *o espaço* é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica, como violência despercebida (p. 163).

Mesmo que a violência simbólica seja definida como uma violência velada, dissimulação que lhe confere poderes particulares e uma especificidade peculiar, no fundo permanece a forma de violência responsável pela imposição de uma arbitrariedade, mas que é invisível e facilmente esquecida enquanto tal.

Parte-se do princípio de que estabelecer uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, em que algumas delas ganham uma visibilidade e uma força tão grande que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade “normal” (LOURO, 2000). Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” – de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc. – têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros.

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. Assim, vão sendo construídos diversos “marcadores identitários” relativos a “sexo”, “gênero”, “orientação sexual” etc., para determinar esses marcadores identitários se faz necessário que exista um variado e dinâmico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a determinar padrões e imposições normalizantes concernente ao corpo, gênero, sexualidade e ao que lhes diz respeito, direta ou indiretamente (JUNQUEIRA, 2009).

Essas injunções disciplinares se materializam através das mais diversas instituições, dentre elas, encontra-se a escola, que funciona produtivamente em termos de interdições e de estímulos. Entender o que se passa nos estabelecimentos de ensino, implica a coexistência, mesmo havendo relações conflitantes, latentes, declaradas ou veladas, não nos bastando dar razão a pontos

de vista avaliados separadamente. A construção social e política da realidade, muitas vezes deixada às intuição e representações – principalmente jornalísticas, burocrática e políticas – de tal realidade contribuem para produzir efeitos bem reais, antes de tudo no universo político, no qual elas estruturam a discussão, chegando até no universo científico (BOURDIEU, 2007).

Também nessa direção, Junqueira (2009) defende que é preciso atentar ao fato de que determinados espaços sociais podem encontrar, como no interior das escolas,

novos meios e oportunidades para produzir, reproduzir ou alimentar mecanismos de discriminação e violência contra estudantes mulheres, LGBT, bem como todo indivíduo cuja expressão de gênero parecer destoar da tida como convencional. (JUNQUEIRA, 2009, p. 19)

Esse autor afirma, ainda, que “embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 19).

Nessa acepção, a verdade aparece quando pode aparecer e conjuntos de ocasiões se combinam e permitem que algo seja acolhido como verdade. Isto é, norteado e infiltrado pelas relações de poder existentes, as quais permitem que determinadas verdades desapareçam. “Daí que os saberes ou os enunciados “verdadeiros” em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função das estratégias de poder que os sustentam” (LOURO, 2009, p. 86).

Nesse sentido, quanto menos for notada, ou, quanto mais for invisível uma relação de poder, mais ela se mostra eficiente, pois apresenta-se como natural, não-histórica. Tais relações, influenciadas por posições políticas, marcam nossa percepção da realidade social, produzindo justificativas que naturalizam as hierarquias e interiorizações sociais, dando coerência à vida cotidiana e legitimidade às instituições sociais (PRADO, 2010).

As escolas são atravessadas de práticas e discursos que, majoritariamente, investem na heteronormatividade, tendo por base o reforço do binarismo de gênero – que demarca incisivamente a oposição entre masculinidade e feminilidade (BUTLER, 2012). Há, ainda, um pesado investimento para a produção de desejos e

práticas heterossexuais através da negação de qualquer expressão que fuja a essa regra, ficando evidenciado o caráter político da premissa na qual não há lugar para aqueles e aquelas que, de algum modo, perturbam a ordem ou dela escapam.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) alerta para necessidade de confrontar as situações como elas são na realidade, não para relativizá-las, mas ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas.

O risco de encaminhar essa discussão para o campo do relativismo cultural consiste na implicação de “posturas diferencialistas, reificantes, excludentes e isolacionistas, bem como conduzir a uma situação de “miséria ética”, como sugere Junqueira (2009, p. 393). A miséria resultante dessa tendência visa reivindicar a total condescendência em relação a determinadas práticas em nome do incondicional “respeito à cultura”, impossibilitando, assim, a distinção entre o aceitável e inaceitável. É exatamente nesse sentido que “essa suposta tolerância relativista comporta o *elogio da separação*, que ao predicar a não ‘contaminação’ das culturas, defende a preservação de cada uma, intacta, de preferência no seu ‘lugar de origem’” (JUNQUEIRA, 2009, p.393-394).

Em função dessa separação e do distanciamento é que se pode compreender e se justificar certos aspectos universalistas observáveis na “seleção cultural escolar”, imputada ao fato de a escola veicular uma cultura que tem afinidade em curso nos meios sociais privilegiados, em face da qual as crianças não pertencentes a esses meios se encontram em posição de “estrangeiras”. Essa realidade nos leva a deduzir que a cultura da escola não seria, então, suficientemente universalista.

A diferenciação relacionada aos diversos grupos, no contexto escolar, remete ao fato de a escola se obstinar em querer transmitir uma cultura com valor de distinção e com finalidade discriminatória. Nessa conjuntura, essa cultura se caracteriza como sendo desprovida de universalidade, ou hipocritamente de acordo com os hábitos e com os valores de grupos sociais particulares, em detrimento de saberes objetivos e das capacidades operatórias abertas das quais todos teriam necessidade e onde todos se reconheceriam (FOUCAULT, 1993).

Isso leva a acreditar que tudo o que se vive e se vê no espaço escolar, as evidências mais impressionantes e as experiências, as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar. O *lugar* pode ser definido absolutamente como o ponto do *espaço físico* onde um agente ou uma coisa se

encontra situado, tem lugar, existe. Entretanto, muitas vezes a procura dos princípios explicativos das realidades observadas, na perspectiva bourdiesiana, é buscada exatamente no lugar onde elas não se encontram, pelo menos em sua totalidade. Nessa perspectiva,

Não há espaço em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito da naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia da “fronteira natural”). É o caso, por exemplo, de todas as projeções espaciais da diferença social entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa) (BOURDIEU, 2007, p. 160).

Os ambientes hierarquizados da sociedade são compostos, conforme Prado (2010), por categorizações e atributos sociais que classificam e definem traços de caráter e personalidade. Isso estimula tanto as relações de discriminação e preconceito dos grupos externos a uma determinada identidade social, como é o caso de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, quanto à forma de identificação e organização desses grupos.

As consequências da desigualdade e exclusão, atualmente vivenciadas por indivíduos pertencentes a grupos sociais oprimidos, dificultam a afirmação de suas identidades em espaços públicos (PRADO et al., 2010). Cabe esse reconhecimento social apenas a heterossexuais, tida como “homofobia liberal”, posto que a homossexualidade por se tratar de “uma escolha privada” deve ser respeitada e vivida “com descrição no silêncio doméstico”. Equivalendo dizer que, “para ser ‘tolerada’, ela não deve adquirir visibilidade pública, nem ser objeto de reconhecimento social, inviabilizando assim gerar direitos ou merecer a atenção do Estado” (JUNQUEIRA, 2009, p. 388). Na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, vai se fortalecendo uma rede de exclusão que implica, também, na falta de políticas públicas que contemplem necessidades básicas para esses sujeitos, como direito de acesso aos estudos, à profissionalização, à habitação, à segurança, à saúde e a bens e serviços de qualidade.

Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas

(os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física (JUNQUEIRA, 2009, p.25).

Sabe-se, entretanto, que essas categorias identitárias (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, travesti, transexuais) foram produzidas dentro de um determinado contexto histórico, político e cultural. Assim, elas não são categorias neutras pelo fato de, não apenas descrevem uma realidade que está no mundo, mas constroem essa realidade, compondo um jogo de relações de poder que vêm, desde alguns séculos, construindo a sexualidade como a entendemos hoje.

Assim, ao impor como legítimo um padrão cultural que é arbitrário, a ação pedagógica dissimula as relações que estão na base de sua força e acrescenta sua própria potência simbólica a essas relações, e essa arbitrariedade é, por sua vez, a expressão dos interesses materiais e simbólicos de classe. A repressão se manifesta de diferentes formas na sociedade, através de padrões de comportamentos estabelecidos como adequados e não adequados, que são incentivados ou reprimidos, e é acompanhada por ameaças, violências físicas e psicológicas entre indivíduos que não seguem os repertórios comportamentais que são ditados pela religião, pela conduta moral, pelo direito e pela ciência.

Junqueira (2009, p. 16) constata a importância de envolver autoridades, profissionais da educação, membros da comunidade escolar e da sociedade em geral em esforços de desestabilização da homofobia, tornando urgente enfrentar a questão da diversidade sexual e de gênero na prática pedagógica escolar. Temos claro que a construção de uma escola cuja diversidade, diferença e igualdade de reconhecimento sejam possíveis e desejáveis, embora isso não seja algo que vamos alcançar de um dia para outro. Trata-se de um processo, demorado, de idas e vindas, de erros, de acertos e de aprendizados. Entretanto, superar tudo isso é uma necessidade imediata que não pode ser postergada ou relegada a segundo plano, ou mesmo a um momento indefinido quando tudo vai poder ser “mais fácil” de se resolver.

Já Bourdieu (2007) ressalta que as pressões exercidas nos estabelecimentos escolares, pelos mais afastados das exigências constitutivas da existência “normal”, produzem um efeito de atração, para baixo, portanto de nivelamento, e não deixam outra saída senão a fuga. “Eles não têm em comum senão sua excomunhão”.

Complementa, ainda, que “estão aí todos os mal-entendidos, que na falta de encontrar sua expressão legítima no campo político, às vezes se reconhecem nos delírios da xenofobia e do racismo” (p. 166). Portanto,

O poder que o capital, sob suas diferentes formas, dá sobre o espaço é, também, ao mesmo tempo um poder sobre o tempo. Eles podem também tomar a forma de ganhos de ocupação [...] podendo ser uma forma de manter à distância ou de excluir toda espécie de intrusão indesejável [...] O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo em que aproxima-se de pessoas e coisas desejáveis. [...] De fato, nada é mais intolerável que a proximidade física (vivenciada como promiscuidade) de pessoas socialmente distantes. [...] Sob pena de se sentirem *deslocadas*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes. Pode ser a posse de um certo capital cultural²³, cuja ausência pode impedir da apropriação real dos bens ditos públicos ou a própria intenção de se apropriar deles (BOURDIEU, 2007, p. 163-165).

Observava-se, assim, que a seleção escolar é fundada na eliminação precoce e brutal das crianças culturalmente desfavorecidas, fazendo nos deparar com relações de preconceito, manifestações de estigma²⁴ e discriminação contra alunos negros, gordos, “feios”, pobres, com deficiências provisórias e/ou definitivas, que demonstram uma orientação sexual diversa da heterossexual ou que são provenientes de famílias com arranjos homoafetivos. Tal seleção, ao ser baseada numa dada ordem social, passa a ser aceita pelos alunos e famílias, tendo como suporte o “dom do mérito dos escolhidos pela escola”, como ressaltado por

²³ Desse modo, aquela classe ou fração de classe detentora de um elevado capital escolar – portanto, herdeira de um elevado capital cultural –, opõe-se a todas as classes sociais desprovidas desse capital, pois os gostos são constituídos por capitais metaforicamente. No pensamento de Bourdieu (2007b, p. 1982), o mundo social funciona simultaneamente como um sistema de relações de poder e como um sistema simbólico. A posição socialmente ocupada pelos agentes detentores de um poder específico em um campo particular de existência depende, antes de qualquer coisa, dos capitais objetivados nas práticas distinguidos em três dimensões “clássicas”: o econômico, o cultural e o social. É a forma assumida pelos capitais objetivados em uma relação e incorporados (*habitus*) que determinam as classes sociais e, conseqüentemente, constituem as práticas que classificam as distinções sociais.

²⁴ O texto clássico de Erving Goffman, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, contribuiu para a reflexão sobre o preconceito a partir da categoria de estigma. Segundo ele, o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena [...] O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN).

Bourdieu, e aqueles que a escola não acolhe acabam se convencendo de que eles não queriam a escola e que não se sentiam feitos para ela.

Nesse sentido, os insucessos e o fracasso percorrido por algumas categorias sociais, no transcorrer de sua escolaridade, são destinados a uma exclusão mais estigmatizante, na medida em que aparentemente tiveram suas chances. A escola exclui, como sempre, e agora de forma continuada, por relacionar o estigma com a questão do desvio, expondo travestis e transexuais a um quadro de vulnerabilidades vivenciadas pelas experiências de chacota e humilhação e pelas diversas formas de opressão e processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas.

Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. [...] que as arrasta como uma “rede de exclusão” que “vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito [...] Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física (JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

Esse ambiente educacional de terror, para algumas categorias sociais, faz com que o processo intelectual dessas crianças, nos testes e na participação, como sujeitos culturais. Essas crianças são privadas da formação intelectual e do universo acadêmico porque não possuem um ambiente mínimo que garanta suas sociabilidades, são expulsas da escola, sendo inviabilizado seu crescimento intelectual, no ambiente criado para a produção da intelectualidade (BENTO, 2008).

O desafio da escola pública, e seu compromisso maior, na garantia da aprendizagem desses alunos, termina sendo negado, contradizendo esse lugar de aprendizagens e a tarefa principal da escola e do professor, profissional que está naquele ambiente para organizar e avaliar as aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola se torna pública na medida em que é capaz de incorporar os direitos de sujeitos concretos, tal como se apresentam os direitos em cada momento concreto, permitindo que vozes nunca ouvidas e paisagens nunca vistas comecem a aparecer, constituindo-se enquanto local de aprendizagem e de negociação das diferenças (ARROYO, 2003).

Aqueles instrumentais que deveriam medir o desempenho escolar estão, desde o primeiro momento, fadados ao fracasso, porque esses educandos e educandas não possuem um ambiente mínimo que garanta sua sociabilidade; e a escola, que deveria ser um dos maiores suportes para a construção dos saberes, está articulada, via de regra, aos velhos preceitos das elites: “eu trabalhar, estudar e ficar rico”, “eu e ser bem sucedido”, “eu e meu mundo”, “eu e a construção da minha felicidade”. Então,

Precisamos saber que os movimentos sociais de todo tipo, movimentos culturais, movimentos feministas, movimento negro, movimentos operários, movimentos dos sem-terra, dos sem teto, todos esses movimentos se colocam, em outra lógica, uma lógica completamente diferente. E se a lógica do capital, nos últimos séculos foi férrea e terrível, a lógica dos movimentos sociais e movimento democrático não deixaram de afirmar o campo dos direitos. Certamente a escola é importantíssima porque somos sujeitos de direito e temos direito ao conhecimento, ao saber, a formação, ao trabalho, e isso é outra lógica. Esta é a lógica em que se construiu, ao longo dos últimos séculos, a trajetória do direito a educação básica, e que não construímos e agora estamos tentando (ARROYO, 2003, p. 132-135).

Destacamos a fala de Louro (2008) que relata que a diferença, assim percebida, “deixaria de estar lá fora, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito, assim ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu” (p. 48).

Importa, aqui, mostrar as múltiplas formas pelas quais diferentes grupos, minorias ou não, habitam o mundo e procuram sobreviver dentro dele; como fraturam visões unitárias e preceitos hegemônicos que se reproduzem, em grande parte, das escolas públicas; como lidam com esses sujeitos, pelo fato de, ao mesmo tempo em que mantêm no próprio âmago aqueles que ela exclui, marginaliza-os em papéis menos valorizados.

Esses sujeitos terminam coagidos pelas sanções da escola e tendem a renunciar as aspirações escolares e sociais – que a escola deveria inspirar –, levando-os, quando muito, a seguir adiante, sem convicção ou anseios de continuar o processo de aprendizagem nos graus seguintes. Bourdieu (2007) defende que, para uma grande parte da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende, cada vez mais, a dar tudo a todo mundo, especialmente em bens de consumo materiais, simbólicos ou políticos. Mas essa distribuição dos bens se dá

sob categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar, para poucos, a posse real e legítima destes bens exclusivos.

Portanto, desconstruir o mito da escolarização igualitária é um caminho para a escola perceber os fatores que a desviam da sua missão de transmitir os conhecimentos em condições ideais de equidade, asseguradas pelo Estado democrático de Direito. A ausência de direitos chega ao ponto de ocultar aquilo que torna impossível o processo educativo em certos estabelecimentos de ensino. Talvez isso possa poupar boa parcela da população dos alegados constrangimentos que a escola moderna tem tradicionalmente imposto aos estudantes. Pesquisadores chamam atenção para o fato de que “minimizar as dificuldades ou imputá-las deste modo àqueles que a vivenciam é criar um obstáculo ao conhecimento dos problemas dos estabelecimentos escolares” (BROCCOLICHI e OEUVRARD, 2007, p. 529).

Nessa mesma linha de raciocínio, Bourdieu afirma que:

Por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas. Esta contratação, apesar das aparências, não tem nada de desesperador. O que o mundo social fez, o mundo social pode armada desse saber, desfazer. Em todo caso, nada é mais inocente que o *laisser-faire*: Se é verdade que a maioria dos mecanismos econômicos e sociais que estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de serem parados ou modificados, segue-se que toda política que não tira partido plenamente das possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas a ação, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada como culpada de não assistência à pessoa em perigo (2007, p. 735-736).

O autor finaliza chamando atenção para importância de pedir ao raciocínio (*logismos*) a revelação das causas estruturais que as palavras e os sinais aparentes não desvelam a não ser velando-os, considerando que muitos de nós, que estamos no cotidiano da escola “caímos na armadilha de pensar que é o poder que faz tudo; é o poder que constrói a sociedade, é o poder que constrói a escola. Que são as elites e suas políticas que garantirão o futuro do povo e o futuro da escola” (ARROYO., 2003, p.138).

O reconhecimento da “natureza comum” das formas culturais do poder e a compreensão dos seus próprios processos já significa ter começado a desvendar o poder do formal sobre o informal, dando início a uma espécie de “autotransformação”. Tal perspectiva demonstra que precisamos dar conta de crianças e jovens ameaçadas constantemente na vida e na escola, cabendo-nos considerar a realidade de sujeitos concretos, mais do que a realização de uma nação abstrata. Precisamos lidar com redefinição de *estereótipos* culturais, que estão muito arraigados na cultura docente, na cultura pedagógica.

Em seu sentido mais corrente, *estereótipos* têm conotações negativas. Uma definição de dicionário mostra isso: ideia ou convicção classificatória percebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações, segundo Dicionário Houaiss. (POSSENTI, 2007, p. 78-79)

O percurso escolar, em seus percalços, pode marcar o aluno como um incapaz,

herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão. (SEFFNER 2009, p. 129)

Metaforicamente, concordamos com Willis (1991) quando infere que, na melhor das hipóteses, a vida cotidiana, como a arte, é revolucionária, e, na pior, é como uma prisão.

Na melhor ela cria planos de fuga. *Tomar parte nos detalhes da vida cotidiana* a fim de *refletir* pode consistir em combinar o pior lado de ambas as atividades. Pode significar tirar a inocência da primeira para congelar a última com a culpa. (WILLIS, 1991, p. 235)

Mais por onde começar e que caminho seguir? Esse é um desafio posto para ser pensado pelos atores sociais da contemporaneidade.

4.1. Tessituras em tolerância

Goethe, como o poeta que melhor dominava as sutilezas da língua alemã, soube sentir as diferenças entre *Dulden*, *Duldung*, *Duldsamkeit* (sofrimento, paciência, permissão) como

definições de tolerância e reconhecimento. Se alguém é somente admitido, ele não é, ou ainda não é reconhecido. Continua sendo um estranho, sem fazer parte, sem ser aceito completamente. Não é um igual entre iguais. (LEITHAUSER apud SOUZA, 2001, p. 443).

Com a multiplicidade de manifestações culturais, grupos sociais e diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar, torna-se oportuno promover uma educação que tenha como princípio o trato com a diversidade. Através de uma perspectiva intercultural, não apenas de tolerância ao outro, mas de enxergar e reconhecer o outro, rompendo paradigmas que vêm sendo impostos historicamente. Com uma forte ligação a discursos religiosos, configura-se uma ordem excludente e discriminatória, em que se sucede rejeição encoberta pelo manto da tolerância.

Para Maturana (2009), a tolerância é uma negação postergada, diante da realidade apresentada a respeito da reação de aversão, indiferença, rejeição, menosprezo e antipatia ao diferente (gordo, negro, gay, lésbica, travestis etc.). Para esse autor, tolerar é dizer que o outro está equivocado e deixá-lo estar por um tempo. A frase: “não aceito, mas eu tolero”²⁵, expressa por muitos, demarca a concepção teórica a que nos referimos. Dizer que “tolero gays, mas não aceito”, mostra uma compreensão do que se considera o “jeito certo” de se viver. As palavras certamente têm um peso e estão carregadas de sentidos expressos, impressos e inconscientes. Nessa concepção, ser tolerante é ter que aguentar, suportar. Leithauser afirma que tolerar como mera admissão mantém o estranho do lado de fora e à distância. Ele não faz parte do contexto naturalmente, sendo-lhes negados o reconhecimento, o respeito e os direitos. “Apenas admitir significa ofender”. Nessa linha de raciocínio, prossegue:

[...] o que nos torna semelhante é a experiência, a capacidade da vivência de dor e humilhação e a compaixão com ela [...] podemos aprender a deixar de causar-nos, unilateralmente ou reciprocamente, dor ou humilhação, e a evitá-los juntos. A mera tolerância, admissão do outro, confirma a sua humilhação e o ofende. [...] A tolerância, tanto pequena, como grande, determinaria então os limites do

²⁵ Popularmente, o termo remete às antigas casas de tolerância, que hoje existem com outros nomes e certamente apontam para algo escuso, escondido, que existe, mas certamente deve ficar fora das nossas vistas. A visibilidade é fundamental para garantir o respeito e a igualdade entre os seres humanos, as diversas vozes e comportamentos devem ter o direito à expressão de suas singularidades no espaço público.

comportamento permitido, tolerado ou aceito (LEITHAUSER *apud* SOUZA, 2001, p. 444-451).

Ao reportamos as concepções de tolerância para a ambiência escolar, buscamos a contribuição de Pierre Bourdieu, quando ele afirma que

O mal-entendido que assedia a comunicação pedagógica só permanece tolerável na medida em que a escola é capaz de eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas e em que ela consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento (1982, p. 111).

Para esse teórico, “o sistema de ensino cumpre a função de consagração da ordem social, função que ela preenche sob o manto da neutralidade” (FREITAS, 2009, p. 10). Essa função incuti, nas pessoas fadadas ao insucesso escolar, devido a sua posição de “inferioridade”, o sentimento de serem individualmente responsáveis pelo seu insucesso. Ainda conforme essa pesquisadora, esta não declarada intencionalidade da escola se apresenta como um dos principais fatores de manutenção da naturalização da violência na escola.

Violência que se dá por agressão, omissão ou negação de direitos, onde a naturalização assume várias formas, dentre elas estão o racismo, o preconceito e o não reconhecimento à diversidade e por separar as pessoas por suas diferenças que classificam brancos, negros, índios, homossexuais, pobres e ricos, acabam produzindo tentativas em extinguir essas diferenças têm produzido verdadeiros massacres contra aqueles que subvertem o parâmetro europeu de família, de orientação sexual e de sexualidade.

Nesse esteio, também observar-se no cotidiano escolar o exercício do tolerar: toleram-se os pais, os alunos indisciplinados, até os próprios colegas de profissão. Fala-se na palavra respeito, mas o que vemos é “tolerância”.

Na prática escolar, os exemplos se repetem quando se trata de manifestações de discriminação. Observemos a resposta do Professor Jaime César Dutra Sampaio ao ser questionado se existe algum assunto sobre sexualidade que preocupa a escola. Ele nos diz que a escola não lida muito bem com essa discussão, que essa é mais uma preocupação pessoal sua, dando continuidade à fala, relata:

Hoje a gente tem alunos que têm uma orientação diferente e a gente percebe que a escola não está adequada a eles. A gente tem até

caso de professores que usam termos baixos, pejorativos. Tem um professor que chega na sala dos professores dizendo assim: “O *hétero* chegou”, referindo-se a ele mesmo. Uma vez, na mudança de uma sala pra outra, ele entrou na sala e disse assim: “Ah! Graças a Deus que aqui só tem menina normal, não tem nenhuma lésbica porque naquela outra sala só tinha *sapatão* (Jaime César Dutra Sampaio – Entrevista 15/06/13).

Um pai que chega mal vestido, mal cheiroso; uma criança que não consegue aprender no mesmo ritmo que as outras; uma mãe que mantém uma relação homoafetiva: para cada uma dessas situações, há sempre um comentário negativo, que deixa ecos de um preconceito velado em palavras. Se a criança da mãe em questão parte para alguma agressão, já se diz que ela é assim por culpa da mãe que “não soube dar o exemplo”. Se o aluno não aprende, comenta-se: “Ah! ele é assim mesmo”, “Não aprende porque é fraco da cabeça”.

São vários exemplos deflagrados diariamente, e de forma aberta, dentro da escola, e em todos os casos a culpa parece ser da pessoa que sofre esse preconceito, ou seja, o aluno vitimado passa a ser o algoz. Deduz-se, assim, que, pode-se tolerar que o indivíduo seja gay, mas querer se comportar dessa maneira, ostensiva, na frente de todos, principalmente das crianças, é demais. Vemos que os diversos olhares entrecruzam-se com o que assevera Bourdieu, quando o autor assegura que “[...] por uma simples inversão das causas e efeitos, pode-se ‘censurar a vítima’, imputando-lhe à sua natureza a responsabilidade pelas despossessões, mutilações ou privações a que está sujeita” (2001, p. 88). Podemos observar, junto a esse sociólogo francês, que, ao longo da história, várias categorias sociais que foram “descartadas”, cujo caráter histórico foi obliterado, as propriedades distintivas do dominado (índios, mulheres, negros, gays, quilombolas, ribeirinhas...) deixam de se mostrar como imputáveis às particularidades de uma história coletiva e individual marcada por uma relação de dominação. Nesse quadro, um professor afirma:

Na escola, eu não sei se essa postura agressiva dos alunos é a falta de modelos. Se é uma forma de defesa. Porque assim, dentro da realidade que eles vivem, a maioria dos homossexuais sofre preconceitos. Então, antes deles serem atacados, eles atacam. Então, talvez, se tivéssemos outros modelos, pessoas que são homossexuais que têm outra postura em relação à vida. Que consegue lidar com a vida. Por exemplo, o Jean.

Pesquisadora: Que Jean?

- O Jean Wyllys²⁶ do BBB. Ele é um homossexual assumido desde o BBB. Mais ele não tem uma postura agressiva em relação às outras pessoas. Ele está bem consigo mesmo. E consegue lidar com a agressividade do mundo. Porque as pessoas que a gente conhece que são homossexuais sofrem mais preconceito que ele, então são mais agressivas. Eu acho que trazer o debate para dentro da escola sobre a questão do respeito. Tratar muito essa questão na cabeça das pessoas, no sentido de que essa é uma questão de escolha. Eu acho que trazer essa discussão procurando quais são as causas que fazem uma pessoa homossexual (Professor Jaime César Dutra Sampaio. Entrevista 15/06/13).

Esse raciocínio perdura e parece que persistirá se assumirmos a posição de que precisamos trazer esse debate para dentro da escola, porém, para que isso aconteça, ele deve se basear em um “modelo normal”. Mas, de que modelo mesmo estamos falando? Louro diz que, “de modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça a sua condição, o/a enrustido/a” (2000, p. 20). Enfatiza que a preocupação principal da escola, hoje, está pautada na questão do que causa a homossexualidade nos indivíduos. A esse respeito, a autora afirma que, ao invés disso, a escola deveria se preocupar com o problema de como e por que nossa cultura privilegia uma manifestação de sexualidade e marginaliza — quando não discrimina — a outra. E quando essa outra por ventura venha se manifestar, deve se encaixar no padrão da normalidade consentida. Trata, portanto, de angariar esforços no sentido de garantir “um salvo-conduto” que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”, “e aí, o intruso é arremetido de volta ao limbo” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 216).

Há uma nítida reversão internalizada que termina acatando como normal esse ambiente de hostilidades aos que extrapolam o modelo, *tipo normal*, do ponto de vista do par homem/mulher heterossexual, tomado como referente para nomear o gênero e a sexualidade de todos os sujeitos.

Será que o caminho mais coerente, no sentido do convívio com os alunos gays, não seria encaminhar discussões que focalizassem essa temática enquanto assunto que envolve direitos humanos, alteridade, dignidade, moral, ética e respeito humano? Nessa perspectiva, “respeitar é agir com *justiça*, e não com bondade”

²⁶Jean Wyllys de Matos Santos, baiano, eleito em 2010 para mandato de deputado federal pelo PSOL do Rio de Janeiro, cargo que ocupa desde fevereiro de 2011. É também conhecido por ter participado e ganhado o programa Big Brother Brasil, da Rede Globo em 2005.

(WALZER, 1999 *apud* JUNQUEIRA, 2009a, p. 227). “Respeito”, aqui, trata-se de um direito humano, ainda que este não esteja estipulado em lei. Assim,

Mesmo que as nossas normas de convívio, as diretrizes curriculares ou a legislação vigente pareçam insuficientes para assegurá-lo, nada nos impediria de o reconhecermos como legítimo e procurarmos fazer o que está ao nosso alcance na nossa vida cotidiana. Ao contrário do que se crê, as leis em geral se reconfiguram ao abrigo das transformações sociais que as engendram. Elas são fundamentais, mas não se pode atribuir a elas o dom de produzir as mudanças (JUNQUEIRA, 2009a, 227).

Quando necessário, contradizemos, assim como fez Junqueira (2009a), a visão que se ampara no entendimento de que “respeitar o ‘outro’ seria um gesto meramente humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade”, indicando uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas as hierarquias, as relações de poder e a heteronormatividade (2009a, p. 227). Assim, a escola vai tolerando, suportando os alunos e famílias “mal cheirosas”, “mal vestidas”, “mal falantes”, “mal penteadas”, “mal educadas”. Se considerarmos o “chão da escola”, podemos averiguar o quanto ela tem dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, quando, cotidianamente, coloca para fora do seu muro: os que não “se enquadram”.

Como já mencionado, ao impor como legítimo um padrão cultural que é arbitrário, a ação pedagógica dissimula as relações de força que estão na base de sua força e acrescenta desse modo, sua própria força simbólica. Como diz Bourdieu (2004), trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítimas, que extorque submissões, que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas. A teoria da violência simbólica repousa, portanto, em uma teoria da produção da crença, aspecto responsável pela convicção do pertencimento a um campo social dessas relações de força.

Nogueira (1998) nos diz que, no pensamento de Bourdieu, existe uma concepção antropológica de cultura, defensora de que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra, uma vez que a cultura de cada grupo é arbitrária, na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma

“natureza humana”. Assim, a ação pedagógica que se exerce na instituição escolar, visa reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes (BOURDIEU, 1982).

Portanto, a maneira de reproduzir a lógica dominante, no prisma Bourdiesiano, institui a norma como realização acabada da essência da humanidade. Todos os racismos são essencialismos. A norma tende a afirmar com as aparências do natural, pela virtude da universalização, que constitui as particularidades decorrentes da discriminação histórica, algumas (masculinas, brancas etc.). Sob a forma de atributos não marcados, neutros, universais, as culturas são constituídas como “naturezas” negativas, estigmatizadas. São definidas como falhas ligadas a uma “mentalidade” (“primitiva”, “feminina”, “popular”) (BOURDIEU, 2001).

Nessa perspectiva, as múltiplas faces da sexualidade também adquiriram olhares negativos, pois se buscou a criação de um padrão normal e correto, e quem cumpre o que é instituído não é condenado e, muito menos, é censurado. Nesse prisma, Louro (2009) diz que os que são considerados anormais por não se enquadrarem na regra instituída, devem arrepender-se e, deste modo, ainda ter a chance de correção de tamanho erro.

Vê-se, também, como propõe Didier Eribon, que a injúria é, a um só tempo, pessoal e coletiva, pois, ao visar um indivíduo, termina que o associa seja a “um grupo, uma espécie, uma raça, ao mesmo tempo em que busca atingir uma faixa de indivíduos, tomando por alvo uma pessoa que dela faz parte” (2008, p. 93). O insulto termina operando por generalização, e não somente por particularização. “Globaliza mais do que singulariza. [...] Assim, a injúria pode atingir também aquele que não é o destinatário direto dela: ele também é o destinatário.” (ERIBON, 2008, p. 93). Ao referir-se a uma reflexão acerca dos judeus sobre o estigma coletivo no romance de Dickens: *L'amicomum*, Eribon corrobora como um personagem do romancista, “que é impossível escapar ao estigma: Refleti que, ao curvar a cabeça sobre o jugo que eu consentia em carregar, é o pescoço de todo povo judeu que eu curvava contra a vontade dele” (EBRION, 2008, p.93).

Honneth relata também que “(...) são os incrementos de individualidade e de inclusão social, que, tomados em conjunto, indicam um progresso no comportamento de reconhecimento social” (2011, p. 263). Com o auxílio de tais reflexões, a construção honnethiana de uma teoria social crítica, baseada na luta por reconhecimento, demonstra que não deveríamos entender a diferenciação, tanto das

diferenças culturais, quanto das de gênero, de orientação sexual e de raça, como algo a-historicamente dado, mas como resultado de uma transformação orientada.

Compreendemos, entretanto, que no momento atual, trata-se de travar uma batalha pelo reconhecimento, em estreita conexão com o que defende Sérgio Costa quando ele afirma que a questão central colocada em debate já não pode ser formulada nos termos da pergunta sobre “[...] se as demandas pelo reconhecimento das diferenças devem ser aceitas. Trata-se de discutir como essas últimas devem ser atendidas” (2001 p. 470). Interessa saber até que ponto o reconhecimento das diferenças é possível no âmbito do Estado constitucional de direito, considerando as múltiplas frentes e arenas nas quais se desenvolveram as lutas por reconhecimento – seja pela disputa de gênero e mesmo por disputas de grupos que buscam validação pública de novos padrões de comportamento – que colocam em dúvida os limites da cidadania moderna fundada na garantia formal da igualdade entre os diferentes indivíduos.

Transposta para os termos de nossa discussão, Costa (2001) ainda argumenta que, para Habermas (1999), a ordem política não se constitui a partir da agregação de portadores abstratos de direitos, mas de pessoas individuais que só podem ser adequadamente protegidas juntamente com suas relações interpessoais, suas redes sociais e suas formas culturais de vida. Internamente, isso significa que se deve garantir a possibilidade de recusa por um indivíduo dos valores e práticas do grupo ao qual se encontra suposta. Externamente, espera-se que a concepção de bem defendida por determinado grupo – na medida em que a preservação desta implicar normas com efeito vinculante para o conjunto dos integrantes da comunidade política – seja submetida ao crivo da discussão da justificação, em um espaço público aberto e poroso. Isso significa dizer que concordamos com a assertiva defendida por Costa, que afirma que as lutas por reconhecimento de negros, mulheres, gays etc. não podem ser relegadas apenas a esfera da cultura. É preciso que:

[...] haja possibilidades políticas de tratamentos dessas demandas e abertura para crítica as instituições políticas e mecanismos econômicos que reproduzem a inequidade racial ou de gênero. Não havendo mais “[...] por que se pretender que as instituições políticas dificultem à vida de gays, negros e mulheres, cuja forma própria de busca cotidiana de reconhecimento seja a dissimulação da discriminação social”. (2001, p. 472-474)

Como se sabe, as explicações para esta reação têm fundamentos históricos e culturais desde que portugueses e índios se encontraram, marcando não somente um encontro entre pessoas, mas entre culturas, valores, visões de mundo, entre o ser, fazer e pensar desses povos. O encontro de “alteridade” foi marcado pelo etnocentrismo, pela desigualdade, pelo distanciamento a quem foi julgado selvagem, inferior, sem espírito e sem alma. Essa atitude etnocêntrica se perpetuou nas outras experiências culturais promovidas pelos portugueses ao escravizar africanos, subjugando a religião, os valores e a cultura deles aos valores europeus. Essa relação como os imigrantes europeus alemães, italianos, poloneses, inclusive orientais como os japoneses, não minimizou a atitude etnocêntrica ao que se apresenta como diferente. Em nossa história cultural, a diferença se traduz em desigualdade e nunca em relação de igualdade, de reconhecimento e de respeito.

Nessa linha de raciocínio, no jogo de palavras, “[...] quando as palavras não são ditas, a atitude que realmente mantém este bem-estar é a tolerância, e não o respeito” (BARTH, 2010, s/p). Esse autor defende que talvez isso não seja necessariamente mal, e acrescenta que é apenas uma daquelas “incômodas verdades” que se costuma esconder de nós mesmos, posto que o bem estar social exige tolerância e nós gostamos de mascarar isso com um sentimento tido por nós mesmos como mais nobre: *respeito*. Acrescenta, ainda, que costumamos nos ver como seres humanos ecléticos e respeitadores da grande diversidade cultural do planeta, e que apenas toleramos aquilo que não temos o poder de mudar para se ajustar à nossa própria visão.

No processo de compreensão entre tolerar, aceitar e reconhecer há uma clara percepção de que a tolerância é tomada como sinônimo de respeito na maioria das vezes em que é expressa. Reações cotidianas diante da declaração de que alguém “se assumiu gay”, é quase sempre de: “Ah!” – expressando admiração –, e sinalizam que suas referências à orientação sexual estão presas ao padrão heterossexual de um assumir para a vida, o modo de ser, de querer e estar no mundo de acordo com as convenções sociais, torcendo mais que nunca para que o gay se arrependa e volte a ser heterossexual. Ao se disporem compreender, conseguem apenas tolerar, pois, para Barth (2010), atitudes dessa ordem são a mesma coisa que o dizer de um branco, sobre o racismo: Eu respeito os negros,

eles também são seres humanos e, como tal, subtendem que um dia também podem tornar-se brancos. Esse tipo de discurso nega que:

As diferenças são concebidas como realidades sócio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. Assim, são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referido objeto de preconceito e discriminação (CANDAUI, 2011, p.246).

Se o preconceito é uma questão cultural que vem sendo alimentada através de séculos, dentro de uma sociedade cheia de regras e valores, a escola tem um papel fundamental na desnaturalização e desessencialização dos mitos internalizados como parâmetro de mediação de nossas relações socioeducativas e socioculturais.

5. Electra, Tainah E Tannara

*Babado!*²⁷ [...] Abrir o peito pro mundo. (Electra).

Finalmente chega o dia de marcar a primeira visita à Escola Estadual do Guarapes, que, na verdade, tem esse nome em função de seu Decreto de Criação (a saber, Nº 21.523 – 01/02/10), assim instituí-lo. No entanto, desde essa data até os dias atuais, a referida Escola Estadual vem funcionando no espaço cedido pela Escola Municipal Francisco Varela²⁸. O que, a princípio, foi pensado no sentido emergencial, para o atendimento de ensino médio no bairro do Guarapes, gera a indisponibilidade do próprio governo que a concebeu (Wilma Maria de Faria/Iberê Paiva Ferreira de Souza), que governaram o Rio Grande do Norte de 01/01/07 a 31/03/10. Talvez possamos pensar, ainda, no pouco interesse de um governo dar continuidade às políticas pensadas por seu antecessor, porque passado todo o mandato da Governadora que governou o Estado no período de 2011-2014, a escola permanece somente com seu “registro de nascimento”.

A visita se concretiza a partir de uma ligação telefônica realizada no dia 11/09/13. Combinei com a professora facilitadora que ela falaria à noite com a direção da escola e com as alunas Electra, Tainhan e Tannara. Essa educadora, que caracterizo como facilitadora, atua há 22 anos como professora de Biologia. Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas e desenvolve suas funções em três instituições: na rede pública municipal (matutino), na iniciativa privada (vespertino) e na rede estadual (noturno), onde atua na E.E. do Guarapes. Foi através da disposição dessa educadora em colaborar com a pesquisa que cheguei a essa Escola. Caracterizo-a como facilitadora pela disponibilidade dela em

²⁷ No dialeto nativo de gays e pessoas trans, a palavra *babado* é usada com diferentes sentidos: espanto, alegria, tristeza, segredos, histórias a serem contadas, como em “vou te contar um babado”. Vale também para a pergunta “Qual é o babado?”, no sentido de: O que está acontecendo? Ou então: “Você precisa saber do babado!”, significando “o ocorrido”.

²⁸ Quando a transitoriedade se torna perdurável, se torna, igualmente, inadmissível que uma medida excepcional (funcionar em espaço cedido) se prolongue ao longo de quatro anos (2010-2014), envolvendo a negação de um conjunto de medidas voltadas para a infraestrutura física, suprimento de equipamentos e mobiliários adequados que assegurem a própria existência de padrões de qualidade de funcionamento escolar, como suporte básico para uma escola efetiva. Tal estado inviabiliza a adoção de mecanismos que propiciem a conquista da autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola. Nesse ínterim, nega-se condições favoráveis ao acesso dos educandos à escola e, sobretudo, ao fortalecimento de eixos norteadores da organização escolar e curricular dos conhecimentos, e nega também, por fim, a oferta, aos alunos, de ambiente e experiências educacionais significativas, como poderá ser observado no transcórre desse tópic.

auxiliar suas alunas, apesar de atuar em três escolas nos três turnos diários. A necessidade que sentiu em romper barreiras fez, e faz, com que ela busque qualificação continuada. Vejamos, em sua fala, a situação que a motivou participar três sábados consecutivos do curso *Gênero e Diversidade Sexual na Escola*:

Quando eu estava dando aula sobre o aparelho reprodutor masculino, um aluno meu, travesti, falou que não queria ter esse aparelho reprodutor masculino. Os outros alunos começaram a gritar: “Eh, eh, eh...”, foi aquela gritaria e algazarra. Ah, eu fiquei péssima, sem chão [fala em tom de descontentamento e tristeza]. Foi essa situação que me trouxe aqui. [Referindo-se ao Curso de Capacitação sobre Gênero e Sexualidade na Escola]. Eu fiquei branca na hora, porque eu vi o aluno em carne viva e eu sem poder mediar aquela situação. Eu não tive condição de mediar, porque foi uma coisa tão nova pra mim, dele ter se colocado daquela forma e o preconceito manifesto pelos alunos, o meu também, porque eu não tinha nem o que falar, nunca tinha tido alunas travestis e não soube lidar com essa situação (Professora lolau, atua na rede pública municipal e no ensino privado, graduada e licenciada em Ciências Biológicas – Entrevista 15/06/13).

Quando fiz a segunda visita a escola, no dia 27/09/13, na hora da troca de sala de aula, enquanto esperava a professora ao lado de fora, junta-se a mim um aluno que aparentava ter entre 20-21 anos, que também a esperava na porta de saída da sala para conduzi-la até sua sala de aula, pedindo, inclusive, para ajudar a professora com seus livros. Disse: “vamos professora querida”. Falei: “Que professora amada”. Ele respondeu: “Amo essa professora, ela é muito boa”. Tais aspectos fazem com que a caracterize como facilitadora, pela disponibilidade em colaborar, facilitar e dinamizar o processo pedagógico junto a todo(a)s estudantes.

Retomando o primeiro dia de entrevista, que se deu no dia 12/09/13, ao perguntar à professora facilitadora como chegar: endereço, referência, dentre outros detalhes, prontamente ela diz que posso fazer o traslado no carro que pertence à Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, que transporta profissionais que trabalham na escola através do percurso: Centro Administrativo²⁹/Escola/Centro Administrativo, saindo diariamente por volta de 18h30min, conduzindo os educadores até o bairro Guarapes. Indago: *E se quiser ir no meu carro?* A professora desaconselha por ser perigoso e ter muitos buracos na via de acesso.

²⁹ Espaço físico localizado a Av. Senador Salgado Filho, 1808, Lagoa Nova - CEP 59056-000 - Natal/RN, onde se encontram as secretarias da administração direta do Estado do Rio Grande do Norte.

Chamou-me a atenção o aspecto do perigo mencionado. Recordo-me de que, quando estive nesse mesmo bairro pela primeira vez, no ano de 2006, a primeira referência que me foi passada em relação a esse bairro, foi o fato de ele ser perigoso e violento e a sua inserção no universo citadino.

A cidade é o lócus privilegiado de construção da vida social e política, e do ajuntamento dos grupos sociais. Lugar do encontro, da diversidade e das possibilidades. Mas o universo urbano do qual as cidades fazem parte não é um todo homogêneo. Nela os espaços são demarcados e valorados ideologicamente criando imagens antitéticas a respeito de lugares que passam a ser reconhecidos como violentos ou perigosos (BARBOSA JR., 2013, p. 07).

Assim como Barbosa Júnior (2013), julgamos pertinente relativizar o fato de as zonas de concentração de pobreza urbana ser geralmente associadas ao crime, aumento da violência e estigmatização social, permitindo-nos relativizar estereótipos acerca de lugares ditos e imaginados perigosos, imagens que terminam norteando a percepção do território e a conduta dos indivíduos nesses lugares. O autor chama atenção para os ritos de separação³⁰ através da reprodução de visões de estranhamento de preconceito que persiste na insistência de um imaginário que coloca essas vizinhanças como perigosas ou locais aonde não ir ou onde não morar. Como uma amálgama amaldiçoada, o estranho torna-se resistente até no sentido de transitar e/ou fixar-se no espaço social que habita.

Zygmunt Bauman fala, também, da angústia que se condensou no medo que os estranhos impregnam na totalidade diária da vida pós-moderna, em que a busca pela “ordem” se torna indistinguível para proclamar novas anormalidades, “novas desordens”, traçando linhas divisórias que prosseguem “identificando e separando sempre novos “estranhos”. “Vizinhos do lado” inteiramente familiares e sem nenhum problema podem da noite para o dia converter-se em estranhos aterrorizantes, desde que uma nova ordem se idealiza” (1998, p. 20-21).

Deduzo, em anuência com Barbosa Júnior, que o traçado da terra a partir de lutas, acordos e contratos desenhou o lugar das classes, mas a objetividade do traçado poucas vezes coincidiu com a objetividade das vivências nos lugares reais, para lá das convenções oficiais,

³⁰Com a ideia de “rito de separação” Barbosa Jr, sem dúvida, faz referência ao “Você sabe com que está falando?”, discussão feita pelo antropólogo Roberto da Matta, que mostra como determinadas práticas do cotidiano tem o intuito de delimitar o lugar do indivíduo diante do outro e dos outros.

Uma reprodução incessante da dicotomia centro/periferia herdada da antiga metrópole/colônia persistirá nas relações sociais inscrevendo-se continuamente na configuração do espaço, na distribuição das habitações e na construção da cidade como um todo. Penso, todavia, que essa dicotomia não seja tão rígida que não possamos pensar em outras margens, brechas e escapes da ordem. (BARBOSA JR., 2013, p. 98-101)

Barbosa Júnior afirma que a reprodução da lógica social no espaço urbano passa pela construção ininterrupta de fronteiras, mas ela só existe porque existem núcleos fechados a se delimitarem e/ou resguardarem. O autor deduz, por fim, que:

O realismo da fronteira opera tanto ao nível visual quanto metafísico e estabelece uma relação processual: ela existe como um plano na mente dos indivíduos e se concretizam em seus projetos. Uma vez existindo ela não é estática, sofre diversos aproveitamentos e apropriações para permanecer ou se transformar segundo interesses. (...) As fronteiras que os cercam, no entanto, são mais fixas do que moveis e se transformam em referências para moradores e transeuntes na construção da percepção do território (BARBOSA JR., 2013, p. 103).

A violência inferida a localidades mais periféricas parece garantir a manutenção das separações histórico-sociais que distanciam pessoas dentro de um mesmo bairro, dentro de uma mesma cidade e dentro de grupos de interesses. Essa situação pode ser evidenciada com a fala mencionada pela diretora da Escola Estadual do Guarapes ao afirmar que *“quando um(a) educador(a) é encaminhada para alguma escola do bairro de Guarapes pela DIREC (Diretoria Regional de Educação), é como se fosse ‘um castigo’”*.

A escola localiza-se em um bairro periférico de nossa cidade e, além de ser de difícil acesso, situa-se em uma área inóspita. Por esse motivo, recebíamos uma vantagem de 20% sobre o nosso salário-base por ensinarmos no Guarapes, hoje essa vantagem não existe mais (Depoimento cedido por uma professora da rede municipal de educação que ensinou em 2003 no bairro do Guarapes).

Esse “castigo” atribuído aos lugares com menores investimentos de recursos públicos se manifesta também relacionado ao capital cultural, em função de esse separacionismo terminar, até mesmo, contribuindo e alimentando um círculo perverso que pode levar à segregação progressiva. Essa análise tem como base o pensamento de Pierre Bourdieu, que busca estabelecer que, desde cedo, as

práticas culturais, juntamente com as preferências em assuntos como educação, arte, mídia, música, esporte, posições políticas, entre outras, estão ligadas ao nível de instrução submetidas ao volume global de capital acumulado, aferidas pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo. O capital cultural tem homologia com o capital econômico propriamente dito, permitindo que o possuidor deste último obtenha vantagens ou lucros sociais. O capital cultural pode se apresentar, no estado objetivado, enquanto bens culturais – posse de objetos culturais – (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas etc.) e, no estado institucionalizado, como títulos e certificados escolares (atestados de formação cultural, diplomas).

O referido “castigo”, que se manifesta, ainda, através da separação do capital cultural do capital social de outras localidades destinadas aos moradores de regiões mais afastadas das zonas urbanas da cidade de Natal-RN, impossibilitando aos jovens alcançarem metas mais altas de inclusão escolar e cultural, de trabalho e de melhoria na qualidade de vida.

Los hogares de menores recursos, contribuyen a alimentar un circuito perverso de segregación progresiva. La separación física reduce el capital social de los pobres, pero no los defiende de la penetración de las propuestas de consumo. Por eso, la declinación de su portafolio de activos (del cual, el capital social es muy importante) implica menos medios para alcanzar metas más altas (KATZMAN, s/d, p. 267).

Assim situa-se o Guarapes. Esse é o bairro mais jovem de Natal, com *população concentrada (64,46%) na faixa etária até os 29 anos (grifo meu)*. Dentre todos, é o que possui maior parcela da população entre 0 a 4 anos (10,65%), o segundo na faixa etária entre 05 e 09 anos (10,31%) e de 10 a 15 anos (11,45%), e o terceiro na faixa etária entre 15 e 19 (11,43%). A população economicamente ativa (15 a 59 anos) reúne 62,19% dos habitantes daquele bairro, em uma população de 10.250 habitantes, de acordo com o Censo 2010. São apenas 553 (5,40%) idosos³¹.

Mesmo com tais dados, em que quase 65% de sua população é eminentemente jovem, *na faixa etária até os 29 anos*, somente em 2010 foi regulamentada a criação de uma Escola Estadual no bairro para atender ao ensino

³¹ Dados obtidos através da PREFEITURA DO NATAL. Secretaria de Planejamento, Fazenda e Tecnologia da Informação. **Projeto de Urbanização Integrada. Natal-RN/janeiro-2013.**

médio. Guarapes conta, apenas, com mais duas escolas municipais, duas creches municipais. “Não há escolas federais ou particulares (SME, 2011). A taxa de alfabetização é a menor de toda Natal, onde apenas 72,21% das pessoas com cinco anos ou mais estão alfabetizadas”, ainda conforme o Projeto de Urbanização Integrada de 2013 (p, 34).

Nesse sentido, analisar particularmente o atraso educacional, do ponto de vista de verificar a importância de concentrar ação pública, enquanto perspectiva de criar mecanismos que intervenham no sentido de garantir a operacionalização, no contexto institucional de escolas, que atendam a necessidade das crianças e adolescentes dos bairros da cidade de Natal-RN e particularmente desse bairro que possui quase 28% da população analfabeta, como o caso do Guarapes.

Mesmo com todos esses dados, a criação da E. E. do Guarapes somente foi efetivada no ano de 2010, através de uma parceria entre o Governo do Estado, que ficou responsável pelo repasse de recursos financeiros, com a Prefeitura Municipal de Natal-RN, encarregada de ceder o terreno, que se encontra delimitado, cercado e localizado a Rua da Lagoa Seca, S/N – Guarapes – CEP: 59.074-750, conforme informado pela diretora da escola.

Mesmo sendo legalmente criada em 2010, começa a funcionar, em salas de aulas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, na Escola Municipal Francisco Varela. Atualmente, possui 243 aluno(a)s matriculado(a)s, dos quais frequentam cotidianamente cerca de 225 a 230 no turno noturno, subdivididos em 07 (sete) turmas, atendendo da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio³². Essa condição de transitoriedade não pode se estender por mais tempo, por enfraquecer a ação pedagógica necessária para fortalecer a juventude local, visando potencializar não só o bairro, como a região Oeste e, até mesmo, a cidade do Natal. Como reforça Kaztman “el examen de los efectos de la estructura social de los barrios sobre el comportamiento de las personas que residentes en ellos proporciona antecedentes útiles para orientar el diseño de las ciudades” (s/d, p. 264).

A fragilidade no atendimento escolar para juventude do Guarapes, além de vir contribuindo com o índice de analfabetismo, ainda faz com que essa população saia do bairro para estudar, estude para sair do bairro, ou mesmo tenha que negar suas localidades de moradia. Essa condição imputada à juventude, que precisa negar sua

³² Esses dados foram obtidos pela diretora da instituição e são referentes ao ano de 2013.

territorialidade, vem contribuindo para o surgimento de um segmento específico de jovens concentrados em determinadas localidades urbanas, que não estudam e não trabalham, ou, quando muito, sobrevivem de subemprego. Alguns jovens do Guarapes relataram que, para conseguir um trabalho em “Natal” – falam como se morassem em outra cidade –, é preciso omitir seu real endereço, em função de sua localidade de residência ser associada à marginalidade. Alguns recorrem para endereços de parentes ou amigos, de outros bairros, para poder terem assegurado seus empregos. Trata-se de um contingente da população, identificado, sobretudo, nos bairros pobres e demais espaços comunitários triplamente punidos/afetados: por ter pouco acesso ao ensino formal; por habitar um lugar quase sem assistência de políticas públicas essenciais; e pelo fato de os jovens pobres terem que deixar os bancos escolares, não encontrando um lugar estável (ainda que subalterno) no mundo do trabalho, sobrando-lhes somente subempregos. A estrutura social da(o)s estudantes da E.E do Guarapes reflete a estrutura da população local.

O fato da escola não ter um espaço para funcionamento próprio configura-se como grande dificuldade enfrentada, restando-lhe, de fato, apenas a disponibilidade das salas de aula, dos professores e de 04 (quatro) funcionários terceirizados desenvolvendo as funções de Auxiliar de Serviços Gerais. Os alunos ficam privados do uso de biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, laboratório de Línguas Estrangeiras, sala multimeios em tecnologias, quadra de esportes, lanche escolar.

Este contexto termina contribuindo com as estatísticas a respeito dos jovens que não estudam e não trabalham no Rio Grande do Norte³³, que constituem um importante alerta para que a sociedade potiguar atente para essa parcela significativa e vulnerável de sua juventude. E, ao mesmo tempo, permite visualizar as trajetórias pessoais dos jovens que entram e saem da Escola e do mundo do trabalho. Ou seja, um jovem que tenha parado de estudar, sem conseguir estabelecer vínculos estáveis no mundo do trabalho, não pode ser visto como uma folha em branco, vazio de contradições sociais e história pessoal.

³³ Chega a 23,7% o índice de potiguares com idade entre 15 e 29 anos que não estudam e não trabalham. Os dados, referentes ao ano de 2012, são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2013, com informações referentes a 2012, divulgados na Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A porcentagem é maior do que a média nacional, que é de 19,6%, e é quase a mesma do Nordeste (23,8%).

Além de todas as questões levantadas, lembremos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) determina, em seu Artigo 35, Inciso IV que: “É essencial a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996). Esse artigo deixa claro que as escolas de ensino médio devem proporcionar ao aluno oportunidades de união entre a teoria e a prática, o que demanda laboratórios escolares para uma melhor compreensão dos conteúdos baseados nas habilidades e competências desenvolvidas em aulas teóricas nas mais diversas disciplinas. Entretanto, a E.E. do Guarapes não conta nem mesmo com armários para guardar material pedagógico e livros. Esses ficam depositados em um espaço cedido por uma igreja evangélica, cuja mediação foi realizada pelo presidente do Conselho Tutelar do bairro. Não por falta de dinheiro e sim de espaço e condições objetivas que fazem com que sejam devolvidos recursos, inclusive provenientes para merenda escolar. Isso porque, para ser beneficiada pelo PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), que garante por meio da transferência de recursos financeiros destinados a alimentação escolar aos alunos de toda a educação básica, cujo objetivo é atender as necessidades nutricionais dos estudantes, durante sua permanência em sala de aula, precisa que exista uma infraestrutura mínima básica (merendeira, cozinha, utensílios domésticos). Esses recursos ficam impossibilitados de ser recebidos, em função dos meandros estabelecidos pela inexistência física da E.E. de Guarapes. A escola deixa de ser beneficiada em função de ela não atender a esses requisitos básicos.

A escola também não recebe recursos provenientes do PAGUE³⁴ (Programa de Auto-Gerenciamento da Unidade Escolar). Esse Programa Estadual gerencia a transferência de recursos financeiros diretamente às Caixas Escolares das escolas de Ensino Fundamental e Médio, e é destinado à manutenção e pequenos reparos das respectivas unidades escolares. Como reparar e melhorar o espaço escolar na inexistência desse espaço físico? A falta desse espaço para a escola inviabiliza que ela seja beneficiada ainda com o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Esse programa engloba várias ações, dentre elas objetiva melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas, bem como reforçar a autogestão escolar nos planos

³⁴ <http://www.ifesp.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/servicos/gerados/transparencia.asp>. Consulta realizada dia 23/09/13, às 09h45.

financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica³⁵.

Considero esse formato vivenciado pelos educadores e estudantes da E.E. do Guarapes muito semelhante ao das Aulas Régias do período pombalino. Essas aulas correspondiam à orientação que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil (colonial), através da promulgação do alvará de 28 de junho de 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das “aulas régias”, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa. Como mencionado por Ribeiro, “Pedagogicamente esta nova organização é um retrocesso” (1989, p. 34). Observo essa mesma materialização na fotografia da Escola do Guarapes: Aulas avulsas de Português, Matemática, Biologia, Educação Física, História, Geografia, Inglês etc., ministradas por educadores pagos com recursos do governo do RN.

O processo de improvisação no qual se encontra a E.E. do Guarapes caracteriza-se quase que com o total descumprimento do Art. 35 da LDB, quando esse assevera que: *O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. [Inciso citado anteriormente]

E com o descumprimento também, quase que na íntegra, do Art. 36, ao apontar que: *O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo com as seguintes diretrizes:*

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

³⁵ Informações capturadas do portal do MEC (Ministério da Educação), em 17/09/13, às 23h37: <http://www.mec.gov.br/>

III – será *incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória*, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os *conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação* serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – *domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

II – *conhecimento das formas contemporâneas de linguagem* (todos os grifos são meus).

Esse não lugar deixa a Escola Estadual do Guarapes deslocada – totalmente desfocada – por não contar com nenhuma infraestrutura que a caracterize enquanto instituição educacional responsável pela implementação de preceitos legais requeridos pelas políticas públicas educacionais que garantam, minimamente, a efetividade, a eficácia e a eficiência do processo educativo. Tal realidade inviabiliza a construção de projetos e pesquisas pedagógicas tão necessárias a uma pedagogia que incentive o ensino e a pesquisa, pautados na criatividade e criticidade enquanto permanências das práticas educativas escolares vivenciadas nas escolas. Essa análise também mostra o Estado em descompasso com sua própria legislação de Ensino.

Essas diferenças referentes a não implementação de direitos sociais, são alargadas e atravessadas pelas posições desses sujeitos em relação à ocupação do espaço social, de classe, de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, por isso torna-se importante situar de onde falo e de pessoas que parecem estar o tempo todo de partida, por não ter lugar na cidade, no bairro, na escola, e por viverem nas fronteiras, em brechas nem sempre permitidas, escondendo seus endereços de moradia e de origem para poder trabalhar, submetendo-se a uma escolarização precária para poder estudar, e escondendo sua identidade de gênero para poder permanecer na escola.

Louro (2008) deduz que talvez o desafio maior seja admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social, no qual alguns sujeitos vivem, é exatamente a fronteira. Não é possível, todavia, como lembrou Velho (1981, 58) “deixar de problematizar essa *ordem moral* porque ela é sempre resultado provisório de uma negociação entre forças desiguais e em constante transformação”. Esses são os sujeitos que vêm ampliando possibilidades de viver e

de ser diferente, provocando novas percepções desestabilizadoras de certezas. Louro afirma ainda que “o efeito e o impacto das experiências desses sujeitos são tão fortemente políticos – o que eles ousam ensaiar repercute não apenas em suas próprias vidas, mas na vida de seus contemporâneos” (2008, p. 23), como pude verificar ao buscar proximidade com as vivências *trans* a partir da experiência da escolarização desses sujeitos.

5.1. Vivências *trans* e suas enunciações teórico-reflexivas.

Vem logo que a racha³⁶ que quer conversar com a gente chegou! (Tainah, 21 anos).

Como mencionado anteriormente, minha primeira ida a Guarapes foi no ano de 2006, estive nesse mesmo local, que atualmente funcionam as salas de aula da E.E. do Guarapes, para um evento de hip-hop e arte grafite, promovido pela Escola Municipal Francisco Varela, através da ação de seus educadores, estudantes e comunidade. O interesse em participar do referido evento se deu pelo fato de estar junto a um grupo de jovens artistas desse movimento, buscando orientações acerca de elaboração de projetos que pudessem ser desenvolvidos em Escolas Públicas, envolvendo jovens grafiteiros e hip-hop residentes nos bairros da Cidade da Esperança, Dix-Sept Rosado e Nossa Senhora de Nazaré. Esses três bairros estão localizados na Zona Oeste de Natal-RN.

O retorno ao Guarapes, em setembro de 2013, se deu conforme os caminhos percorridos pela pesquisa e de acordo com o combinado com a professora facilitadora. Cheguei ao local marcado para o traslado às 18h10, antecipação que se deu em função da ansiedade e expectativa criada para o primeiro encontro com a escola, com as alunas que seriam entrevistadas (Electra, Tainah e Tannara).

Agora volto ao mesmo espaço físico, não mais só na condição de visitante, mas também de pesquisadora, cheia de interrogações e ansiedades: como chegar e com quais abordagens? Por onde começar? E se não houver empatia? E se a

³⁶ O tratamento entre travestis/transsexuais e gays decorre de um dialeto específico, como já mencionado, a exemplo de *racha*, referindo-se a mulher, em função do órgão genital feminino ser caracterizado por uma rachadura, uma fissura. Como exemplos desse dialeto bastante peculiar existem outras terminologias como: Bofe (homem bonito/homem másculo), Mona (*bicha*); Aqué (dinheiro), Uó (algo ou alguém ruim, feio, desagradável, desprezível, errado, equivocado), dentre várias outras linguagens nativa.

diretora da escola rejeitar e/ou se negar a contribuir com a pesquisa? Como as alunas me receberão? Será que querem colaborar com a pesquisa?

Sigo em frente – literalmente sob a chuva do início da primavera – e recordo-me da música *Sol de Primavera*, de Beto Guedes. Enquanto esperava o carro com professoras(es), cantarolo mentalmente a música, trocando o sol pela chuva. [...] Mesmo assim, não custa inventar uma nova canção que venha nos trazer “[Sol] *chuva de primavera* abre as janelas do meu peito”.

Molhei-me, andei, esperei e cheguei ao grupo. Composto pelos professores e professoras de Inglês, Educação Física, Matemática e o motorista responsável diariamente pelo traslado. Um pouco mais a frente, pegamos a coordenadora pedagógica que atua a três meses no Estado e na escola, embora já seja professora das séries iniciais do município há 12 anos. Durante o percurso, percebi se tratar de um grupo bastante unido, entrosado e com características de companheirismo, até parece que trabalham juntos há muito tempo.

Assim, volto ao Guarapes, sob a chuva da primavera, meio molhada e com as janelas do peito abertas. Esse tipo de pesquisa nos possibilita sistematizar ideias, antecedendo práticas. Interessante o registro da música, da chuva de primavera, da ansiedade, e de como meu pensamento de forma “à toa”, encaminhou-me ao desejo de abrir as janelas do peito para aprender a pensar perspectivas de gênero e sexualidade que partam do princípio do reconhecimento desses sujeitos no espaço escolar. De forma antecipada, porque pensar a música e abrir as janelas do meu peito antecedeu o diálogo com Electra, ao demonstrar como foi à luta consigo mesma, com os preceitos da religião católica, da família, da sociedade. E da forma como essa guerra subjetiva e institucionalizada lhe exauriu a ponto de ela abrir não só suas janelas do peito, mas sim todo seu peito:

Desde criança 07-08 anos, quando comecei a ter desejo, eu já comecei a entender que sentia atração por menino. Só que anos depois veio uma culpinha, quando eu vim entender mesmo um pouco do mundo. Aí veio uma culpa e uma dúvida: Nossa! A sociedade ensina que menino é com menina e menina é com menino. E porque eu me sinto atraído por homem? Aí começou uma luta né, contra esse sentimento.

Eu era da Igreja Católica também. No mês de agosto tinha a festa da padroeira aí uma vez eu me vesti de anjinho, quando criança, aquela coisa toda. Aí eu digo: Meu Deus do céu, eu sabia que era pecado menino com menino. A sociedade diz que é errado. E agora?

Aí comecei a me martirizar, me martirizar, me martirizar...Ai comecei a estudar um pouco meus sentimentos, e a sociedade no meu pé. Ai eu me reprimia. Lógico né? É tanto que, fiquei todo esse tempo sem falar a minha mãe, foi preciso eu beber e dizer: Ah, mãe eu sou gay. Eu digo: Meu Deus e aí? Eu sei que eu lutei tanto contra mim mesmo que quando eu disse: Ah, eu vou agir hoje em dia como eu sou, como me sinto. *Aí quando eu abri o peito pro mundo*, eu já estava tão cansado da luta comigo mesma que eu pouco ligava pra o que as pessoas falassem. Entendeu?

Porque a gente acha que pode estar livre e diz: Não pode ser! Não pode. E a luta é tão grande e exaustiva que quando você olha o mundo já não tem mais o que fazer. É babado. Ai o jeito é empurrar pra frente (Electra – Entrevista concedida em 12/09/13).

A luta retratada pela interlocutora durou dezesseis anos, atravessou sua infância e perpassou quase toda adolescência, em função do que a sociedade, a família e a Igreja Católica haviam preservado para ela enquanto única possibilidade humana “natural” de viver a sexualidade pensada para produção de “homens e mulheres de verdade”. E quando as ações não correspondem às expectativas estruturadas a partir das suposições pensadas para o binarismo homem/mulher que são determinados socialmente pelas normas de gênero, conforme apontou Bento (2011), “abre-se uma possibilidade para se desestabilizarem as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal” (p. 553).

Foucault (1999) também evidencia que, entre os séculos XVII e XIX, a sexualidade foi disseminada através da crença de que o sexo é a chave da individualidade humana, sendo necessário, a partir de então, conhecer nossa sexualidade para poder conhecer a nós mesmos. O ocidente conseguiu anexar o sexo a um campo de racionalidade que nos coloca inteiros:

nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história – sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo. Uma vez que se trate de saber quem somos nós, é ela a chave universal. (FOUCAULT, 1999, p. 76)

Observa-se, nessa narrativa, como o dispositivo da sexualidade é acionado, por materializar em Electra a crença de que há sexualidades normais e outras anormais, conforme os excertos retomados a seguir:

[...] Nossa! A sociedade ensina que menino é com menina e menina é com menino. [...] Eu era da Igreja Católica também. Meu Deus do

céu, eu sabia que era pecado menino com menino. Ai comecei a estudar um pouco meus sentimentos, e a sociedade no meu pé.

Seu sentimento de culpa é exacerbado, inscrevendo-se nessa extrema mediatização que atribui aos desejos um poder incalculável de pecados – a mecânica do poder aqui é manifesta de forma capilar na existência de Electra, por interferir em seus desejos, em sua aprendizagem, em sua vida cotidiana, em que seu corpo suporta os suplícios pelos “pecados cometidos” e, portanto, fica possível de ser penalizado.

A formação religiosa imbuí seus seguidores de uma culpa moral, tal que os tornam sempre devedores e imperfeitos. Você está sempre em débito com Deus, o tempo todo é preciso esquivar-se, cercear-se, negar-se para não cair no pecado, em função da culpa e do castigo ser constante. É a dialógica perversa e inatingível do cristianismo, que prega a busca do modelo do criador, em condições objetivas diferenciadas, porque ao mesmo tempo em que você ocupa o papel de pecador, uma criatura imperfeita, lhe é cobrada, também, a perfeição. Como alguém imperfeito vai, ou pode, imitar alguém por definição perfeita? Só resta-lhe a culpa e o martírio.

A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo o mais possível da consciência; *foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros*. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso (FOUCAULT, 1993, p. 127) (grifos meus).

Materializa-se a concepção foucaultiana da dupla evolução da carne enquanto origem de todos os pecados, deslocando o ato em si para a inquietação do desejo, “tão difícil de ver e formular”, por ser um mal que atinge a todos, e sob as mais discretas formas:

Examinai, portanto, diligentemente, todas as faculdades de vossa alma, a memória, o entendimento, à vontade. Examinai, também, com exatidão todos os vossos sentidos. [...] Examinai, ainda, todos os vossos pensamentos, todas as vossas palavras e todas as vossas ações. Examinai, mesmo, até os vossos sonhos para saber se, acordados, não lhes teríeis dado o vosso consentimento [...] Um discurso obediente e atento deve, portanto, seguir, segundo todos os seus desvios, a linha de junção do corpo e da alma; ele revela, sob a

superfície dos pecados, a nervura ininterrupta da carne. Sob a superfície dos pecados de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego (FOUCAULT, 1999 p. 23-24).

Nessa lógica, travestis e transexuais, ao negarem a heterossexualidade tida como única matriz de inteligibilidade de gênero reconhecível para corpos masculinos e femininos, tornaram-se alvo de um complexo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade dos sujeitos e as práticas reguladoras de comportamentos e subjetividades, tendo por base o poder que dita a lei no que diz respeito ao sexo, ficando esse reduzido a um regime binário, como formulado por Foucault, lícito e ilícito, permitido e proibido. Butler explica que:

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instruem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. [...] A heterossexualidade do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que a prática do desejo não “decorrem” nem do “sexo”, nem do “gênero” (BUTLER, 2012, p. 38-39).

Em relação ao sexo, o exercício do poder está sempre pautado na negatividade – “rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento” (FOUCAULT, 1999, p. 77). Evidencia-se, para esse coletivo, o ciclo da interdição, introduzido por esse filósofo como:

[...] não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo; [...] Renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. O poder oprime o sexo exclusivamente através de uma interdição que joga com a alternativa entre duas existências (p. 81).

Bento (2011), assim como Foucault (1999), mostra que, apesar de essas “verdades” serem repetidas por diversos caminhos e por várias instituições, o poder é uma prática social e, como tal, é construída historicamente por dispositivos

diversos que circulam em todo tecido social, não possuindo uma natureza ou essência passível de ser definida por características universais. Portanto:

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos. As dúvidas “por que eu não gosto dessas roupas? Por que odeio tudo que é de menina? Por que tenho esse corpo?” levam os sujeitos que vivem em conflito com as normas de gênero a localizar em si a explicação para suas dores (BENTO, 2011, p. 551).

Na tentativa de evitar o deslize dos desejos das crianças, a partir de muito cedo, seus corpos são vigiados, sejam em seus berços, leitos ou quartos, por uma ronda de parentes, pedagogos, médicos, toda(o)s atentos às mínimas manifestações que o sexo possa constituir (FOUCALT, 1999, p. 94).

O depoimento abaixo abaliza como esse processo de controle, ocultação, “desconhecimento” e despreparo em lidar com situações corriqueiras, impossibilita a profissional em questão de ver a realidade, que se trata de uma manifestação espontânea da criança em processo de descoberta de seu corpo e de suas sensações, o que não consiste na sexualização dos corpos infantis no sentido imaginado pelo depoimento da pedagoga. Vale esclarecer que essa foi a segunda entrevista realizada, das doze que me propus fazer com profissionais da educação.

Ao iniciar a entrevista e perguntar Nome/Formação/Nível/Modalidade de Ensino, percebi que a professora trabalhava com crianças bastante novas (1 a 2 anos), a ponto de julgar pertinente não entrevistá-la. Para não ficar deselegante a dispensa de sua contribuição logo de início, pelo fato de essa profissional ter, gentilmente, se disposto a colaborar, antecipadamente, com a pesquisa, fiz a leitura da primeira questão, achando que nossa conversa se encerraria aqui: *O que vem a ser uma escola inclusiva para você?*, pergunta cujo objetivo, de maneira geral, era verificar se a compreensão do(a)s profissionais sobre inclusão escolar estava pautada em uma perspectiva mais universalizante de direitos sociais, econômicos e culturais ou se as trajetórias profissionais do(a)s professores vêm sendo forjadas pela perspectiva de novos direitos, bem como novos sujeitos de direitos.

Quando introduzi a segunda questão, eu disse: *Trata-se de crianças tão novinhas – 01-02 anos – que não tenho nem como perguntar se existe algum*

assunto sobre sexualidade que preocupa a escola-creche, não é mesmo? Surpreendentemente, ela apresentou a resposta transcrita abaixo. Inicialmente, diz que, na verdade, as professoras desse grupo se preocupam mais em evidenciar as diferenças existentes nos corpos dos meninos e das meninas. Logo em seguida, dá continuidade ao raciocínio:

Olha, tem uns meninos que pegam o pênis e puxa aquela pele pra dentro, pra fora. Aí ficam pegando no pênis, quando pensa que não o pintinho tá duro. Aí a gente diz: *Meu amor, não faça isso para não se machucar, tenha calma, a gente vai tomar banho. No banheiro você se limpa, a tia bota sabonete na sua mão e você se lava.* Aí ele diz: *É tia, é.* É quando parece que ele sente aquele prazer em está se tocando. Mas eu observo isso mais nos meninos, na verdade nunca vi as meninas demonstrarem esses prazeres. Quando a gente tira a roupa deles para o banho e ficam admirados com o nu do amiguinho a gente diz: *Olhe como Vitória é diferente de Levi, de forma a encararem normal a nudez. No berçário, tinha um menininho com um ano que agarrava meninos e meninas.*

Pesquisadora: Mas por que essa ação preocupou a escola?

-A gente chegou a pensar assim: Meu Deus! Será que essa criança é abusada em casa, porque ela tem um irmão maior. Nessas horas, a gente tentava tirar a atenção dele, daquilo que ele estava fazendo.

Pesquisadora: Como assim? O que vocês faziam para tirar a atenção dele?

- Por exemplo, se ele tentasse agarrar um outro menino e ele chorasse, a gente não tirava ele bruscamente, a gente chamava ele, mostrava brinquedos e tentava tirar a atenção dele daquilo ali, para outras atividades, entendeu? (Agrado – Graduada em Pedagogia. Trabalha em um Centro Municipal de Educação Infantil [CEMEI] com o nível I, crianças entre 01-02 anos. Há três anos atua na educação infantil de Natal-RN – Entrevista dia 25/05/13 – Grifos meus).

Várias estratégias são acionadas e funcionam enquanto negação às manifestações da sexualidade. Constata-se como a percepção da professora acerca da sexualidade não se aplicou inicialmente às descobertas que a criança vai construindo sobre seu corpo e seus prazeres, mas ao corpo sexuado, aos seus órgãos genitais.

As professoras da educação infantil, grande parte das vezes, preferem esquivar-se e manter um distanciamento que termina colocando-as em uma zona de conforto, ao se recusarem a perceber e discutir questões relacionadas ao sexo, à sexualidade e ao desejo. Louro (2000) sugere alguns caminhos para tentarmos compreender as formas pelas quais nós falamos sobre a sexualidade e as formas

pelas quais nós tentamos produzir significados a partir dos corpos de outros. Evidencia que essa questão deveria nos estimular a fazer novos questionamentos, como: o "que é imaginado quando o sexo é imaginado e o que é imaginado quando aquilo que é eufemisticamente chamado de "educação sexual" é imaginado?" (2000, p. 65).

Observa-se como, já na educação infantil, ocorre uma verdadeira investidura no sentido de iniciar a manutenção da ordem heterossexual, tal como constatou Foucault, ao demarcar que “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle” (1993, p. 83), sendo as escolas, também, lugares de execução e experimentação dessa vigilância integral, onde corpos são ensinados, examinados, avaliados, consentidos ou negados. Foucault aponta quatro conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos de saber e poder em relação ao sexo. São eles: I Esterilização do corpo da mulher; II Pedagogização do sexo da criança; III Socialização das condutas de procriação; IV Psiquiatrização do prazer perverso. O filósofo diz que esses conjuntos não nasceram em bloco, mas assumiram coerência, atingindo eficácia na ordem do poder e da produtividade na ordem do saber, permitindo descrevê-los em relativa autonomia (1999, p. 99-100). A pedagogização do sexo da criança parte do princípio da dupla afirmação de que:

Quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; As crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onamismo, que durou quase dois séculos no Ocidente (FOUCAULT, 1999, p. 99).

Essas estratégias consistem numa luta travada contra as sexualidades dissidentes, um ataque na forma de vigília da escola, dos pais e das instâncias de controle do meio social onde a criança é socializada, onde esse dispositivo histórico – sexualidade – compõe uma grande rede de estratégias de saber e de poder, que

se encadeiam uns aos outros, e são responsáveis pelo reforço dos controles e das resistências dos corpos.

Bauman esclarece, também, que “nenhum de nós constrói o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo ‘pré-fabricado’, em que certas coisas são importantes e outras não o são” (1998, p. 17). E que, acima de tudo, ingressamos num mundo em que uma terrível quantidade de obviedades deixam de ser conscientemente notadas, sem precisar de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los, para estarem invisivelmente, mas tangivelmente, presentes em tudo o que fazemos – dotando, desse modo, os nossos atos, e as coisas sobre as quais agimos, de forma a demonstrar uma solidez de uma “realidade”, aparentemente quase sem fuga.

O depoimento da pedagoga é bastante rico, abre muitas janelas de análise. Fiquei pensando, *a posteriori*: *Por que ela sugere que a criança estava suja por pegar no pênis e ele ficar duro?* Hoje, se pudesse voltar à entrevista, perguntaria por que ela considera que a criança estava suja: *No banheiro você se limpa, a tia bota sabonete na sua mão e você se lava.* A que sujeira a professora se referia? Talvez por se tratar do longo e sutil aprendizado como mensurado por Louro (1997), na busca de uma postura que deve envolver os dispositivos e práticas que “constituem suas identidades ‘escolarizadas’”, em que os sentidos produzidos no espaço escolar, ao mesmo tempo em que devem ser incorporados por meninos e meninas, tornam-se também parte de seus corpos:

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar) (p.65).

A prática do banho, como mencionado pela professora, na tentativa de acalmar a criança – *Meu amor, não faça isso para não se machucar, tenha calma, a gente vai tomar banho* –, possui sua lógica na terapia prescrita pelo neuropsiquiatra alemão Krafft-Ebing, no final do século XIX e início do século XX. Na perspectiva de curar o sexo doentio de um paciente seu – um holandês de 36 anos que tinha prazer em abraçar e apertar-se contra homens da classe operária –, o neuropsiquiatra introduziu várias técnicas prescritas para esse paciente com o intuito de declarar guerra aos seus sentimentos eróticos por homens. “Ele é incentivado a tentar o

hipnotismo, a hidroterapia (banhos) e a faradização (aplicação no corpo de pequenas correntes elétricas)” (KATZ, 1996 p. 35-36).

O sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo (FOUCAULT, 1999, p. 30-31).

A receita foi prescrita e vem sendo seguida até os dias atuais, apesar do século XVIII incitar o sexo “sob a forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais” (FOUCAULT, 1999, p. 26-27). A partir daqui, o discurso deixa de ser unicamente de cunho moral, pois passa a tecer uma nova racionalidade.

Cumpra-se falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Nessa proporção, as pedagogias contemporâneas se encarnam em indivíduos e grupos, normalizando e governando os desejos mais íntimos e as ações mais singelas, como afirma Soares (2009). O corpo, enquanto território em expansão, continua sendo vertiginosamente ocupado por grupos interessados em controlá-lo de forma legal, através de um arcabouço preventivo, largamente ocupado por mensurações e seus resultados, na constituição e atualização das ameaças de “uma educação e cultura do perigo”, ancorando-se em uma cartografia da carne que vem revelando controles nunca vistos (SOARES, 2009, p. 63).

Agora, não apenas as carnes habitadas ficam vulneráveis à vigília, mas também seu entorno territorial deve ser assepsiado para não induzir o grupo a desejos desviantes. Diariamente, aciona-se uma cruzada responsável em limpar as carnes de todo vício, tornando o indivíduo

um policial não apenas de si mesmo, mas do grupo do qual faz parte, da casa onde habita, do local em que trabalha, da cidade onde vive,

da praça que passeia. Há uma moral do esforço que se revela no corpo (*Ibid.*, p. 65),

controlando e limpando o seu entorno contra a sujeira que pode expulsar possíveis estranhos que, por ventura, se atrevam a contaminar o ambiente. Daí a justificativa do porquê ser importante insistir em rotinas que possam proteger o espaço contra possíveis contágios e desordens.

Assim, a existência de uma

ordem moral identificadora de determinada sociedade faz com que o desviante *funcione* como marco delimitador de fronteiras, símbolo diferenciador de identidade, permitindo que a sociedade se descubra, se perceba pelo que não é ou pelo que não quer ser. (VELHO, 1981, p. 59)

Nessa linha, o autor demarca que, em determinados contextos específicos, “certos comportamentos são estigmatizados e determinados indivíduos acusados”. Uma vez explicitada, essa acusação possui um alto teor de contaminação, sendo necessário elaborar um verdadeiro “ritual de exorcização envolvendo todo um aparato institucional legitimado por um saber oficial, respaldado pela lei e pela possibilidade de coerção do aparelho de Estado” (VELHO, 1981, p. 57). A ideia desenvolvida não reside apenas no fato de haver menos diversidade em outros tipos de sociedade, mas, na verdade, na menor necessidade de marcar enfaticamente as diferenças, criando nichos especiais de normalização. Essas são características específicas da sociedade moderna complexa e, ao mesmo tempo, seu grande paradoxo, pois, concomitante ao fato de gerar a diferenciação, não consegue conviver com ela, a não ser através de mecanismos discriminatórios, conclui Velho (1981) o antropólogo.

5.1.2. Rompendo o cercado da matriz heterossexual (Electra, Tainah e Tannara)

A primeira vez que alguém disse ‘viado’ e que entendi que era eu, [...] o mundo brutalmente se revelou com essa simples palavra que brotava como uma explosão fora da frase, algo que eu não devia ter feito, algo que eu não deveria ter sido, ‘viado’. (MILES, 1992 *apud* ERIBON, 2008, p. 27)

Voltando a Electra, em outro trecho de suas enuncias, vejamos como foi revelar sua identidade de gênero no contexto familiar:

Eu cheguei a dizer a minha mãe que era gay mesmo, uma vez que eu já tinha assumido visualmente. Mas de falar eu nunca tinha dito. Só ano passado [2012] eu falei, porque eu e minha mãe nunca fomos de diálogo. Mas ela já sabia. A gente passa o dia todinho em casa e não se fala de jeito nenhum, só o essencial.

Um dia, tinha tomado umas cachaças, aí cheguei em casa pra tomar banho, trocar de roupa e sair de novo. Ela começou a soltar umas piadinhas: Vai pra onde com essa roupa? Era uma calça masculina, só que um pouco meio feminina, meio gayzinha, num estilo mais moderninho, né? Aí, eu nem lembro bem, mais ela começou a falar da roupa. Eu sei que comecei a puxar o assunto e ela também.

Aí eu disse: Ah mulher, tu tem vergonha de mim porque eu sou gay. Como a senhora diz “viado”, mariquinha, que é como a senhora me chama. Aí comecei a jogar na cara dela um monte de coisa. Disse que ela tinha vergonha de mim, chorei. Quando foi no outro dia, nossa senhora! Como eu queria que o mundo nem existisse, eu não queria sair da cama, chorei muito. De manhã eu queria ter esquecido tudo. Se no normal a gente quase não se fala, imagine depois dessa situação. Foi horrível!

Mas essa foi a única vez que disse a ela que sou gay. Desde cedo quando comecei a ter desejo, ela falava que eu passava e o povo comentava. Eu sempre ficava ouvindo, sempre engolindo, sempre engolindo. Aí nesse dia eu não aguentei. Estava em casa eu e mais duas amigas e começamos chorar as três, só que elas não estavam bêbadas, só eu. Elas choraram porque ficaram nervosas e preocupadas comigo (Electra – Entrevista 12/09/13).

A institucionalidade familiar e a escolar não percebem que esse “viado”, “mariquinha” – “viadinho” – apresenta sua resistência e insinua o quanto estar nessa condição necessita de uma elaboração e de uma abordagem não meramente caricata, mas de um sujeito que tem na família um lugar para suas “afetações³⁷”, outrora negadas na sociedade e na escola.

Essa “bicha novinha”, “gayzinho afeminado”, proferido por sua mãe e por grande parcela da sociedade, ainda despreza, deprecia e inferioriza trejeitos que possam parecer femininos. Essa visão parece admitir a postura de uma sociedade machista e misógina que vem assumindo valores soberanos da masculinidade, considerando menor e desprezível tudo que se refira ao universo feminino e/ou assemelhe-se a ele. A crítica recai sobre a forma como “essas verdades são

³⁷ Usualmente, mostrar afetação simula um jeito de falar **afetado**, entendido como **gay**, “dar pinta” de “mariquinha” e de afeminado. Para mim, o sentido inferido para afetação, aqui, seria a manifestação de desejos, de afetividade.

repetidas por diversos caminhos, por várias instituições”, conforme Bento (2011), que afirma que sempre que esse “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é no sentido de ser eliminado:

É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo. Quando um/a pai/mãe afirma “Isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. [...] Essas interdições ficam mais claras ao longo da vida. [...] Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos “estranhos”. Daí o perigo que a transexualidade e a travestilidade representam para as normas de gênero, à medida que reivindicam o gênero em discordância com o corpo-sexuado (BENTO, 2011, p. 552).

A explanação de Electra, em conformidade com depoimentos relatados em outros estudos pesquisados sobre a temática em discussão, demonstra que as maiores discriminações ocorrem também no ambiente familiar³⁸, o qual resiste, por não admitir o que já percebe, *por temer também a rejeição social*, argumento utilizado por muito(a)s mães e pais que passam a condenar a identidade de gênero de seus/suas filha(o)s, na tentativa de uma conversão ou mudança desses trejeitos ou afetos, intentando um “final feliz” na perspectiva de coroar os “vencedores” que não se rendem à homossexualidade. Mas, caso não consiga a tão almejada conversão, com o tempo vai convivendo, “aceitando”, “tolerando”, levando consigo os louros ou amarguras de suas decisões tomadas.

Na perspectiva de estabelecer uma ponte entre a situação vivenciada por Electra em sua família, perscrutamos Felipe e Bello (2009), que demarcam, de forma metafórica, como a matriz heterossexual, enquanto centro de gravidade, tenta nos aprisionar de todas as possibilidades de gênero e de sexualidade que a extrapole. Ao nos negarmos a perceber que nossos corpos são como corpos celestiais que, ao serem “atraídos ou repelidos pela matriz heterossexual”, vão construindo diversas maneiras pensáveis e impensáveis de gênero, abrimos a possibilidade de “imaginarmos esses modos particulares de ser, como corpos que orbitam em um centro de gravidade, segundo uma configuração na qual os corpos de maior massa e, portanto, com maior gravidade, conseguem manter outros ao seu redor”, no caso

³⁸ Sobre relato de casos de homofobia familiar, consultar Andrade (2012) e Silva M. (2013).

aqui, hegemônico pela heterossexualidade. Mas que, entretanto, “as órbitas são elípticas e no seu traçado, algumas vezes, se afastam do seu ponto de atração e, em outras, aproximam-se” (*idem*, 2009, p. 142).

Essa metáfora retrata semelhanças que talvez possam acontecer conosco, ao considerar que, ao longo de nossas vidas, orbitarmos “essa ‘matriz heterossexual’, estando algumas vezes mais próximos do que ela nos indica, outras vezes, mais distantes” (*idem*, 2009, p. 142). E, nessa dinâmica de construção de agentes mediadores dos nossos prazeres, ao observarmos aqueles e aquelas que se subvertem contra as amarras interpostas pelo sistema heterocêntrico de identidade sexual, terminamos sendo compelidos para movimentos contrários, como concluem Felipe e Bello ao afirmar que:

Valemo-nos de “nós” para darmos um jeito de amarrar aqueles para quem desejamos a maior proximidade possível da matriz heterossexual: nossos filhos e filhas, alunos e alunas, amigos e amigas, enfim, servimos nós também como agentes de garantia da normatização dos corpos, sejam quais forem. As fronteiras, as margens, os pontos de contato dos quais tentamos nos afastar precisam de um policiamento constante; é necessário que cada um seja mantido em seu lugar, as transgressões devem ser permanentemente observadas e combatidas (FELIPE e BELLO, 2009, p. 143).

Adentro a escola acompanhada pela professora de Inglês. Enquanto esperávamos que abrissem a sala do(a)s professores e professoras, ela diz: “*Olhe, ali estão eles*”, ao se referir às travestis que se encontravam sentadas em duas cadeiras fora da sala de aula. Então disse: *Não perderei tempo, vou lá abordá-las e apresentar-me*. Imediatamente, chego às duas: Tainah e Tannara, ambas com 21 anos. Tainah se denomina gay e está se travestindo há mais ou menos um ano e meio. Diz querer tomar hormônio feminino – anticoncepcionais – só para ficar “truncadinha”. Como afirma: “Só pra ficar – ‘saradinha’ –, fazer as curvas e crescer o peito”. Ela diz querer pegar um corpinho sem “bombar muito”. Bombar é um termo nativo utilizado pelas travestis e equivale a modificar o corpo, ou “fazer” o corpo através da aplicação de silicone industrializado – na sua forma líquida – (re)inventando o corpo, transformando a silhueta e promovendo mudanças para que as formas femininas fiquem mais acentuadas. Tainah diz querer ficar com o corpo o mais natural possível. Diz estar tomando hormônios que, com certeza, modificarão seu corpo – que por si só já é privilegiado, como pôde ser observado por mim.

Tannara se identifica como travesti. De pouca conversa, falou seu nome, disse ter se travestindo com 19 anos e ter se assumido homossexual com 15. Não se envolveu na roda de conversa, ficou elegantemente sentada de pernas cruzadas, intacta como uma modelo posando para ser pintada. Mexia-se apenas para consentir, negar, ou concordar de forma gestual o que as outras falavam. Esse foi nosso primeiro e único encontro, que ocorreu no dia 12/09/13. Ao retornar nos dias 27/09 e 20/10, ela não se encontrava na escola. Na quarta visita, dia 24/03/14, soube que Tannara havia mudado de bairro e de escola. Sua imagem intrépida ainda baila em meu pensamento de forma altiva.

No contexto de efetivação da entrevista, apresento-me para as duas, Tannara e Tainah, que chama a terceira, Electra (24 anos), que se encontrava sentada dentro da sala de aula. Tainah fica chamando: *Electra, Electra...*, que se demora um pouco, e Tainah diz: “vem logo que a racha que quer conversar com a gente chegou”.

Chega Electra, alta, esguia, cabelos soltos e olhar profundo, contrastado pelo *gloss* que se sobressaia em sua boca grande e de lábios finos, demonstrava bastante expressividade facial. Perguntei, durante a roda de conversa, por que escolhera esse nome e ela diz que foi em função da personagem do filme – cujo título é Elektra –, ao mesmo tempo em que me questiona se assisti o referido filme. Inicialmente, havia pensado que essa escolha seria em função do termo complexo de Electra (o desejo da filha pelo pai) ser utilizado pela psicanálise enquanto contrapartida feminina ao complexo de Édipo. Ao chegar em casa fui buscar a sinopse do filme na internet. Na versão de 2004, a primeira frase que leio é: “*Torturada pelo passado, Elektra [Jennifer Garner] é obcecada por sua morte e seu misterioso renascimento*”³⁹. Outro ponto que me chamou a atenção foi a semelhança física das personagens filmicas de Elektra, tanto na versão de 1962 (Irene Papas), como na de 2004 (Jennifer Garner), com Electra a estudante de Guarapes, que coincidentemente *também renasce* diariamente, como aduzo metaforicamente a partir de sua fala ao dizer: “*Meu gênero se manifesta por lua. Tem dia que estou bofe, bofe, bofe. Durante o dia, prefiro andar de jeans e boné, a noite solto o cabelo e faço uma maquiagem básica*”.

Apresento-me às três e proponho que conversemos um pouco. Observo o olhar curioso do(a)s demais estudantes da escola e um certo empoderamento

³⁹ Mais informações em: <http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-28504/filmografia/melhores/>. Acesso em 13/09/14).

demonstrado especialmente por Tainah, que sugeria um certo orgulho dela por ser procurada para ser entrevistada por alguém da universidade.

Elas propõem que nos direcionemos a um local mais reservado. Deixo que me guiem. Conduzem-me para um espaço escuro, por falta de lâmpadas, onde ficam cadeiras e mesas, tipo um pátio, e iniciamos as apresentações e o porquê de minha estada ali. Falo para elas sobre mim, sobre este trabalho e sobre o objetivo de nossas conversas, ao mesmo tempo que solicito que façam o mesmo. Nesse instante, chega uma funcionária da escola e nos convida para ocuparmos uma pequena sala que funciona como um espaço para reuniões. Reiniciamos a conversa no local indicado e propus que nos apresentemos e falássemos um pouco sobre nós. Em seguida, falei que gostaria de entrevistar as três individualmente e perguntei quem gostaria de ser a primeira. Electra se propôs prontamente, perguntei-lhe com que nome fictício gostaria de ser identificada. Ela falou que podia ser seu nome real, sem problemas. Perguntei, por fim, se podia gravar nossa conversação, cuja resposta foi positiva. Assim chego a Electra.

O nome que considerei real, como mencionado acima, foi o social – Electra – e não o civil. O nome social é aquele com o qual as pessoas travestis e transexuais preferem ser chamadas cotidianamente, refletindo sua expressão de gênero, em contraposição ao nome de registro civil, dado em função do sexo atribuído durante a gestação e/ou nascimento (FILHO, 2012).

Carvalho (2011) diz que há duas formas de alterar o nome e sexo no registro civil para travestis e transexuais. A primeira pode ser pleiteada judicialmente, através da inclusão do nome feminino como “apelido público notório” – artigo 58 da Lei de Registros Públicos. Este proceder não exclui os outros nomes e não altera o sexo nos documentos de identificação. A segunda maneira é por meio de processo judicial de alteração de nome e de sexo, na maioria das vezes em função da realização da cirurgia de transgenitalização. Essa exigência termina excluindo um número significativo de pessoas que não se identificam com o nome registrado de nascimento, mas que não desejam submeter-se à referida cirurgia. O reconhecimento do nome com o qual as pessoas transexuais se identificam é essencial para que não sofram violências transfóbicas, tais como a deslegitimação das suas identidades e constrangimento na hora de se engajarem em procedimentos burocráticos que envolvam documentos de identificação, como veremos no tópico imediatamente posterior.

5.2. Cidadania e identidade legal para as pessoas *trans*: nome social e banheiro.

Os nomes próprios designam forças, acontecimentos, movimentos e motivações, ventos, tufões, doenças, lugares e momentos, muito antes de designar pessoas. (DELEUZE, 1992, p. 48).

Quando Electra resolveu abrir seu peito à escola e chegar a todo(a)s e dizer: “*Essa sou eu Rafael e também Electra*”, exigindo, inclusive, o reconhecimento social do seu nome na escola, não só na perspectiva de visibilizar esse direito, como também na de institucionalizá-lo, provoca rupturas institucionais ao quebrar com a ocultação da condição transexual no espaço escolar e ao operacionalizar a urgência em consolidar a aplicação da Lei do Uso do Nome social. Análises de Bento (2014), ao referir-se a máxima Durkheimiana, de que as leis são a materialização das consciências coletivas, mostraram-se ineficazes nesse caso. Segundo Bento, prevalece o que “diz o ditado popular, há leis que não pegam e que, portanto, estamos longe de nos aproximar da formulação” (2014, p.176), o que faz surgir, portanto, um espaço de contradições e violências entre a lei e práticas cotidianas, conclui a socióloga. Tais afirmações, podem ser ilustradas com a fala transcrita abaixo:

Eu lembro que não usava esse nome [Electra]. Aí eu fiz questão que eles [professores] me chamassem por Electra. Ano passado (2012), na hora da aula de Geografia⁴⁰, eu disse: professor a partir de hoje eu quero ser chamada de Electra, conforme diz a Lei do uso do nome social. Aí o professor disse: pois me traga a Lei. Eu trouxe tá aí arquivado no protocolo da escola⁴¹.

A partir daí, todos passaram a me chamar de Electra. Eu lembro que muitos amigos meus deixaram de estudar. Como um amigo que deixou de estudar porque o professor não queria chamar o nome que ele escolheu e sim o nome do registro. Nesse tempo, essa lei não

⁴⁰ Em outra conversa nossa, dia 24/04/2014, perguntei-lhe porque essa manifestação se deu na aula de Geografia. Ela falou que pelo fato de o professor ser mais aberto e, na ocasião, estar sendo discutido assunto que lhe possibilitou introduzir essa discussão em sala de aula.

⁴¹ Consultei a diretora da escola acerca dessa informação a qual confirmou que o Decreto trazido por Electra encontra-se no arquivo da Escola

existia ainda. Aí eu lembrei: Como seria bom se nesse período já existe essa Lei.

Por isso eu fiz questão que eles me chamassem de Electra, para que ninguém deixe de estudar por causa de uma simples besteira. É tanto que quando todos os professores começaram a me chamar de Electra, aí eu disse: Pronto, agora fiquem a vontade e podem me chamar como quiserem (Electra ou Rafael), porque de fato não me incomodo.

É como disse, meu gênero é determinado pelo dia. Mas por mim, aqui nessa escola, isso não vai acontecer mais, deixar de estudar por causa de uma simples besteira (Electra – Entrevista 12/09/13).

A partir do Decreto nº 22.331/11, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, assinado pela governadora Rosalba Ciarlini, as repartições públicas desse Estado passam a ser obrigadas a aceitar o uso de nome social de transexuais e travestis.

Vale salientar que o deputado Fernando Mineiro (PT-RN) apresentou, em 17 de maio de 2010, o Projeto de Lei que assegurava às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social a ser utilizado em órgãos e repartições públicas de todo o Estado do RN. Foi aprovado pela Assembleia Legislativa, sendo posteriormente encaminhado ao Poder Executivo, sendo, infelizmente, vetado pela Rosalba Ciarlini (DEM-RN), que, um ano depois, o decretou. A recusa ao projeto anteriormente apresentado pelo deputado do Partido dos Trabalhadores se deu, principalmente, pelo fato de o deputado ser seu adversário político e, também, pelo fato de a governadora ter posição contrária à sua aprovação, pois seu conservadorismo não dialoga com a pauta de garantias de direitos da população LGBT. Posteriormente, em função da pressão e da exigência exercida por esse movimento, e por vários governos estaduais e municipais virem aprovado esses decretos e portarias Brasil a fora, a governadora do RN se viu pressionada a aprovar esse projeto. Esse caso do nome social nos permite pensar em conformidade com o estudo recente de Bento (2014), em que ela afirma: “as elites econômicas, políticas, raciais, de gênero e sexual se apropriam da estrutura do Estado para frear e impedir a ampliação e a garantia de direitos plenos às populações excluídas (p. 166).”

Ao exigir que seja implementado o DECRETO Nº 22.331, de 12 de agosto de 2011, que *dispõe sobre o direito ao uso de nome social por pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Estado do Rio Grande do Norte*, Electra não só torna de conhecimento do(a)s profissionais daquela

comunidade escolar a existência do Decreto, como, principalmente, vai quebrando possíveis resistências para efetivação dessa política nesse cotidiano escolar.

Electra demonstra, ainda, a existência de uma distância entre a lei formulada e a realidade, requerendo que ocorra um reordenamento nas relações institucionais e de poder. Reordenamento, esse, que precisa ser constituído, nas práticas sociais dos atores dessas institucionalidades, haja vista que um decreto, uma lei, uma portaria, não produz de forma isolada mudança em pontos de vista, concepções e mentalidades. Portanto, a ação de Electra fez com que a Lei se tornasse a expressão do direito adquirido em sua essência, dando vida e garantido sua exequibilidade no espaço escolar, efetivando-se, principalmente, junto às pessoas que constituem a comunidade a qual essa legislação se dirige, como seus destinatários específicos. Nas palavras de Bento (2014, p. 176), essa normatização “se refere ao nível capilar das relações sociais”, cuja necessidade é orientada para “garantir que as normas gerais ganhem vida onde a vida de fato acontece: nas microinterações cotidianas”.

Ao se recusar a usar o nome com o qual fora registrada ao nascer, mostra resistência às normas que tratam de naturalizar a relação entre corpo-sexo-gênero que orienta que o corpo biológico masculino/feminino deve ser designado por um nome aferente a esse corpo, determinado pelo sexo biológico. Electra recusa o sistema, que localiza o centro das identidades nas estruturas corporais, e demonstra que não somos predestinados a cumprir as normas impostas a partir de nossas estruturas corpóreas (LIMA, 2013; BENTO, 2011). Para esse sistema,

Ou se nasce homem ou se nasce mulher, e nada poderá alterar a predestinação escrita nos hormônios [...] Podemos notar que todas essas expressões identitárias se organizaram e disputaram visões de mundo em tensão com a ideia de que somos meros executores dos desígnios naturais. Os úteros, as vaginas, os hormônios, os XX e os XY, a cor da pele, o formato do nariz, os cabelos, os pênis desdobraram-se em lugares apropriados e naturalizados para seus/suas donos/donas. (BENTO, 2014, p. 171-179).

Nas escolas, o uso do nome social, antes da existência de uma legislação específica, já era uma demanda interna, que diz respeito às lutas de grupos sociais na disputa e garantia de direitos que asseguram a visibilidade à diversidade sexual e de gênero.

Keila Simpson, representante da ANTRA (Articulação Nacional de Travestis e Transexuais), relatou – durante a realização da *4ª Semana de Debates: Universidade e Movimento Trans*, promovida pelo Núcleo Interdisciplinar Tirésias, nos dias 02, 03 e 04 de abril de 2014 – que, já em 1998, foi lançada uma Campanha Nacional pelo uso do nome social. A partir dessa campanha, iniciou-se o debate dentro do movimento com o objetivo de garantir a toda(o)s, cuja identidade de gênero não se adequasse ao sexo de nascimento, a oportunidade de mudança de nome e de sexo⁴². Essa demanda demonstra a urgência na compreensão dos setores públicos, no sentido de entenderem a humanização nas relações dos sujeitos *trans* como porta de acesso ao acolhimento e atendimento dessas pessoas na escola, na saúde, na cultura e na sociedade como um todo.

Sem dúvida, o nome social é um marco político importante que assegura dignidade a estudantes em suas relações escolares, com o objetivo de contribuir no combate ao deboche de gênero, que termina levado à evasão provocada pela exclusão. Porém, soma-se igualmente ao alargamento de outros direitos, bem como a necessidade premente de que o direito do acesso ao nome extrapole a compreensão do que os juízes julgam correto, passando a fazer parte de uma legislação específica que assegure a todas as travestis e transexuais o acesso à mudança do nome e sexo em seus documentos de identificação. A exigência e a regulamentação do nome social vêm junto com a possibilidade de alargamento de outros direitos, daí essa prerrogativa do nome social não se limitar a ele mesmo, mas ampliar-se ao acesso do uso do banheiro, na garantia de demais direitos sociais e civis, e na negação das indelicadezas concedidas diariamente a estudantes gays, lésbicas, travestis e transexuais.

Entretanto, essas discussões são delimitadas por contradições e resistências, e apesar de existir vários Decretos e Portarias Federais, Estaduais e Municipais Brasil a fora, deduz-se, como Filho (2013) e Diniz (2006), que a implementação do nome social sofre sérias resistências para, efetivamente, se concretizar. Resistências essas que fazem com que o professor, estrategicamente, prefira chamar o número na hora da chamada, esquivando-se de mencionar o(a) aluno(a)

⁴² A retificação de sexo e prenome, segundo Vieira (2012, p. 383), ocorre *após* a realização da cirurgia de redesignação de sexo. A mudança de sexo no registro civil ocorre judicialmente mediante decisão de procedência proferida na *ação de retificação de registro civil* que é a “via jurídica competente para alterar o prenome no assento de nascimento” (SCHWACH, 2012 *apud* FILHO 2012, P. 101).

pelo seu nome de escolha, na perspectiva de pensar que a lei existe, mas ele não se rende a ela. Como evidenciado na fala do professor ao questionar: *Como é que é? Você é menino e usa roupa de menina? Acha que é menina porque usa roupa de menina.*

Além de esse tipo de visão se perpetuar, essa concepção ainda vem demonstrando o interesse em burlar a legislação vigente já existente. Essas ações funcionam como forte entrave para efetiva concretização do uso do nome social nas escolas. Assim, se por um lado a lei é vista como uma conquista pelos que dela dependem para usufruir algum direito, de outro lado é usada por aquelas pessoas que não precisam dela, para salvaguardar suas opiniões, pontos de vista e juízo de valor. Essas situações mostram a fragilidade que as instituições possuem em efetivar a obrigação de inclusão do nome social das pessoas *trans*, pois pouco se importam com a tentativa de regulamentação desse direito.

A preocupação com a escolarização das pessoas travestis e transexuais é uma pertinência na configuração dos modos de subjetivação de Electra, perceptível quando ela afirma: *“Aqui nessa escola, isso não vai acontecer mais, deixar de estudar por causa de uma simples besteira”*. Seu pensamento faz crer que a Lei pode assegurar não só princípios, mas também compromissos habilitados a implementar direitos de várias outras pessoas cerceadas, marginalizadas e, por diversas vezes, excluídas do espaço escolar. Em outro trecho de sua fala, rememora um fato que aconteceu com um amigo em 2006, que culminou com dificuldade de acesso e permanência de pessoas travesti e transexual na escola, cercando-as por intenso preconceito e discriminação.

Eu tenho um amigo que estudava comigo na Escola Municipal João XXIII, em 2006. Eu me lembro que um professor pedia que ele se retirasse da sala por estar com traje feminino. O professor não reconhecia ele como menina.

Um dia, na hora da chamada, o professor chamou e ele disse: *Sou eu*. O professor falou: *Como é que é? Você é menino e usa roupa de menina? Acha que é menina porque usa roupa de menina.*

Nossa! Não só doeu nele como também em mim, porque eu presenciei. Foi uma vergonha! Fiquei pensando na vergonha que eu passaria. Até porque eu passei também, porque eu era gay. Eu acho que às vezes a vergonha alheia, nossa senhora, é até pior do que a de quem está passando. Eu acho que agride a todos.

[...]

A situação das *bichas* é difícil na escola, porque nem as mães aceitam ainda. Aí o menino é agredido na escola, sai com a mente pesadíssima pra casa, cheio de frustrações. Não pode chegar pra

mãe e conversar em casa. Não é como o menino negro não, que chega e diz: Mãe, fui agredido porque sou negro.

As crianças gays, normalmente pouquíssimas, chegam e dizem: Mãe, fui agredido porque sou homossexual. Isso pra essa criança, nossa senhora! O homossexual não tem a liberdade de dizer à mãe que é homossexual e por isso foi agredido na escola, por a mãe não aceitar. Ou seja, o homossexual não tem a liberdade que o negro tem, porque a mãe também é negra.

É o que a sociedade diz que é certo. Porque hoje ser negro é certo, antigamente não. Pra um dia a gente chegar como o negro e dizer: Oh mãe, fui agredido porque sou negro. Até chegar o tempo que a gente chegue em casa e diga: Oh mãe fui agredido porque sou homossexual, vai demorar bastante. Tá entendendo? (Entrevista concedida em 12/09/13).

Como exigir o reconhecimento no espaço escolar se esse é negado em casa pela família? Negado pela sociedade e pelo Estado, através de seu aparato legislativo e jurídico. Negado pelas igrejas e suas religiões, pelo poder científico e médico. Cabe-nos indagar: a quem esses sujeitos devem recorrer? Se, contraditoriamente, a legitimidade do direito ao corpo, ao sexo e à manifestação do desejo, a partir do século XIX, foi entregue ao poder médico, ao Estado e à Igreja, destituindo as pessoas de decidirem sobre elas mesmas, como vem sendo evidenciado pelo pensamento de Foucault.

De forma articulada, Electra traça um raciocínio lúcido ao falar sobre o “problema da homossexualidade” e a discriminação racial. A história vivida pelo(a) negro(a)s, já fez com que se determinassem alguns marcos regulatórios e conceituais nominados pela existência do negro hoje, que vêm tentando corrigir desigualdades de vários momentos de discriminação, fazendo com que a agenda pública venha incluindo(a)-o(a)s em suas políticas públicas.

Ao focalizar a homossexualidade como “problema”, a escola já mostra que ela é diferente da discussão racial. Na roda de conversa do dia 12/09/13, Electra diz que, hoje, se escuta, com frequência, na escola, alunos negros dizerem: *Ah, você me fez isso porque eu sou preto. Eles repetem muito isso. Agora você nunca ouve o aluno homossexual dizer: A professora me fez isso, me botou pra lá porque eu sou gay, eu sou bicha, porque eu sou sapatão.* Então, é um verdadeiro silêncio, mesmo que se faça alarde, é em função do silêncio que se alardeia. Nós sentimos e vivemos isso na escola. Prossegue seu raciocínio dizendo: *tem muitos alunos com orientação sexual diferente na escola e que sofrem agressão todos os dias. Os meninos debocham deles, batem neles, ficam o tempo todo sacaneando com eles.*

Com um menino de oito, nove, treze anos e ninguém diz nada, a escola não faz nada. Todos se calam. É um silêncio, é um silêncio... E todos se calam justamente porque é o “problema da homossexualidade”.

Electra deixa claro que, para a escola, essa situação não se caracteriza como “discriminação” e sim como o problema da homossexualidade. Quando essas pessoas negam seus corpos naturalizados, é como se, mais uma vez, voltássemos à homossexualidade patológica. Passamos a tratar assim meninos de cinco, seis... treze anos, como se eles tivessem um problema mental, como se tivessem um distúrbio e, por assim ser, são tidos e mantidos como doentes. Se sou menino, tenho que exercer meu papel, sem demandar comportamentos afeminados, senão serei estereotipado como doente: como uma *bicha*, um *viado*, uma *sapatão*. Deixamos que a violência circule de forma impune e consentida no espaço escolar.

A ação de Electra indica, também, as contradições existentes entre as resoluções, decretos e portarias que regulamentam a inclusão do nome social, e sua efetiva execução nas escolas públicas do RN, visto que a maioria das unidades escolares desconhecem esses documentos e, as poucas que conhecem, insistem em descumprir tais regulamentações. Tal realidade faz constituir disputas voltadas a um verdadeiro contra ataque ao marco dos direitos conquistados, enquanto negatização em torno dos direitos a diversidade sexual e de gênero. Como tão bem exposto por Jean Wyllys e Erika Kokay, ao afirmarem que:

Há pessoas que não existem nos registros públicos e em alguns documentos e há outras pessoas que só existem nos registros públicos e em alguns documentos. E umas e outras batem de frente no dia-a-dia em diversas situações que criam constrangimento, problemas, negação de direitos fundamentais e uma constante e desnecessária humilhação (BRASIL, 2013 p. 07) (grifos meus).

Esse projeto de Lei de Identidade de Gênero, que leva o nome de Lei João W. Nery, em homenagem ao primeiro homem *trans* do Brasil, foi protocolado pelo deputado federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) e relatado pela deputada federal Erika Kokay (PT-DF). Caso aprovado, garantirá o reconhecimento à identidade de gênero de todas as pessoas brasileiras que vivenciam distintos trânsitos de gênero – sem a necessidade de avaliação e atestado médico, psiquiátrico, psicológico, psicanalítico, intervenções cirúrgicas ou autorização judicial. O texto proposto se inspira na Lei de

Identidade de Gênero da Argentina, votado e aprovado em 2012, por ampla maioria na Câmara dos Deputados e por unanimidade no Senado, com o apoio expresso da Presidenta da República e de quase toda liderança de oposição desse país. É considerada a mais avançada Lei das que, atualmente, existem no mundo, pois reflete debates políticos, jurídicos, filosóficos e éticos travados a respeito do assunto nos últimos anos. Tal projeto também leva em consideração os Princípios de Yogyakarta (Princípios sobre a Aplicação de Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero).

O Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 1.612 de 18 de novembro de 2011, publicada pelo Diário Oficial da União nº 222 de 21/11/11, também assegura a transexuais e travestis o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do MEC. Essa portaria garante que a utilização do nome social pode ser solicitada no cadastro de dados e informações de uso pessoal, nas comunicações internas e de uso social, no endereço de correio eletrônico, na identificação funcional de uso interno, como crachá (o nome civil deve ser anotado no verso), na lista de ramais do órgão e no nome de usuário em sistemas de informática. O direito é válido tanto para servidores quanto para pessoas atendidas pelos órgãos e os agentes públicos deverão tratá-los pelo prenome indicado no preenchimento do cadastro ou na apresentação para o atendimento.

Essas resoluções legislativas e medidas estratégicas terminam reduzindo as barreiras da exclusão escolar, demonstrando negação ao incômodo que o nome pode acarretar por possibilitar significados dúbios ou vexatórios para as pessoas travestis e transexuais, em função do nome civil que lhes foram atribuídos, quando de seu nascimento gerar incompatibilidade quando de sua fase adulta. Todavia, como não existe nenhuma lei que garanta efetivamente a mudança do nome civil fora dos muros da escola, essas políticas se mostram enquanto paliativas, já que o nome social é visto apenas como um apelido, afinal, nos documentos oficiais o que vale continua sendo o nome de registro.

Bento (2012) chama atenção para o fato de essas legislações não constituírem mudança substancial na vida das pessoas demandantes dessa prerrogativa, pelo fato de continuarem se submetendo a situações de humilhação social fora da escola. Para a socióloga, as legislações que autorizam o uso do nome social em universidades, departamentos públicos e escolas não conseguem

abranger uma esfera mais ampla da legislação brasileira, constituindo-se, assim, enquanto “gambiarras legais”. Desse modo, apesar de estudantes travestis e transexuais terem nomes femininos e/ou masculinos na chamada das escolas, “no mercado de trabalho e em todas as outras dimensões da vida, terá que continuar se submetendo a situações vexatórias e humilhantes. [...] O juiz continuará com poder de decidir se a pessoa *trans* poderá ou não mudar os documentos” (BENTO, 2012).

Hoje, no Brasil, a dupla retificação de prenome e gênero só pode ocorrer *após* a realização da cirurgia de transgenitalização. A mudança de prenome, salvo raras exceções, ocorre judicialmente mediante decisão de procedência proferida na *ação de retificação de registro civil*, sendo preciso que seu demandante mova uma parafernália jurídica, como contratar advogados, possuir laudos de psicólogos e psiquiatras afirmando que sofrem transtorno de gênero, documentos que comprovem o uso do nome na rede de relações sociais. Apesar de vários esforços acionados, ainda há juízes que só permitem a modificação após a efetivação da cirurgia de transgenitalização.

É importante ressaltar que as retificações dependem diretamente do entendimento do/a juiz/a sobre o tema. É este/a quem acaba determinando se o/a transexual ou travesti é “merecedor/a” de ter a retificação de seu nome efetivada. (FILHO, 2014, p. 50)

Entretanto, cabe questionar:

Como é possível um médico ou um juiz exigir um laudo médico quando na escola, no trabalho (em algumas repartições públicas), em alguns bancos, na universidade está garantido direito à autodeterminação de gênero? Afinal, que sociedade é essa que garante uma cidadania pela metade? (BENTO, 2014, 177).

Essa (in)compreensão em relação às normatizações, resoluções e portarias de nome social trazem um dilema paradoxal:

O mesmo Estado que lhe reconhece o direito à identidade de gênero, uma vez que as universidades são instituições públicas, na outra ponta lhe nega este direito, ou precariza-o quando vincula as mudanças nos documentos a um parecer psiquiátrico e ainda exige que tal mudança seja feita através de processo judicial. (BENTO, 2014, 177)

Obviamente que a utilização do uso nome social nas escolas é uma reivindicação relevante para quem vive trânsito de gênero, pois isso consiste em práticas afirmativas de acolhimento na vida acadêmica de estudantes que sofrem ações preconceituosas por enunciar uma pessoa que se deseja outra e ao mesmo tempo a mesma, com sua história, trajetória e vida, que obviamente não começa com a mudança de nome, nem termina com isso. Cabe ao Estado democrático de direito criar uma estrutura legislativa e jurídica de registro civil que possibilite o reconhecimento à identidade de gênero de todas as pessoas que vivenciam distintos trânsitos de gênero, tendo por base a justificativa de que:

Travestis, transexuais e transgêneros são, hoje, no Brasil, homens e mulheres sem selo de qualidade, sem o carimbo dos oficiais competentes. Pessoas clandestinas. Mas ser homem ou ser mulher é um atributo “determinável por inspeção”? Quem determina quem tem direito a ser João ou Maria? O que é um nome? [...]. Portarias, decretos e decisões administrativas de ministérios, governos estaduais, prefeituras, universidades e outros órgãos e instituições vêm reconhecendo o furo na lei e vêm colocando em prática soluções provisórias sob o rótulo de “nome social”, definido, por exemplo, pelo MEC, como “aquele pelo qual essas pessoas se identificam e são identificadas pela sociedade”. Quer dizer, o Estado reconhece que o nome pelo qual “essas pessoas” se identificam e são identificadas pela sociedade não é aquele que está escrito na carteira de identidade, no CPF e no diploma da escola. Que a identidade oficialmente registrada é diferente daquela que a própria sociedade reconhece e os interessados reclamam para si. Como já dizemos: *parece coisa de loucos, mas é a lei* (grifos meus). No âmbito federal, o Ministério da Educação, o SUS, a Administração Pública Federal direta e diversas instituições federais de ensino, entre outras entidades, já ditaram normas que garantem às pessoas travestis e transexuais o uso do “nome social”. [...] Decisões semelhantes já foram tomadas por dezenas de órgãos e governos estaduais e municipais. Cerca de dezesseis (16) estados têm algum tipo de regulamentação no âmbito do poder executivo estadual sobre o respeito ao uso do nome social de pessoas trans na Administração Pública. A identidade de gênero e o “nome social” das pessoas travestis, transexuais e transgêneros estão sendo reconhecidas, portanto, parcialmente e através de mecanismos de exceção. A dupla identidade está sendo oficializada e o Estado começa a reconhecer que existe uma discordância entre a vida real e os documentos. Esse estado de semi-legalidade das identidades trans cresce a partir de decisões diversas carregadas de boa vontade, espalhadas pelo amplo território do público. São avanços importantes que devem ser reconhecidos, porque facilitaram a vida de milhares de seres humanos esquecidos pela lei, mas, ao mesmo tempo, evidenciam um caos jurídico que deve ser resolvido. Não dá para manter eternamente essa duplicidade e continuar fazendo de conta

que estamos resolvendo o problema de fundo. Não estamos (BRASIL, 2013, p. 08-09).

Daí o porquê travestis e transexuais sofrem constrangimentos ao permanecerem com um nome nos documentos e outro na vida social. Essa situação dificulta-lhes exercer as mais prosaicas atividades em seu cotidiano, causando-lhes relações conflitantes, seja no uso do banheiro, na chamada na escola ou nas filas de espera para atendimento médico. Como declarado durante uma audiência de instrução para retificação, suprimimento ou restauração de mudança de nome e sexo (gênero), nos documentos de registro civil de uma jovem mulher transexual de 23 anos (cujo nome é Diadorim), como veremos adiante, que tive oportunidade de acompanhar, no dia 07 de maio de 2014, na 21ª Vara Cível da Comarca de Natal-RN. A ação, que resultou na audiência supracitada, foi aberta pelo Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte⁴³, através de solicitação feita pela própria demandante. Trata-se do primeiro caso de uma transexual não operada no RN a entrar na justiça para mudar o nome e sexo na documentação, sem ter feito a cirurgia de redesignação sexual (mudança de sexo). Ao ser questionada pela promotora, representante do Ministério Público, acerca dos constrangimentos que passa por não “ser reconhecida como mulher”, já que requereu a mudança de sexo, Diadorim afirma:

É horrível ter o sexo que não reconheço. Uma vez estava na fila de espera do SUS para ser atendida quando a atendente me chamou pelo nome masculino e todo mundo ficou me olhando com cara de espanto. Fui expulsa de casa, quase fui proibida de morar na residência da UFRN⁴⁴, por um casal ter se oposto a minha permanência na residência feminina, correndo o risco de não ter onde ficar. Tudo em função desse sexo com o qual nasci. Tenho vergonha desse órgão, eu não reconheço esse sexo. [...] *Esse sexo, nunca me fez homem e nunca me fará. Eu sou mulher.* Desde minha infância me reconheço como mulher e pago caro por subverter a lógica biológica e buscar corresponder meu corpo à minha identidade de gênero. Estou farta de ser humilhada e agredida, tenho marcas no corpo por ser violentada por minha mãe, apanhei de raquete, ouvi muitas coisas, sofri muito e já senti muita dor. Já tive vontade de cometer suicídio, atirar-me pela janela e cortar com uma faca o pênis

⁴³ A exemplo de outras universidades do Brasil, a UFRN também aprovou a Resolução nº 232/2012, que regulariza a utilização do nome social e que segue os passos de outras normatizações.

⁴⁴ Essa é a primeira estudante universitária transexual do Brasil, que se tem notícia, a ser residente de uma residência universitária feminina.

que carrego entre as pernas. Sofro quando vou tomar banho e não reconheço essa parte do meu corpo. Eu suplico para que tenham pena de mim, e devolvam minha cidadania que foi tirada de mim (Diadorim – Estudante de Psicologia-UFRN – Durante audiência de instrução para retificação, suprimimento ou restauração de mudança de nome e sexo (gênero) nos documentos de registro civil – Diário de campo, 07/05/13 [grifos meus]).

Em conversa com essa jovem, ela contou que, um ao entrar no ônibus, “sua” carteira de identificação caiu no chão, um senhor pegou, olhou pra foto, olhou as pessoas ao redor e perguntou: *De quem é essa identidade?*, ela virou e disse: *Minha*. O senhor olhou para ela com uma cara de quem não estava entendendo, olhou para a foto e disse: *Não, acho que você está enganada, deve ser do seu irmão*. Então ela disse: *ah é mesmo*, pegou o documento e guardou para não alongar a conversa. Finaliza dizendo que, de fato, aquele documento pertencia à outra pessoa, não a ela, por ela não se reconhecer na foto, no gênero e nem no nome impresso no documento de identificação. Para ela, a mudança do nome e gênero nos documentos vem ratificar que ela é mulher. Na sala de audiência, diz:

Quero ser respeitada e não ter mais o constrangimento de chegar nos cantos e as pessoas me chamarem por um nome masculino, que não corresponde com quem sou realmente. Quero que meus documentos reflitam quem sou e confirmem a minha identidade de gênero feminina, para que minha cidadania seja resgatada (Diadorim – Estudante de Psicologia/UFRN – Durante audiência de instrução para retificação, suprimimento ou restauração de mudança de nome e sexo (gênero) nos documentos de registro civil – Diário de campo, 07/05/13).

Wyllys e Kokay, no projeto de lei supracitado, salientam que o imbróglio jurídico sobre as identidades “legal” e “social” das pessoas travestis, transexuais, vem provocando situações absurdas que mostram o tamanho do furo existente na legislação brasileira.

Maria Luiza Quaresma Tonelli (2013), ao analisar o fenômeno da judicialização da política nas democracias liberais, diz que o Brasil vive uma situação de judicialização da política e aponta que decisões judiciais e decisões políticas são formas distintas de solução de conflitos e que por isso a judicialização da política remete à tensão entre a democracia e o Estado de Direito. Para ela, a judicialização da política não é um problema jurídico, é político. Daí o motivo de travestis e transexuais reivindicarem o direito para alteração de seu assento de nascimento, a

fim de que nele conste o sexo e nome pelo qual são socialmente reconhecidos, pois essas alterações ainda ficam à mercê da decisão Judiciária, quando o ideal seria a aprovação do Projeto de Lei João W. Nery, que garante, igualmente, que toda(o)s cidadã(aos) tenham seus direitos reconhecidos e assegurados. Essa fissura jurídica vem mostrando que:

Há pessoas que vivem sua vida real com um nome — o nome delas, pelo qual são conhecidas e se sentem chamadas, aquele que usam na interação social cotidiana —, mas que carregam consigo um instrumento de identificação legal, uma carteira de identidade, que diz outro nome. E esse nome aparece também na carteira de motorista, na conta de luz, no diploma da escola ou da universidade, na lista de eleitores, no contrato de aluguel, no cartão de crédito, no prontuário médico. Um nome que evidentemente é de outro, daquele “ser imaginário” que habita nos papéis, mas que ninguém conhece no mundo real (BRASIL, 2013, p. 06).

Trata-se de pessoas, como ponderado por Wyllys e Kokay (2013, p. 08), que se sentem, vivem, se comportam e são percebidas como homens ou mulheres, “mas cuja identidade de gênero é negada pelo Estado” e que, por isso, sofrem a cada dia “o absurdo da lei que lhes nega o direito a ser quem são”, tornando-se difícil ignorar como o formato de constituição do Estado e seu aparato jurídico-legal, ao determinar “categorias, papéis, funções, sujeitos, titulares desse ou daquele direito”, terminam negando esse mesmo direito ao “que não é carimbado pelos oficiais competentes”, logo, fazendo com que esse mesmo direito inexistia. Inexiste porque foram produzidos “fora das normas e padrões” –, não recebendo selo de qualidade e autenticidade dos responsáveis por esses direitos.

O que falta, e é para agora, é uma Lei Federal que dê uma solução definitiva à confusão reinante, em relação a essas políticas paliativas propostas por verdadeiras *gambiarras de direito, como já mencionado*. Nesse sentido, é urgente a aprovação da lei de identidade de gênero (PLC 5002-2013). O referido projeto visa garantir a autonomia para que as pessoas transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais, estabeleçam suas identidades de gênero, independentemente de autorização judicial ou laudo médico, conforme determinação dessa proposta do corpo de Lei, ao designar que:

Artigo 1º - Toda pessoa tem direito:

I - ao reconhecimento de sua identidade de gênero; II - ao livre desenvolvimento de sua pessoa conforme sua identidade de gênero; III - a ser tratada de acordo com sua identidade de gênero e, em particular, a ser identificada dessa maneira nos instrumentos que acreditem sua identidade pessoal a respeito do/s prenome/s, da imagem e do sexo com que é registrada neles.

Artigo 2º - Entende-se por identidade de gênero a vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa o sente, a qual pode corresponder ou não com o sexo atribuído após o nascimento, incluindo a vivência pessoal do corpo.

Parágrafo único: O exercício do direito à identidade de gênero pode envolver a modificação da aparência ou da função corporal através de meios farmacológicos, cirúrgicos ou de outra índole, desde que isso seja livremente escolhido, e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de fala e maneirismos.

Artigo 3º - Toda pessoa poderá solicitar a retificação registral de sexo e a mudança do prenome e da imagem registradas na documentação pessoal, sempre que não coincidam com a sua identidade de gênero auto-percebida.

Os autores dessa Lei afirmam que, de todas as invisibilidades a que esse coletivo parece condenado, a invisibilidade legal evidencia-se como seu ponto nevrálgico. O IBGE não pode contabilizar a quantidade de pessoas *trans* porque, “simplesmente”, elas não “existem”. Não existem dados quantitativos de índice de alfabetização e analfabetismo, de “evasão” e do nível de repetência escolar, contabilizados no censo escolar. Portanto, todos seus direitos de cidadania deixam de existir, uma vez que eles não são contabilizados, isto é, inexistem em dados estáticos oficiais. Qualquer levantamento de dados oficiais e indicadores de pesquisa (INEP, CENSO ESCOLAR, IPEA) sobre esse grupo social é escamoteado, gerando o abandono que extrapola o privado “familiar” e adentra no abandono por parte do “poder público”, inviabilizando políticas públicas específicas para esse segmento como um todo, tornando esse grupo social um dos mais vulneráveis à violação de direitos humanos elementares.

Prado (2008) destaca a importância de “dar voz às identidades conflitantes para que suas demandas sejam debatidas publicamente e novos conflitos possam emergir” (p. 22). Ele evidencia que as relações entre sexualidade e identidades de gênero não podem ser entendidas fora do âmbito dos sentidos da política, uma vez que parte-se do pressuposto de que “há uma construção social da sexualidade, das

posições sexuais, das práticas sexuais e das formas de relações que se legitimam no âmbito da política” (2008, p. 22). Deduz, assim, que:

Determinadas sociabilidades e relações sociais encontrarão espaços controlados e disciplinados pela construção histórica de uma moral expressiva de posições hegemônicas que somente se coadunam e entrelaçam com outras formas de poderes dominantes, mas também produzem formas institucionais, práticas sociais, pensamentos cotidianos que tendem a tornar invisíveis outras posições que, desde algum ponto, ameaçam a soberania das principais pilastras da moral histórica e politicamente hegemônica, porque inauguram o político. Desse modo, a invenção da não-homossexualidade também poderia ser entendida como uma construção sócio-histórica [...] Podemos concluir que as sexualidades se objetivam por meio das relações sociais e estas não existem sem um contexto histórico e político (PRADO, 2008, p. 22-23).

A esse respeito, Filho (2012) concorda que não dar possibilidades para uma pessoa se denominar e ser denominada conforme seu desejo é abrir a guarda para o cerceamento de direitos fundamentais, impossibilitando condições do exercício da cidadania, estimulando não só o constrangimento, mas também a discriminação e a violência em suas mais diversas formas. A experiência histórica brasileira vem demonstrando um exercício brutal da violência, da dominação, da injustiça, da discriminação, do autoritarismo, da exclusão e da negação de direitos ou da falta desses, sendo condição *sine qua non* para o momento a constituição de um Estado agregador e agenciador, principalmente dos segmentos mais fragilizados da sociedade civil. Nesse sentido, é fundamental não só a resistência de alguns sujeitos em específico, mas de todo(a)s aqueles e aquelas que buscam uma sociedade socialmente justa.

5.2.1. Entre quatro paredes: o banheiro e a regulação da masculinidade e da feminilidade.

A escola, ao dizer que travestis e mulheres transexuais não podem usar o banheiro feminino, está dizendo que não há banheiro para travestis e transexuais na escola e, em última instância, que não há espaço de existência possível para travestis e transexuais no sistema

educacional (CRUZ, 2011 *apud* LIMA; ALVARENGA, 2012).

A escola pública brasileira vive, atualmente, um momento paradigmático em relação ao enfrentamento dos atos de preconceito, discriminação e homofobia destinada a homossexuais e pessoas transexuais. Esses atos, além de inferirem na conformação das subjetividades, também vão delineando as possibilidades de existência e de trajetória de vida da população LGBT na sociedade brasileira como aludido no Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012). O relatório descreve que, apesar da conquista de direitos históricos, ainda se assiste a uma aterradora reação da elite conservadora em sua pretensão de perpetuar o alijamento desses sujeitos e seus afetos. O rebaixamento moral das pessoas *trans* tem se constituído sustentáculo da homofobia que associa as práticas homoeróticas e as representações sociais de gênero discordantes do sexo biológico ao desvio moral de conduta.

Essa ideia de desvio moral ou anomalia social priva essas pessoas dos direitos de ir e vir, da liberdade de expressar sentimentos, do livre desenvolvimento da personalidade, da autonomia e dignidade, além de comprometer os direitos sociais à saúde, ao trabalho, à educação, ao emprego, ao lazer, e à segurança pública (BRASIL, 2007, p. 04).

Reage-se, portanto, não apenas contra o uso do banheiro, mas contra um estilo de vida real, com base em suposições nas quais travestis, transexuais e gays são encarados como ameaça a autenticidade da masculinidade e feminilidade. Autenticidade, essa, tida como natural e normal, o que extrapola essa lógica pode ser estranho, doentio e causador de repulsa.

No nível dos costumes cotidianos, predomina a exacerbação do código de emoções tradicionais conservadoras, cuja lógica da razão é camuflada, impossibilitando resoluções simples para situações que foram tornadas complexas com o advento da modernidade, como, por exemplo, o direito de as pessoas, de acordo com sua Identidade de Gênero, serem acolhidas nos banheiros que se sentem no desejo de usar. Que verdade é essa que vem sendo pautada na conversão de uma conduta universal invariante que separa “uma prática verdadeira de um lado”, e, de outro, “mentiras” também verdadeiras? Será se trata de silenciar

vozes e acontecimentos indesejáveis e ameaçadores de “verdades” cristalizadas historicamente?

Margareth Rago fala que “o apagamento da História é fundamental para os regimes totalitários, que se apropriam do passado para fins utilitários, produzindo um sistema único de interpretação histórica e de construção da ‘verdade’” (2009, p. 258). Ao mesmo tempo em que sugere alguns questionamentos: “Como é que nos construímos em relação aos códigos morais vigentes, a partir de que referências, de que regime de verdades, de que valores, de que crenças e de que práticas?”. E ainda: “Que parte de nós entregamos, deixamos capturar? Por quem, por que, em que condições?” (RAGO, 2009, p. 260). Tais questionamentos possibilitam outros: Por que nossas escolhas, grande parte das vezes, desconsideram os significados sociais por traz delas? Importa ou não saber de que maneira nos constituímos como sujeito? O que podemos fazer para buscar um modo de vida e de existência que extrapole a essência de uma moral que consiste em julgar o que é certo ou errado? Quem determina o que é certo do ponto de vista do código moral? Como são instituídas as regras e valores que determinam como as pessoas devem conviver na sociedade? Por que negamos o que nos torna iguais, a capacidade de expressarmos nossos sentimentos?

Gayle Rubin (s/d) lembra dos investimentos educacionais e políticas encorajando a castidade e criminalizando a prostituição, e, ainda, das campanhas para desencorajar a masturbação, especialmente dentre os jovens no final do século XIX na Inglaterra e nos Estados Unidos. Verdadeiras cruzadas morais foram feitas para atacar os salões de música, a literatura obscena, as pinturas com nudez, o aborto, as informações sobre controle de natalidade e a dança pública.

A consolidação da moral vitoriana e seu aparato de reforço social médico e legal foram o resultado de um longo período de luta cujos resultados têm sido amargamente contestados desde então. As consequências desses grandes paroxismos morais do século XIX ainda estão conosco. Eles deixaram uma grande marca nas atitudes sobre o sexo, prática médica, criação de crianças, ansiedades parentais, conduta policial e legislação sexual. A ideia da masturbação como uma prática doentia é parte dessa herança. [...] Para proteger os jovens de uma excitação prematura os pais amarravam as crianças à noite para que não se tocassem; médicos extirpavam o clitóris das pequenas meninas onanistas [...] Apesar das mais horríveis técnicas terem sido abandonadas as atitudes que as produziram persistem (RUBIN s/d, p. 01-02).

Retomando a discussão central deste trabalho, e com base na matriz Foucaultiana, questionamos ainda: como o espaço⁴⁵ se tornara lugar privilegiado da maneira como o poder vem operando em suas definições? Como é instituído um conjunto de regras disciplinares que tenta controlar principalmente espaços onde o olhar panóptico tem dificuldade de chegar, como o banheiro? A esse respeito, Luma Andrade (2012) evidencia, ainda, que o banheiro se tornara território de segregação entre o sexo masculino (homem heterossexual) e feminino (mulher heterossexual). Tal arranjo entra em crise na medida em que outras formas de homens e mulheres são excluídas desses espaços, gerando a inquietação de qual o banheiro deve ser utilizado por transexuais e travestis.

Na obra *Pensando o Sexo*, de Rubin (s/d), ele advertiu que a esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades e modos de opressão. E, como em outros aspectos do comportamento humano, em determinados tempos e lugares, também as formas institucionais concretas da sexualidade são produto da atividade humana. Assim, extensivas estruturas sociais e legais foram sendo desenvolvidas para isolar os menores do conhecimento e de experiências sexuais sob “a noção de que o sexo per se é prejudicial aos jovens” (RUBIN, s/d, p. 02).

Nessa estruturação social, o banheiro é visualizado como lugar indutor de muita intimidade, pelo fato de deixar à mostra órgãos sexuais, ensejando desejos e práticas sexuais. Estabelecem-se, a partir desse pressuposto, estratégias de controle para tentar evitar possíveis atos sexuais entre pessoas de sexos opostos e do mesmo sexo nesse espaço.

A porta de tamanho reduzido funciona pedagogicamente para inibir atos sexuais, e se os banheiros são separados por sexo isso leva a crer que tal ação tenta inibir atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo. A segregação de banheiros para homens e mulheres tende a inibir possíveis atos sexuais entre os mesmos, e portas de tamanho reduzido para ter acesso ao vaso sanitário também funciona como inibidor, agora do sexo entre os —iguais. Será que estas tentativas de controle eliminam a possibilidade de atos sexuais em banheiros, sejam os sujeitos heterossexuais ou homossexuais? (ANDRADE, 2012, p. 150).

⁴⁵ A ideia remete à concepção de espaço desenvolvida por Foucault em suas reflexões sobre “*De Outros Espaços*”, que é resultado de uma conferência proferida em 1967, em que a abordagem espacial confere uma interpretação plural da sociedade, levando em conta indivíduos cujos comportamentos desviantes em relação às normas ou medidas necessárias foram descartados devido ao seu caráter marginal e inconstante. O espaço de Foucault relaciona-se ao dinamismo social, às mudanças, aos confrontos de ideias e à eminência de novas representações.

Para ela, essas estratégias são tentativas de normatizar os comportamentos, nos tentando fazer crer que as divisões ocorrem de modo que atendam unicamente a necessidades fisiológicas. Nesse prisma, ressalta que, sem dúvida, o banheiro ideal é aquele em que se realizam somente essas necessidades. Se esse pensamento for correto, percebe-se que as pessoas *trans* são vitimizadas mais uma vez pelo papel social que exercem, uma vez que esse papel se sobrepõe à realização das necessidades fisiológicas que não podem esperar. Nessa lógica, proibir alguém de usar um banheiro em função de sua identidade de gênero deveria ser algo absurdo, posto que

o que está em jogo não é uma afirmação sexual, mas uma necessidade do corpo vital que quando não consumada pode causar problemas de saúde grave. Mas a humanidade insiste em continuar presa ao cumprimento dos papéis de gênero. (ANDRADE, 2012, 163-164)

Ir ao banheiro vem se tornando um momento crítico na vida de travestis. Muitas pessoas *trans* desenvolveram incontinência urinária no transcorrer de suas vidas, por serem impedidas, diariamente, de usar o banheiro, inclusive em escolas, por ter que segurar suas necessidades por até cinco, seis horas consecutivas. Precisam segurar a urina até encontrarem um lugar “adequado”, por medo de serem agredidas nos banheiros masculinos ou por serem, literalmente, arrancadas de dentro de banheiros. Tais fatos ocorrem como se essas situações fossem a coisa mais natural do mundo.

Um estudo realizado por Maria Lúcia Lima e Eric Alvarenga (2012) revela que uma aluna, em Belém (PA), foi pegue pelos braços por uma supervisora que a colocou para fora do banheiro, frente à recusa dessa aluna em sair do lugar que ela considera adequado usar. Hoje, a aluna continua a se negar em usar o banheiro masculino e a escola a negar que ela use o feminino. A estratégia encontrada pela aluna é a de “fiscalizar sua fiscal e adentrar ao banheiro feminino quando a supervisora não estiver por perto. Escondida, à surdina, tal como deve ser a vida da travesti na escola: quanto mais ‘abafada’, ‘melhor’” (LIMA e ALVARENGA, 2012, p. 02).

Como vemos, essa situação não acontece somente em espaços de lazer aberto ao público, em *shoppings*, bares, supermercado e restaurantes, mas no lugar que, supostamente, funcionaria como local de convivência entre as diferenças e de

acesso democrático ao conhecimento, nas escolas e universidades. Daí o motivo pelo qual é difícil dialogar com propostas que sugerem que travestis e transexuais devem atender suas necessidades fisiológicas em casa, ou que se poderia estipular horários específicos para que elas o usassem.

A lógica dual (homem-mulher/masculino-feminino) passou a adjetivar o espaço *banheiro* não só definindo formas arquitetônicas específicas para cada um dos gêneros, como principalmente exercendo o controle da sexualidade. Diante da não existência de um “real masculino” ou “real feminino”, Preciado (2002) diz que toda aproximação imperfeita deve ser naturalizada e normalizada, para benefício do sistema sexo/gênero. E todo distanciamento, em contrapartida – homossexualidade, transexualidade, travestilidade –, é considerado uma exceção perversa que deve confirmar a regularidade da suposta natureza sexual humana (PRECIADO, 2002 *apud* LIMA e ALVARENGA, 2012).

O que, de fato, se quer controlar e regular? Por que essa discussão tem mobilizado e erigido padrões morais, onde a heterossexualidade é tida como âncora fundamental para a construção do cotidiano das sexualidades? Como é possível a criação de pactos e negociações que possibilitam a convivência de alguns estilos de vida e de outros não? Como a coerção institucional vai fabricando, selecionando e excluindo os desviantes, os anormais, os que preferencialmente não devem existir?

A ideia desenvolvida pelo antropólogo Gilberto Velho é de que “teríamos uma estrutura social marcadamente rígida com normas e regras bastante estritas, com um forte controle social sobre o comportamento dos indivíduos”, onde tudo o que “perturbe ou torne ambíguos os desempenhos desses papéis ou os projetos a eles associados é visto como altamente perigoso” (1981, p. 63). Esse controle social nega o próprio contexto de diversidade da sociedade brasileira ao continuar vivenciando graves injustiças sociais e manifestações de intolerância em volta de gays, lésbicas, travestis e transexuais.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, através de seu texto-base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, evidencia que o Estado democrático de direito não pode aceitar práticas sociais e institucionais que criminalizam, estigmatizam e marginalizam as pessoas por motivos de sexo, orientação sexual e/ou identidade de gênero (BRASIL, 2007, p. 04).

Apesar dessa orientação, sujeitos *trans* precisam lutar insistentemente contra dissabores que atravessam seus caminhos, simplesmente por pretenderem, como fez/faz Princesa, defender-se de adversários que teimam em tornar suas vidas mais pesadas e sombrias. Tais lutas contribuíram para que ela se tornasse a segunda doutora travesti da história do Brasil a obter essa titulação em março/13, através do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN⁴⁶.

Em uma manhã bela – especialmente mais bela porque era uma de carnaval –, no dia 17 de fevereiro de 2007, ao amanhecer do sábado, às 09h, acordo com a voz de uma amiga que me chamava ao portão de casa, acompanhada de três pessoas. Apesar de passar a conhecê-las naquele momento, sem que isso fosse combinado, ficamos juntas três dias, até a segunda feira 19/02/07, ao som de Chiquinha Gonzaga, Capiba, Dozinho, Elino Julião, Clara Nunes, dentre outro(a)s compositores e compositoras do cenário nacional. Junto a esse grupo, encontro Princesa, foi assim que nos conhecemos. Entre encontros e desencontros, permanecemos abrindo as alas de nossos corações e aprendendo em alto e em bom tom que, apesar da injustiça ruir, existem pessoas que são “madeira de lei que cupim não róí”, como ilustra Capiba⁴⁷. O fato de termos uma relação anterior à pesquisa viabilizou a entrevista, em uma tarde agradável, em pleno 1º de maio de 2014, que aconteceu de forma acolhedora na cozinha de sua casa e durou 01h39.

Atualmente, Princesa é professora substituta do Departamento de História da mesma universidade em que seu doutoramento foi desenvolvido. Na época da situação transcrita a seguir, ela era aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da referida universidade. Em 2012, durante uma festa realizada no Departamento de Artes da UFRN, por ocasião do encerramento do *Encontro Nacional Pró Legalização as Drogas*, uma estudante *trans* foi proibida de usar o banheiro feminino. Ao tentar utilizar o banheiro, dá início a uma verdadeira saga que, como disse a estudante: *me sinto cansada de travar lutas desiguais cotidianamente*, que a coloca na posição desafiadora de viver permanentemente

⁴⁶ A primeira travesti a obter essa titulação foi Luma Nogueira de Andrade, cuja defesa foi em 17 de agosto de 2012, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

⁴⁷ Trecho em alusão a música Madeira que cupim não róí de Capiba (1904-1997), músico brasileiro que nasceu em Surubim-PE. Escreveu mais de duzentas canções, das quais mais de cem frevos. Criador de sambas, maracatus, valsas, canções e até músicas eruditas.

negociando com as normas de gênero, seja na relação familiar, acadêmica ou na vida social de forma ampla.

Antes de relatar o ocorrido em 2012, Princesa lembra outro episódio semelhante que lhe aconteceu em 2008, ao festejar, com um grupo de amiga(o)s, a aprovação no processo seletivo para o doutorado em Ciências Sociais da UFRN, em que ela se classificou em 2º lugar. Diz que, enquanto comemorava em um churrasquinho em Cidade Jardim – bairro nobre localizado na Zona Sul da cidade de Natal-RN –, *fui agredida por uma mulher histérica, que, aos berros, dizia que meu lugar não era naquele bar, porque lá era um lugar de família.*

Tal episódio se dá pela confusão de gênero gerada na cabeça da cliente, com a simples presença de Princesa no mesmo espaço que ela frequentava. Para travestis e outras minorias sociais, só resta guetos ou viver em ilhas demarcadas para tais minorias, porque bares, restaurantes, shoppings e outros locais públicos, são como fossem propriedade exclusiva, reservados apenas a heterossexuais e cidadãos “normais”. Caso queiram se misturar, precisam engolir a seco piadas e maus tratos. Dentro desses cercados, a vida em comum não é fácil. Observa-se, aqui, que o poder da palavra foi exercido para negar, oprimir e destruir psicologicamente pessoas que não podem ser incluídas na categoria “mulher de verdade”.

Quando pensamos em situações como essa, envolvendo travestis no simples uso de um espaço de entretenimento aberto ao público consumidor, suspeitamos, assim como Cássio Serafim e Marluce Silva (2006), viver uma espécie de guerra contra as genitálias ou contra certos efeitos que delas emanam, em nosso dia a dia, e em especial no daqueles “sujeitos cujas marcas corporais põem à prova, as identidades monolíticas que alguns tanto nos querem obrigar a absorver pela garganta, pela pele, pelo fio do cabelo, pelas genitálias.” (SERAFIM e SILVA, 2006, p. 05). Portanto, para pensarmos a identidade de gênero hoje, precisamos ter claro que feminino não é somente aquilo atribuído à mulher e masculino só aquilo atribuído ao homem.

Não só a experiência vivenciada em 2008, como também a narrativa transcrita a seguir, revelam a violência nas quais travestis e transexuais vivem cotidianamente em vários recantos de nosso país.

Princesa: Vou eu ao banheiro. Quando penso que não, surge uma faxineira e disse: Você não pode entrar aí não.

Eu interroguei: Você falou comigo? Ela: Foi.

Respondi: Eu acho que você está enganada.

Ela: *Não, você não pode entrar aí, o seu banheiro é aquele ali, apontando ao banheiro masculino.*

Eu retruquei: Eu acho que o seu papel, o seu trabalho aqui, não é dizer onde as pessoas têm que fazer suas necessidades.

Infelizmente eu tive que dizer que a função dela na instituição não era a de vigiar, nem de policiar o outro e sim de cuidar da limpeza.

Aí a discussão começou a acontecer, chegando, em seguida, um funcionário do DEART⁴⁸ que trabalha na Secretaria, endossando a faxineira e dizendo que ela estava certa.

Aí eu disse: Ah, pois olhe, eu vou fazer o seguinte, vou entrar no banheiro, vou fazer xixi e vou sair. Quero ver o que vocês vão fazer para me impedir.

Quando eu saí do banheiro já tinha chegado a segurança da UFRN.

A essa altura, ainda quiseram usar contra mim o fato de que eu estava com uma cerveja na mão. Eu estava numa festinha. Começaram a dizer que eu estava com uma cerveja na mão e que estava embriagada, mas eu não estava nem de longe, sabe. Era 20h horas, estávamos em uma festa que tinha terminado de começar. Não só eu, como outras pessoas estavam com cervejas na mão, essa era minha primeira cerveja. Ai a essa altura eu comecei a me exaltar.

Estava entrincheirada, encurralada: a faxineira, o funcionário e quatro seguranças. Comecei a gritar até chegar os estudantes que perceberam o que estava acontecendo e começaram a colar, deixando a situação ainda mais tensa, porque alguns se exaltaram até mais do que eu.

Em algum momento, um desses “vigias” da conduta alheia disse que queria arrancar minha cabeça e me cortar em pedacinhos. A essa altura eu comecei a me exaltar.

Pesquisadora: Você lembra o motivo da conversa/discussão que fez com que desencadeasse esse comentário?

Princesa: É difícil a gente lembrar tantos detalhes dois anos após o ocorrido. [...] Eu não lembro o momento, mas essa frase ficou incógnita, *da pessoa pronunciar o desejo de querer arrancar minha cabeça e cortar em pedacinhos.*

Mas mulher, eu atribuo que é o grito conservador desesperado, sabe? Os conservadores estão vendo que estão realmente perdendo cena, perdendo espaço.

[...]

Já havia uma prática do DEART desse mesmo banheiro, onde ocorreu meu caso, ser utilizado também por mulher e *bicha*. Homem não ia né, mas as mulheres e as *bichas* usavam esse banheiro indiscriminadamente.

Pesquisadora: Mas essa seria a proposta, do terceiro banheiro?

⁴⁸ Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Princesa: Então, a gente está tentando ressignificar o conceito do terceiro banheiro. O terceiro banheiro não precisa ser o banheiro dos segregados, ele pode ser o banheiro da inclusão, o banheiro de todos. O terceiro banheiro ressignificado não é o banheiro de *trans* e sim banheiro unissex. Ou seja, é banheiro para qualquer sexo, o homem pode ir, a mulher pode ir, o hetero pode ir, a(o) bi, quem mais quiser.

No DEART, já tem esse banheiro e tem funcionado divinamente bem. Ele tem servido de modelo para novos banheiros que estão surgindo na UFRN.

No setor II temos um que foi resultado da ocupa banheirão. Depois da reforma ele já vai estar adaptado, para uso de toda comunidade universitária, independente das barreiras de gênero.

[...]

Hoje o LABCOM abriu banheiro unissex, o setor II tem um banheiro unissex e o CCLHA vai ter banheiro unissex também em breve.

Pesquisadora: Qual sua sensação ao sair do banheiro? Quais seus sentimentos nessa hora?

Princesa: A sensação é angustiante, porque você não consegue entender como é que uma coisa tão básica, tão simples, tão banal, como o fato de uma pessoa satisfazer suas necessidades fisiológicas, causar tanto alvoroço. Você fica assim, abismada com a falta de bom senso, com a falta de boa vontade humana das pessoas.

Gente, necessidade fisiológica não tem sexo, tem necessidade. Qualquer sexo faz xixi, faz cocô. Dá assim uma agonia, um desespero, uma vontade de desistir das coisas (Princesa – Entrevista 1º/05/14).

Bento explica que há “uma amarração, uma costura, ditada pelas normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido quando referido a essa relação” (2006, p. 89), as performances articuladas do lado de fora dessa amarração são postas às margens por serem analisadas como identidades “transtornadas” pelo saber médico.

Elizabeth Franco Cruz (2011) orienta que não devemos subestimar possíveis impactos deste contexto manifestos pela violência simbólica e disfarçada de episódios cotidianos, como se fossem de menor importância. Nesse sentido, faz vários questionamentos acerca da construção da identidade de gênero hegemônica e suas possíveis implicações para a educação e diz ser no cotidiano das relações instituições que se produzem subjetividades e realidades.

O que a escola está dizendo para alunos e alunas sobre a travesti quando diz que não há lugar para seu xixi? O que a escola estará dizendo para professores(as) comunidade? E o que estará dizendo *para a travesti sobre si mesma*? O que alguém vai poder

dizer de si mesma quando a escola tem dúvida sobre o banheiro que está autorizado a usar? [...] Quais sujeitos cabem na escola? Ainda poderíamos problematizar que urinar é uma necessidade fisiológica, portanto biológica e é justamente esta necessidade que não encontra espaço num território que defende o biológico como fundador das diferenças (CRUZ, 2011, p. 77-86).

Na perspectiva de cruzar ideias norteadoras para tais questionamentos, Cruz refere-se a uma jovem travesti que conheceu e que, aos 18 anos, além de encontrar-se fora da escola, não sabia ao menos escrever seu próprio nome. Como várias outras pessoas nessa mesma condição que têm a escola negada ou, quando muito, bastante negociada para assegurar sua permanência nela. Por fim, a autora questiona: o que ensinamos quando a travesti não tem lugar para “fazer xixi”? Essa chave de inflexões traçada pela psicóloga evidencia que a tematização do banheiro a ser usado pela travesti se sobrepõe à condição de analfabetismo dessa juventude que não teve lugar na escola, que legalmente tem a obrigação de alfabetizá-la.

Quer dizer que ao mesmo tempo em que tematizamos qual banheiro deve ser usado por travestis e transexuais no cotidiano escolar, deixamos ao acaso os motivos de “sua expulsão velada e os resultados deste processo em sua vida, seja em termo de analfabetismo, dificuldades com a escolaridade ou ainda em relação ao que poderão dizer de si mesmas” (CRUZ, 2011, p. 86). As ações educativas que acontecem no interior da escola têm consequências na vida das pessoas. Daí porque ser relevante pensar o processo pelo qual o banheiro a ser utilizado por uma pessoa *trans*, poder gerar mais polêmica do que o fato de as escolas estarem contribuindo para a exclusão (explícita ou implícita) de travestis, gays e transexuais, como ponderou Cruz.

O efeito perverso desse processo transfóbico que, insistentemente, reitera a heteronormatividade, termina vitimando os tidos como anormais, que, por não suportarem se sentirem estranhos em seu cotidiano escolar, terminam abandonando os estudos, passando a ser condenados pela comunidade escolar por “escolherem majoritariamente viver na prostituição”. Pouco se fala, porém, das situações que provocaram sua saída da escola. Os profissionais que compõem a escola esquivam-se, inclusive, de analisar que “a marginalidade e a prostituição são sintomas de exclusões continuadas pelas quais passam aquelas/es que ousam transitar os gêneros inteligíveis” (LIMA e ALVARENGA, 2012, p. 10).

Vale lembrar que, embora não se tenha dados específicos sobre a evasão escolar de travestis e transexuais no Brasil, entidades ligadas ao movimento LGBT acreditam que esse número fique em torno de 80%. Diante de tal situação, cabe-nos indagar: como pensar essas dicotomias? O que, de fato, é de responsabilidade do Sistema Escolar Brasileiro e de suas Unidades Escolares? O que entendemos por disposições éticas escolares e, portanto educacionais?

Tenho observado que uma proposta bastante evidenciada em fóruns de debates em relação ao banheiro a ser usado por transexuais, diz respeito à criação do terceiro banheiro. Princesa também levanta essa discussão e demonstra compreender a importância de um único banheiro que englobe a diversidade de gênero. A própria sequência de sua fala aponta para um banheiro que possa ser utilizado por todo(a)s que dele necessitem, mas sabe também da dificuldade de quebrar amarras histórico-culturais. Por isso, assim como o nome social, o banheiro é uma defesa dicotômica, ao mesmo tempo em que é demandada por parte do movimento LGBT, como forma de acolhimento emergencial à diversidade sexual e de gênero, em função do conservadorismo social que dificulta o reconhecimento dessa diversidade, para outra parte do movimento ele representa um retrocesso.

Na perspectiva traçada pelo professor de antropologia da Universidade Federal da Bahia, Luiz Mott, longe de representar um passo adiante na consolidação dos direitos de cidadania das minorias sexuais, – a melhor das intenções ao propor a obrigatoriedade da abertura de banheiros específicos para o terceiro sexo –, tal medida “reflete visão equivocada e ‘racista’ no trato da diversidade sexual, por oficializar o *apartheid* e discriminação espacial de um dos segmentos populacionais que mais carece de políticas afirmativas com vista a sua integração social” (MOTT, 2011).

O professor faz uma analogia da criação do terceiro banheiro, com a criação de espaços específicos a serem frequentados por grupos também específicos, ao racismo empreendido pelos EUA em relação à África do Sul: “Assim também pensavam os racistas dos Estados Unidos e da África do Sul quando criaram banheiros, piscinas, praias, jardins, escolas, igrejas só para negros: ‘para evitar constrangimentos’ (MOTT, 2011, p. 02) dos que se pensam donos do poder. Foi exatamente invadindo os espaços racistas que o *apartheid* foi abolido. Conclui afirmando que essa tentativa de apartação espacial das “mulheres trans”, de travestis e dos gays não é novidade em nossa história recente.

Do mesmo modo, na escola, o não lugar do banheiro para travestis e transexuais se baseia em um caráter normativo, com uma exacerba

dedicação ao enquadramento, ao disciplinamento e ao controle, colocando em funcionamento mecanismos de interdição, dando significado a homossexualidade e fornecendo um lugar para cada um deles” (Ferrari, 2010, p. 416-417 *apud* CRUZ, 2011, p. 87).

As inquietações provocadas pela presença de travestis na Escola fizeram com que Cruz, durante os anos 2005/2006, ao ministrar aulas em um curso de especialização em gestão educacional para diretores da rede estadual de São Paulo, problematizasse o porquê de o lugar no qual a travesti “faz xixi” ter se tornado uma questão problemática para a escola. A(o)s diretoras(es) elencaram uma série de proposições em resposta a esse questionamento. As sugestões, segundo Cruz (2011):

1. O banheiro adequado era o “dos meninos”, porque *ele* tinha pênis, então tinha que usar o banheiro dos meninos;
2. O banheiro que deveria ser utilizado era o “das meninas” porque *ele* agora era mulher, se vestia como uma mulher;
3. O banheiro a ser utilizado era o “da diretora”, ou “dos(as) professores(as), funcionários(as)” que significava uma proteção, porque podiam bater no(a) aluno(a) no banheiro dos meninos;
4. O banheiro a ser utilizado era o “da diretora” porque era difícil debater este tema com as famílias da escola;
5. O banheiro a ser utilizado era o “dos meninos” porque ele não podia *ferir o direito das meninas a ter privacidade*;
6. O banheiro a ser utilizado era “o das meninas” porque os meninos zombavam e podiam *bater nele*;
7. O banheiro a ser utilizado era o da diretora porque os professores/as não gostavam da ideia de vê-lo utilizando o seu banheiro;
8. Ele(a) poderia usar o banheiro que quisesse (poucas pessoas com esta visão);
9. Talvez precisássemos de um terceiro banheiro;
10. Talvez pudéssemos ter nas escolas um banheiro só (para alunos e alunas) (poucas pessoas com esta visão).

(CRUZ, 2011, p. 77).

É assim que também pensamos? É por isso que agimos de forma a denegar determinados espaços sociais a essas pessoas? Ao negarmos a existência desses sujeitos, chegamos a soluções preconceituosas, tal qual uma aluna de psicologia da professora Elizabete Franco Cruz (2011, p. 78) propôs, ao mencionar que *essas pessoas devem fazer xixi em casa*. Ou, como sugeriu uma diretora de escola à essa mesma professora, ao dizer que talvez o ideal fosse *propor um horário diferenciado*, para que elas possam fazer *xixi*.

O que chama atenção em todas essas propostas para solucionar a questão do uso do banheiro não é simplesmente o fato de só haver, na escola, banheiros para meninos e meninas, que são definida(o)s pela formatação homem/mulher heterossexuais, considerando, somente, a existência de meninos e/ou meninas nas escolas e nos demais espaços sociais, excluindo dessas localidades as dissidências de gênero. A questão principal, como afirmou Foucault, não se reduz apenas em saber se existirá ou não espaço para todas as pessoas no mundo – que é, decerto, importante –,

mas também saber que relações de propinquidade, que tipos de armazenamento, circulação, marcação e classificação de elementos humanos devem ser adaptados em determinadas situações para atingir determinados fins” (FOUCAULT, 1984⁴⁹).

Os banheiros constituem-se, portanto, enquanto “espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar” (TEIXEIRA e RAPOSO, 2007, p. 1). No interior de suas relações de poder, está sendo disputada a verdade sobre a escola e seus sujeitos, onde o deslocamento territorial desses corpos faz com que eles se tornem a superfície de projeção de projetos de vida heterossexual. É a escola manifesta como lugar de correção, de pedagogias preventivas e coercitivas, como laboratório de elaborações e aplicações disciplinares em que cada sujeito ocupa um *status* itinerante nessa teia de (auto) vigilância, como mencionado por Marcio Rodrigo Vale Caetano (2011).

Daí o porquê de as funções escolares se misturarem a ponto de a responsável pela limpeza da UFRN cuidar não somente da limpeza do espaço físico, como também da higienização na manutenção e na garantia das normas de gênero heterossexuais, exercendo, ainda, a função de vigia dessas normas, na tentativa de nos impelir a tomar posição entre o que, para ela, seria o certo e o errado. A preocupação da faxineira quanto ao banheiro que deveria ser usado pela aluna travesti faz sentido em uma instituição empobrecida em suas possibilidades, e que nega aos estudantes autonomia para suas escolhas, tal como ponderado por Caetano (2011).

⁴⁹ Texto inédito proferido numa conferencia, e é intitulado *El cuerpo utópico. Las heterotopías*, e está disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/38572-o-corpo-utopico-texto-inedito-de-michel-foucault>>.

O quadro de hostilidade às identidades sexuais marginais, conforme lemos no depoimento de Princesa, são capazes de gerar inúmeras situações de violências cotidianas, protagonizando diversos sujeitos. No caso narrado pela aluna em específico, sua situação de vulnerabilidade não se limitou ao uso do banheiro: a denúncia contra seu comportamento foi exposta na ordem do público e circunscrita nos valores de vigília mútua amplamente ensinada pelo Estado, sobretudo nos períodos de ditadura militar, como no caso do Brasil.

Velho (1981) adverte que a categoria *subversivo* foi utilizada no regime militar para estigmatizar as pessoas de esquerda, com conotações de grande periculosidade e violência. A abordagem da violência, entretanto, tem uma função estratégica a partir do campo das ciências sociais, que é entender o fenômeno como uma construção social. É a ação dos indivíduos situada numa rede de significados que fornece os elementos para o imaginário social da violência, no sentido de entender sua estruturação social, cultural e histórica, e entender sua produção nas relações cotidianas de poder. Assim, o subversivo se tornara perigoso porque se constituía uma ameaça política à ordem vigente, devendo ser identificado e controlado. Considerava-se, nessa visão, que o subversivo não estava “indo apenas contra o governo, mas contra a religião, a família, a civilização, tornando-se um *anti-social*”, trazendo consigo coisas “de fora”, contaminando a sociedade com o exógeno, desarrumando e desorganizando uma ordem natural, com ideias e comportamentos deslocados e disruptivos (VELHO, 1981, p. 59).

A condição de subversão de Princesa é demonizada, como na análise de Gilberto Velho, ao tentar associar a aluna não só “um comportamento perigoso, maligno, anormal e doente”, como também associando a ela a categoria de drogada: “*Ainda quiseram usar contra mim o fato de que eu estava com uma cerveja na mão*”. A esse respeito, o antropólogo diz que:

De certa forma a categoria *drogado*, percorre o caminho inverso, mas sem que isso signifique um esvaziamento do poder de acusação. Enquanto subversivo é uma acusação política que passa a contaminar todo o comportamento, *drogado* é uma acusação moral e médica que assume explicitamente uma dimensão política, sendo, portanto, também uma acusação totalizadora. A ideia é que há acusações que são *parciais* porque ficam no nível de segmentos ou aspectos particulares do comportamento enquanto existem outras que contaminam toda a vida dos indivíduos acusados, estigmatizando-os talvez de forma definitiva. [...] A procura de drogas já indicaria a existência de problemas psicológicos graves e a sua

utilização agravaria ou criaria novos sintomas de patologia. O drogado é questionado diretamente ao nível de sua moral. [...] O *drogado* é visto como o indivíduo que foge as suas obrigações ou as cumpre mal, sendo, portanto um indivíduo improdutivo e parasitário (VELHO, 1981, p. 60-63).

Percebe-se que essas acusações vêm se transpondo ao nosso tempo, emergindo discursos que foram produzidos em outro momento histórico, e que assumiram caráter de verdade, se reverberando no imaginário social contemporâneo. Entretanto, vale ressaltar que quando falamos em cidadania, e isto parece lugar-comum quando mencionamos os papéis da escola, estamos também descrevendo como deveriam ser os e as cidadãos e quais suas prioridades. Portanto, qualquer análise sobre escola deverá levar em consideração os arranjos sociais de seu tempo.

O caso vivido pela aluna deixa evidente que sua situação de vulnerabilidade não se limita a ela. O cotidiano escolar vem mostrando que os territórios pautados na binaridade de gênero acabam punido travestis e transexuais não só no direito de utilizar o banheiro, como também traz implicações para o processo educativo delas como um todo.

Mesmo com todo embargo, são essas pessoas que denominamos de gays, travestis e transexuais que rompem “as fronteiras binárias e heteronormativas dos banheiros, abrindo portas que exalam cheiro fétido do preconceito pautado no fundacionalismo biológico. E, então, o banheiro ‘das travestis’ passa a ser uma questão” (CRUZ, 2011, p. 86) a ser requisitada por esses novos sujeitos, em função de suas corporalidades não terem sido capturadas pela normatização, requerendo uma redefinição de práticas sociais oficiais que vão enquadrando estilos desviantes, enquanto estilos contaminadores do *status quo*, simbolizando, portanto, modelos que não podem existir.

Situações como as narradas por Princesa, impõem novos desafios a serem pensados pela sociedade e sua institucionalidade burocrática e política, dentre elas a escola, em função de esses sujeitos terem suas cidadanias e seus direitos frequentemente violados, impondo novos desafios também para a instituição escolar.

A ousadia resistente de Princesa inspirou um movimento que desembocou na ocupação do banheiro do Setor de Aulas II da UFRN, em agosto de 2013, abrindo um diálogo público institucional e estimulando diferentes articulações manifestas em

atos políticos intervencionistas, colocando em debate não só a articulação arquitetônica da organização dos banheiros, como também os reconfigurando, no sentido de romper com códigos vigentes de masculinidade e feminilidade que terminam desencadeando agressões verbais e físicas para um conjunto de sujeitos. Princesa Mostra, ainda, que esses espaços operam, tal qual como mencionara Beatriz Preciado (2002), na regulação, no controle e na adequação dos corpos aos códigos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. O protagonismo do movimento de ocupação do banheiro certamente desafetará e afetará as futuras gerações que transitarem nessa paisagem, dando visibilidade e inserindo novos conceitos de acolhimento às novas subjetividades e corporeidades.

Mesmo com a conquista de um banheiro no referido setor de aulas, que atualmente se encontra em funcionamento, que poderá ser frequentado por quem sentir interesse em usá-lo, a protagonista inspiradora desse ato político intervencionista lamenta a pouca iniciativa propositiva dos gestores da instituição dentro de uma ótica mais visionária. Isso demonstra a necessidade de uma reflexão e de um debate público, que articule o uso de variados equipamentos públicos, não só de informações, como também de experimentação e trocas que visem a autonomia dos jovens – que disponibilize informações, orientações e atividades – coletivo para a inserção social de travestis, transexuais e de outros sujeitos que possam não se enquadrar aos padrões impostos pela sociedade, quanto às identidades de gênero:

Poxa na UFRN a gente tem gestores com uma visão muito estreita. É um pessoal que não tem iniciativa. Se a UFRN pensasse, ela já tem a mim, tem uma aluna de psicologia. A instituição devia ser inteligente e aproveitar nossa existência para ter uma visão de pioneirismo e de inclusão na conquista de direitos humanos, nem isso ela faz, prefere ficar num discurso universalista, sem de fato acolher seus alunos. Esses gestores não têm visão nenhuma, nenhuma transformação que acontece ali é produto de uma mente brilhante e libertaria da gestão. É produto sim das pressões internas provocadas pelos movimentos sociais universitários.

[...]

A portaria do nome social refletiu, acima de tudo, o comportamento do Núcleo Tirésias. A portaria só saiu porque foi o reflexo do nível de dedicação de uma nova professora que estava chegando à UFRN e nesse Núcleo. A portaria foi o reflexo do nível de poder de intervenção dessa professora com um grupo de alunos. Nós construímos entradas poderosas na instituição. Então a construção dessas entradas associadas estrategicamente com alguns professores chave nas pró-reitorias fizeram com que, apesar da

instituição oficialmente não ter nenhum tipo de política nesse sentido, tenha contemplado questões pontuais que o movimento social apontou (Princesa – Entrevista 1º/05/14).

Dessa forma, fica evidente que os processos construtores de gênero e de sexualidade em nossa sociedade não acontecem de modo estável e previsível. Em relações de poder complexas, como as que vivemos, os investimentos feitos para manter ou construir determinada ordem também podem produzir dissidências e aberturas importantes, podendo se constituir como contra-hegemônicas e enquanto o novo da política em sua possibilidade subversiva. Como salientado por Princesa, ao mostrar as entradas poderosas que podem potencializar a instituição, por contar com o protagonismo de duas alunas, ambas transexuais.

A ação inovadora desse grupo de estudantes que usam os corpos na busca de espaços que os caibam e do *Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Diversidade Sexual, Gênero e Direitos Humanos/UFRN*, composto por estudantes, professores e simpatizantes *queer*, no sentido performático e transgressor, incitou, propalou, discutiu e propôs também a utilização do nome social institucionalmente, fazendo com que seja aprovado e assegurado a estudantes da UFRN, cujo nome oficial não reflita adequação a identidade de gênero, a possibilidade de uso e de inclusão nos registros acadêmicos do seu nome social, através da Resolução N° 232/2012-CONSEPE, de 04 de dezembro de 2012. Essa Resolução ratifica, também, para os servidores da UFRN o direito de uso do nome social, que deverá ser exercido nos termos da Portaria N° 233 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Federal, de 18 de maio de 2010.

O questionamento e a atitude crítica desses sujeitos terminaram desestabilizando as estruturas normativas da UFRN, mostrando que a hipótese levantada nesse trabalho de que a escola é a instituição do fracasso para diversidade sexual e de gênero, é materializada enquanto estrutura institucional. Mas, evidencia, também, que, para bagunçar e reverter essa hipótese, é particularmente importante verificar o que acontece quando grupos socialmente marginalizados reivindicam direitos mediante práticas desafiadoras no contexto escolar. Então, ao mesmo tempo em que a hipótese se afirmaprocessualmente, também se nega, considerando que esse contexto não é linear, mas sim formado por poderes e contra poderes em permanente disputa e negociações.

Observa-se a dicotomia existente na manutenção de modos de subjetivação normatizadores responsáveis pelo estabelecimento do *status quo* e de linhas de fuga de subjetividades constituintes de contra poderes face ao poder instituído. A ação intervencionista desses sujeitos mostra a existência de micro poderes políticos, o que constitui novas realidades, minadas por resistências que questionam e desestruturam identidades heterossexuais, que lhes foram/são impostas, levantando incertezas ao transformarem seu gênero e introduzirem novas maneiras de ser homem/mulher e que, consecutivamente, vem borrando identidades aparentemente claras.

O depoimento a seguir mostra que a sociedade mudou e que a(o)s profissionais da educação podem redefinir seus valores, aumentando, inclusive, a troca de aprendizagens e experiências com novos saberes e novas organizações sociais, que podem contribuir com a desestruturação da homofobia escolar. Essa nova aprendizagem requer que se ensine não apenas a aceitar modelos tradicionais de educação, mas também que se criem exercícios práticos de novos comportamentos e condutas, sendo o espaço público importante para esse feito pedagógico educativo. Por fim, mostra que é possível viver e conviver com transexuais em banheiros públicos, de forma civilizada e humana. E que a organização dos banheiros públicos é uma questão de política pública e de política educacional, sendo a escola um local em que tais questões podem, e devem, ser problematizadas em suas implicações históricas, culturais, ambientais, e de gênero:

No primeiro dia desse curso, no dia 08 de junho, quando deu o intervalo eu fui ao banheiro. Fui naquele banheiro de lá [apontando com o dedo], não nesse daqui que as pessoas usam mais. Não tinha ninguém no banheiro, eu entrei. Aí ouvi que tinha duas pessoas chegando, entrando no banheiro. Pela voz, eu percebi que eram vozes de homens mais afeminadas. Aí eu pensei comigo mesma: E agora Fernanda como é que você vai fazer? Entendeu?

Estava havendo aqui, nesse mesmo hotel, também um curso da ANTRA, da Associação Nacional das Transexuais. Quando eu saí, as duas estavam na frente do espelho se arrumando, levantando a roupa, arrumando os shorts. Aí eu fiquei assim... [fala reflexiva]. Fui lavar as mãos e fiquei procurando o papel para enxugá-las. Eu não percebi o papel que estava escondido. Aí falei alto: Ah, não tem papel! Aí a menina falou assim: Olha amor tem papel aqui, não está ali não.

Então assim, mesmo tendo reagido de uma forma que eu não esperava, me questioneei: E agora, eu vou fazer o que? Aí depois, em questão de minuto, não é uma coisa fingida que eu coloque aqui. Graças a Deus que diante mão pensei: E agora vou agir como? De

forma natural? Ou vou estranhar? Eu vou condenar? Mas tinha uma colega minha aqui no curso que, aliás, é muito mais nova né. Ela olhou pra mim, arregalou os olhos e falou: Será que estou no banheiro errado?

Quando a menina que estavam comigo saiu, uma das travestis veio me mostrar o diploma delas que mostrava que estavam participando do curso da ANTRA. Aí eu disse: Antra? Eu não conheço. Aí elas disseram: é a Associação Nacional das Transexuais. Aí eu disse é mesmo. Eu não conhecia. Realmente eu não conhecia.

Depois a minha colega que está aqui, mas não está nesse grupo de discussão, me procurou e disse: *Mulher eu pensei que estava no lugar errado*, eu achei tão estranho. Aí eu disse, mas é porque eles se sentem mulheres como nós. Você tem que olhar como eles se enxergam. Pra você e para nós aparentemente eles são homens, ou são homens querendo ser mulher. Só que a voz os denuncia, mas no fundo eles querem ser enxergados como mulheres. E é isso que eles são. É assim que eles se sentem. Então a gente tem que respeitar. Porque eu nunca tinha passado por essa vivência e achei muito interessante a minha forma de reagir, sabe. Porque se eu dissesse ou levantasse a bandeira dizendo, Ah, *eles estão no banheiro errado, tem que ter um banheiro só para eles*, como foi discutido por algumas pessoas na aula passada, aí eu ficaria decepcionada comigo. Está entendendo? Então eu me sinto aberta. Como eu poderia negar uma situação que havia discutido e tentado aprender no dia anterior do curso, que era reconhecer a diferença e os diferentes. Ora, eu tinha duas alternativas: Eu preciso estar aberta ao novo, ou simplesmente fingir que essa é uma situação natural, por está em um curso discutindo a diversidade, simplesmente. Então a situação estava dada: ou eu fingia que essa é uma situação natural, ou precisava de fato incorporar a minha prática essa diversidade. Eu preferi estar nesse espaço aprendendo com cada uma de vocês que existem essas diferenças.

Não posso fazer como faz a escola, fingir que reconhece a diferença e ficar calada. Aprendi nesses três dias de curso que às vezes a gente tem que fazer o papel de chata (Fala de uma professora durante o Rodas de Conversa, realizado dia 22/06/13).

Visualizar o cotidiano a partir do olhar no retrovisor do passado tem sido uma ferramenta persistente e perigosa para momentos contemporâneos. Mesmo porque, como vimos no depoimento acima, a prática social começa a dar sinais de que precisamos não só de novos conceitos, como também de rever a organização dos banheiros no sentido de acolher novas plasticidades manifestas nas corporeidades emergentes. “É no confronto com as categorias ‘inadequadas’ que podemos construir espaços, símbolos e signos mais polissêmicos” (TEIXEIRA e RAPOSO, 2007, p. 10).

O presente tem requerido ultrapassar vários reflexos valorativas do passado enquanto conquistas desse presente. Quando a escola se esquiva de discutir ou de intervir em situações como as analisadas acima, também contribui para a

perpetuação de comportamentos sexuais desiguais e injustos. O espaço da escola reproduz, em muito, a forma desigual com que homens e mulheres ocupam os espaços comuns, convencionalmente chamados de públicos. Talvez por isso venha sanando a situação através da utilização do terceiro banheiro, preferencialmente disponibilizando o banheiro dos professores como a solução viável para a problemática das travestis e transexuais na escola. Essa tem sido uma decisão mais fácil para escola, porque assim se esquia de confrontar e debater essa situação com os alunos, funcionários e professores, evitando, ainda, envolver a família, movimentos sociais e disputar essa pauta de forma mais ampla na sociedade civil.

Quando surge esta questão a maioria das escolas oferece como solução o uso do banheiro de professores(as)/funcionários(as)/direção. (...) Significa não se confrontar, não somente com as diferenças ligadas às relações de gênero, mas também com outras diferenças que perpassam o cotidiano da escola. [...] Foucault assinala que as produções discursivas também organizam silêncios e, portanto é interessante que observemos não somente o que se diz, mas também o que se silencia, o que se diz com o silêncio. [...] Resolver a questão do banheiro sem "mexer" com o tema dentro da escola não seria uma estratégia de manutenção de uma referência binária? Não seria uma exclusão? Ou ainda, esta "exclusão" não seria uma estratégia de poder que confere um lugar que mantém o "anormal" dentro da norma? (CRUZ, 2011, p. 76-77).

Nesse sentido, apreender a realidade, suas contradições, seus avanços e suas violências, é essencial no planejamento de objetivos, metas e estratégias que visem melhorar o convívio social. Marc Augé argumenta que a supermodernidade impõe

às consciências individuais, novíssimas experiências e vivências de solidão, diretamente ligadas ao surgimento e a proliferação de não-lugares". [...] "Assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não-lugares criam tensão solitária". (1994. p. 86-87)

De acordo com Augé, pensar a cidade e seus espaços não é insistir em se apropriar ou em querer simplesmente pertencer a uma determinada localidade, mas estudar recursos urbanísticos, equipamentos e serviços que permitam ao cidadão superar o estranhamento de um território pouco familiar.

Ao tentar elaborar o conceito de *Heterotopia*, Michel Foucault buscou mostrar que o espaço do outro foi esquecido pela cultura ocidental. Nessa discussão, seu

empreendimento filosófico foi o de resgatar os espaços em que o exercício do poder pela racionalidade ocidental buscou suprimir.

As heterotopias se constituiriam em espaços nos quais as memórias política e institucional não se apresentariam, em espaços nos quais as classificações funcionais não se aplicariam, em espaços nos quais as regras de convivência não são baseadas na civilidade" (VALVERDE, 2009, p. 13).

À luz de ideias Foucaultianas, Valverde denomina a heterotopia como um espaço concreto, onde todas as representações se encontrariam presentes, causando contestações, fragmentações e inversões de regras devido aos conflitos existentes nesse espaço.

Foucault parecia acreditar que a transformação da sociedade moderna não seria possível simplesmente através da troca de ideias realizada nos fóruns políticos pré-determinados, mas sim pela visibilidade que o espaço provia a necessidades e sentimentos que eram combatidos pelo Estado. É a partir desse princípio que o autor acrescentou que a sociedade contemporânea ainda lida com o espaço de modo rígido, como se as suas formas e significados fossem consensuais. [...]. Com isso, o autor apresentou interesse pela ideia de heterotopia ao procurar uma forma de classificação espacial que valorizava a presença de múltiplas representações conflitantes em uma mesma área. Para Foucault, existiriam certos espaços que, devido à concentração de atores e de significados, seriam caracterizados pela inversão, suspensão ou neutralização da ordem oficial (VALVERDE, 2009, p. 09-10).

Esse outro lugar, denominado de heterotópicos – ou de heterotopia –, de desvio se destina a comportamentos que estão fora do que a sociedade aceita, impondo condutas, contendo conflitos e tensões que se exercem pelas relações de poder de determinadas sociedades, expressos na atualidade na quebra desse paradigma normativo que o banheiro busca impor. Mesmo não existindo nenhuma lei que regulamente quem pode ou não usar o banheiro masculino ou feminino, isso é definido através de regras construídas e impostas as nossas vidas que, de certa maneira, criam dicotomias aparentemente inultrapassáveis, invioláveis. Dicotomias as quais as nossas instituições ainda não tiveram coragem de dissipar. A linguagem narrativa prescritiva adotada pelas instituições sociais termina ferindo princípios e normas de direitos humanos, dificultando possíveis formulações e implementações de políticas inclusivas, pelo fato de esses princípios precisarem ser transformados em uma mensagem mais tangível e operacional.

Ao pensar sobre a utilização do não espaço reservado ao uso do banheiro para a categoria *trans* na contemporaneidade, como relatado pela amiga de Fernanda, faço analogia às reflexões de Augé ao questionar: “Se os não-lugares são o espaço da supermodernidade” (1994, p. 101), como explicar o paradoxo que transfere para o espaço do banheiro um jogo social que amplia a sexualização, a sexualidade dos corpos e as manifestações de desejos que parecem acontecer mais em outros lugares? Como antigos preceitos e valores impõem-se de modo a manter permanências que são reflexos de outro tempo histórico, com sobreposição do antigo ao novo

Os não-lugares recebem indivíduos a cada dia mais numerosos. Por isso, eles são particularmente visados por todos aqueles que levam até o terrorismo sua paixão pelo território a ser preservado ou conquistado. [...] Mas talvez seja também porque, mais ou menos confusamente, os que reivindicam socializações e novas localizações só podem ver nisso a negação do seu ideal. O não lugar é o contrário da utopia: ele existe e não abriga nenhuma sociedade orgânica (AUGÉ, 1994, p. 102).

Augé levanta a hipótese de que talvez o paradoxo do centro dessa humanidade abstrata universal seja o fato de ele ser também “um não-lugar, uma parte alguma. Um pouco aquilo que Foucault, sem incluir aí a cidade, chamava de ‘heterotopia’”. Concordamos com Augé quando ele afirma que:

O império, pensado como universo “totalitário”, nunca é um não lugar. [...] Na coexistência dos lugares e não lugares, o obstáculo será sempre político. [...] Encontrar o não-lugar do espaço, um pouco mais tarde, escapar a opressão totalitária do lugar, será encontrar algo que se assemelha à liberdade. [...] O que é significativo na experiência do não lugar é sua força de atração, inversamente proporcional a atração territorial, ao peso do lugar e da tradição. [...] Não há mais análise social que possa fazer economia dos indivíduos, que possa ignorar os espaços onde eles transitam (1994, p. 104-110).

Talvez por isso a discussão do banheiro, a ser usada pelas travestis e transexuais, venha a se constituir em uma discussão emergente, gerando dicotomia nos movimentos reivindicatórios desses espaços, tanto pela comunidade LGBT, como por outros sobreviventes de situações corriqueiras que, pela intolerância de nossa ordem social, viram-se constrangidos à expatriação urbana.

A contemporaneidade trouxe consigo práticas que constroem sujeitos híbridos e diaspóricos, que estão afetados e afetam, no sentido de resistirem a forças que insistem em tentar enquadrá-los. Muitas vezes são excluídos do convívio com outros cidadãos que teimam em assujeitá-los às suas próprias identidades, como se essas ainda fossem fixas, homogêneas. Às vezes conseguem, como afirmam Serafim e Silva (2006), mas não o fazem sem que sintam o exercício de poder por parte desses, que mesmo marginalizados, impõem novos desafios para o sistema educacional brasileiro e para a escola na atualidade.

É em função da ação de sujeitos empoderados que se termina redefinindo responsabilidades institucionais. Portanto, questionar o sofrimento que mutila o conhecimento, a reflexão crítica, a autonomia e a subjetividade de alguns grupos de sujeitos cotidianamente é, como sugere Baden Sawaia, “dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado” (2008, p. 98). As estratégias de luta e resistência na defesa de direitos e construção de cidadania facilitam a expressão e a singularidade das diferenças, nos ensinando que, assim como propôs Foucault, o poder não é algo que uns possuem e outros não, ele circula nas relações sociais. Assim, a perseguição e a repressão contra a população *trans* geram resistências que podem contribuir em ações capazes de transformar nossas práticas e representações, apontando caminhos para uma sociedade que supere processos históricos e cotidianos de exclusão e violação aos direitos humanos.

6. Análise das entrevistas com profissionais da educação.

Foi entrevistado um grupo de 12 professores através de questionário estruturado com 16 perguntas sobre gênero, sexualidade e diversidade na Escola, no período de 25 de maio a 22 de junho de 2013. O grupo entrevistado é formado por professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Os professores entrevistados possuem Graduação nos cursos de: Pedagogia (03), Artes (01), Ensino Religioso (03), Língua Portuguesa (02), Ciências Biológicas (02), História (01) Matemática (01), totalizando 13 graduações em um total de 12 entrevistados(as). O tempo de exercício da profissão varia entre 3 a 24 anos. Cinco entrevistados têm pós-graduação. Essas entrevistas foram realizadas durante o curso promovido pelo Núcleo Tirésias, ao serem abordados por mim e se proporem voluntariamente a colaborar com a pesquisa.

A metodologia de sistematização dos dados consistiu na análise das entrevistas e, em seguida, na síntese das principais ideias oriundas das respostas dos entrevistados, na tentativa de elucidar melhor na compreensão de algumas respostas dadas. Em linhas gerais, essas ideias se tratam de posturas teóricas e práticas, atitudes e visões de mundo que interferem no processo formativo dos sujeitos que educam, conforme Paulo Freire, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e demais pensadores da educação na contemporaneidade. O objetivo das entrevistas foi justamente abordar essas ideias e atitudes, ou seja, questionando as verdades sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus jogos de verdade (FOUCAULT, 1999). Para fins de sistematização, as respostas⁵⁰ foram categorizadas a partir das ideias que mais se repetem, como será visto. Essas categorias são da ordem metodológica tal como Velho (1989) as chamou de unidades mínimas ideológicas, que aqui abordaremos com foco nas questões de gênero e sexualidade na escola.

⁵⁰ As questões omitidas estão sinalizadas com expressão “Omitida”.

6.1. Descrição dos entrevistados.

- Professor **Afrodito**: professor de Ensino Religioso há quatro anos no Estado e no Município;
- Professora **Brenda Lee**: pedagoga, coordenadora pedagógica há 12 anos na rede municipal de ensino;
- **Professora Mary**: professora de Artes há 24 anos na Escola Municipal;
- **Professora Iolau**: professora de biologia há 22 anos na rede estadual (E. E. do Guarapes) e da rede privada, Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas;
- **Professora Amanda Monick**: 44 anos, professora há 22 anos, leciona Ensino Religioso e Língua Portuguesa, graduada em Letras e Ensino Religioso e pós-graduação em EJA, ensina na Escola Municipal Ascendino de Almeida em Natal-RN e E. E. Hilton José de Castro – Macaíba/RN;
- **Jaime César Dutra Sampaio**: 42 anos, professor de Ciências e Biologia há 10 anos, graduado em Ciências Biológicas e mestre em Psicobiologia, trabalha na E. E. Côn. Luiz Wanderley, Ensino Fundamental (12 a 15 anos);
- **Professora Cláudia**: pedagoga; secretária de uma Escola Estadual;
- **Professora Rogéria**: professora de Ensino Religioso, possui graduação em Ensino da Religião e especialização em EJA, leciona na E. M. Ferreira Itajubá e em uma escola municipal de Parnamirim/RN.
- **Professora Vera**: pedagoga possui especialização, professora de História e Cultura do RN, leciona a 12 anos na E. M. Prof. Esmerino Gomes de Souza – Maxaranguape/RN;
- **Professor Bartô**: professor de matemática, possui especialização, leciona EJA e Ensino Médio na E. M. Maria Estela Sampaio, professor há 15 anos;
- **Professora Agrado**: pedagoga, professora há 03 anos da Educação Infantil Nível 1 do CMEI;
- **Professora Felipa de Souza**: professora de português na E. M. Varela Cavalcante no Ensino Médio, leciona há 8 anos.

Professor (a)	Graduação	Pós-Graduação	Disciplina/Local de Atuação	Tempo de Experiência Profissional
Professor Afrodito	Ciência da Religião	-	Ensino Religioso/Rede Estadual e Municipal	04 anos
Professora Brenda Lee	Pedagogia	-	Coordenadora Pedagógica/Rede Municipal	12 anos
Professora Mary	Artes	-	Artes/Rede Municipal	24 anos
Professora Iolau	Ciências Biológicas	-	Biologia/Rede Estadual-Municipal e Rede Privada	22 anos
Professora Amanda Monick	Ensino Religioso e Letras-Língua Portuguesa	Sim	Ensino Religioso e Língua Portuguesa/Rede Estadual	22 anos
Professor: Jaime César Dutra Sampaio	Ciências Biológicas	Sim	Ciências e Biologia/Rede Estadual	10 anos
Professora Cláudia	Pedagogia	-	Secretária	-
Professora Rogéria	Ciência da Religião	Sim	Ensino Religioso/Rede Municipal	-
Professora Vera	Pedagogia	Sim	História e Cultura do RN/Escola Municipal	12 anos
Professor Bartô	Matemática Especialista em EJA e em Séries Iniciais.	Sim	Matemática/Rede Municipal	15 anos
Professora Agrado	Pedagogia	-	Educação Infantil Nível 1	03 anos
Professora Felipa de Souza	Letras-Língua Portuguesa	-	Língua Portuguesa/Rede Municipal	08 anos

Quadro 2: Entrevistado(a)s

6.2. Análise das respostas do(a)s profissionais da educação.

Prof./Profa.	Questão 1: O que é uma escola inclusiva para você?
Afrodito	gênero, portadores de necessidades especiais
Brenda Lee	adequação à diferença, deficiência; gênero, cor
Mary	aceitação e respeito às diferenças
Iolau	cor/negro, social
Amanda Monick	respeito, valores (risco de criar grupos de isolamento)
Jaime C. D. Sampaio	igualdade de tratamento
Cláudia	deficiência, sexualidade (problematiza a escola)
Rogéria	ser humano, respeito
Vera	diversidade

Bartô	deficiência, escola para todos [igualdade de tratamento]
Agrado	igualdade de tratamento (problematiza preconceito de classe)
Felipa de Souza	respeito às diferenças, sexualidade, motricidade, cor/raça

Quadro 3: Respostas da Questão 1

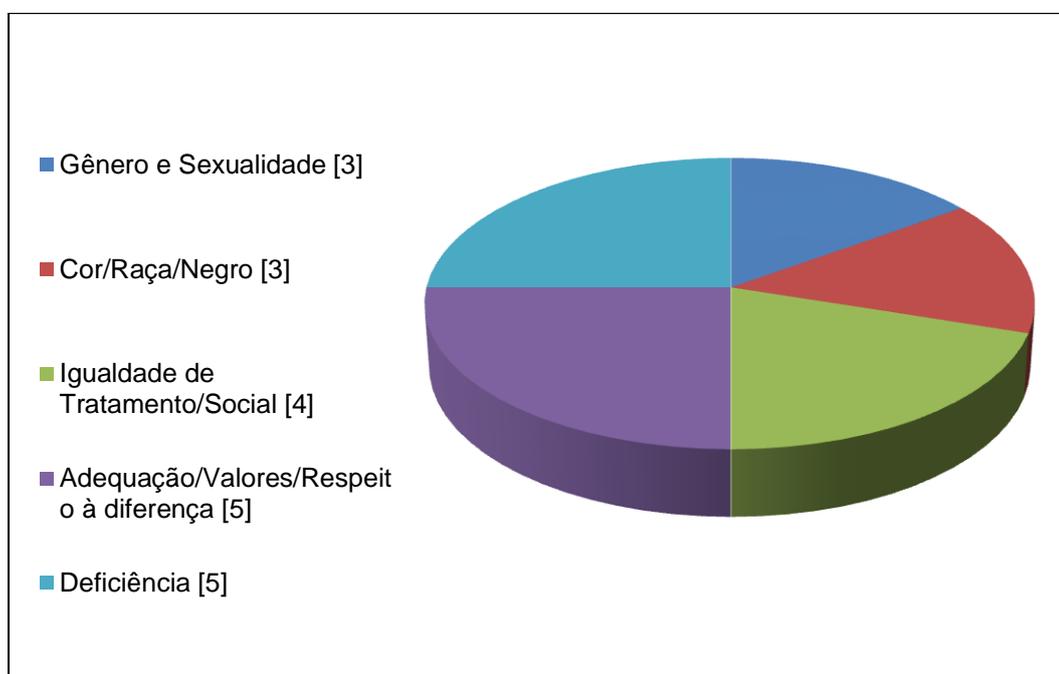


Gráfico 1: o que é Escola Inclusiva?

Os entrevistados tenderam a afirmar que Escola Inclusiva é: a que dá *acesso a deficientes físicos e “intelectuais”*; em seguida e em mesmo grau de importância, a ideia de *“adequação” da escola e respeito à diferença*. Seguindo a ordem de importância, a ideia de *igualdade de tratamento* ou *“social”*; e, em seguida, nas últimas posições e com o mesmo grau de importância, as ideias de *raça/cor* e *gênero/sexualidade*.

Consideram, portanto, a inclusão importante do ponto de vista das necessidades especiais transitórias e permanentes. O(a) educador(a) considera a escola inclusiva em função da universalização de direitos. Ao mesmo tempo em que ela acolhe a diversidade no discurso, se distancia, na prática de negros, pobres, gays, transexuais. Via de regra, reconhece a inclusão só do ponto de vista das necessidades especiais e outras transitoriedades, porque essa remete ao

humanismo assistencialista sem, no entanto, requerer métodos e técnicas para sua implementação, já garantida na Constituição Federal e na LDB.

Portanto, a análise preliminar dos dados permite afirmar que, para a escola se tornar inclusiva ela precisa, sobretudo de estrutura para deficientes físicos e igualdade de tratamento para todos. Nessa pergunta do questionário as categorias inclusivas de raça e gênero foram secundarizadas.

Prof./Profa.	Questão 2: Existe algum assunto sobre sexualidade que preocupa a escola? Qual? Por quê?
Afrodito	a escola não está preparada, tabu (problematiza adequação da escola)
Brenda Lee	homossexualidade, gravidez na adolescência, DST
Mary	não tem assunto que preocupe a escola
Iolau	não tem assunto que preocupe a escola, despreparo
Amanda Monick	a sexualidade em si, despreparo do professor, gravidez na adolescência
Jaime C. D. Sampaio	não tem assunto que preocupe a escola, preconceito de professor, (problematiza adequação da escola), (narra caso de preconceito de um colega)
Cláudia	Para ela sexualidade são os desejos e instintos, uma necessidade de ordem física/fisiológica;
Rogéria	homossexualidade (narra o caso de "Amanda")
Vera	gravidez na adolescência
Bartô	gravidez na adolescência
Agrado	sexualidade em si (caso do menino autista)
Felipa de Souza	gravidez na adolescência, DST

Quadro 4: Respostas da Questão 2

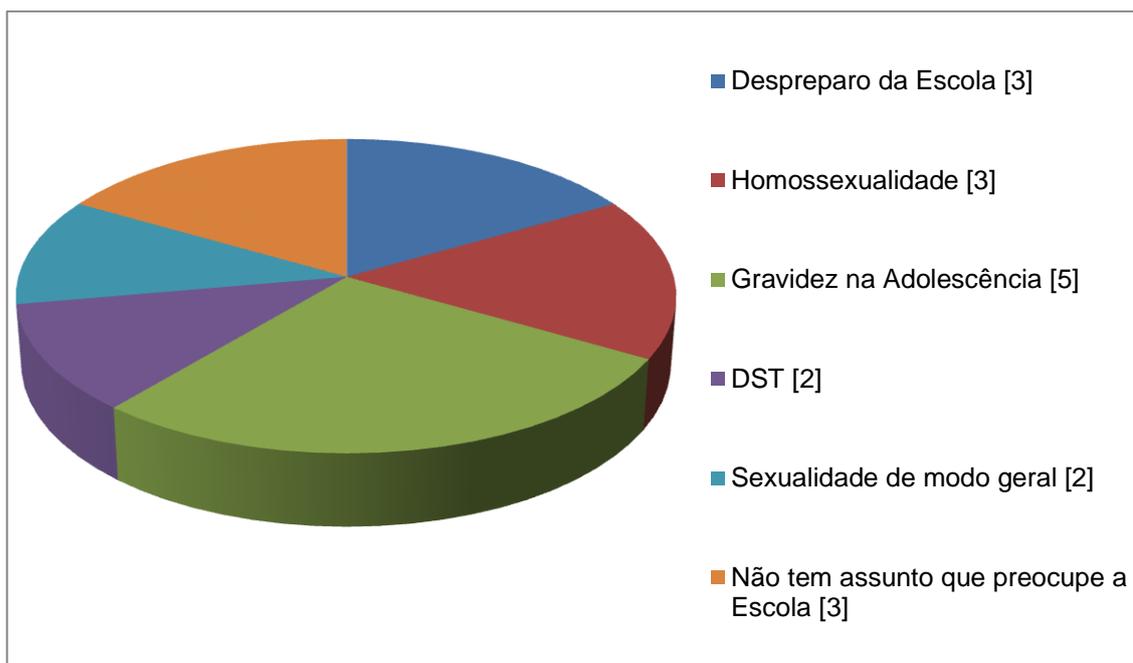


Gráfico 2: Existe algum assunto sobre sexualidade que preocupa a escola? Qual? Por quê?

Na opinião da maioria dos entrevistados, o assunto sobre sexualidade que mais preocupa a escola é a *gravidez na adolescência*, seguida do assunto *homossexualidade*, *sexualidade* em geral e *DST's*. Em grau equivalente aos que consideram a homossexualidade como assunto que preocupa a escola, entrevistado(a)s consideram que a instituição não se preocupa com assuntos relacionados à sexualidade. Observa-se no discurso educacional, tal como Louro (1998, 41-46), que “a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças. [...] A sexualidade que ‘entra’ na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte”.

Prof./Profa.	Questão 3: Você tem ou já teve algum(a) aluno(a) homossexual? Como você descobriu que se tratava de um aluno homossexual? Por fofoca? Por brincadeiras? Por desconfiança? Como foi o processo de descoberta/revelação? Como é ou (era) a convivência com ele em sala de aula? E dele com os demais colegas?
Afrodito	sim; percebe se um aluno é homossexual através de sinais corporais, como fala, gestos, atitudes; reforça que há forte preconceito de alunos e professores; precisam de orientação; ausência de orientação na escola; percepção do professor sobre os ritos de suplício: acusar o outro de homossexual, através dos enunciados “Viado!”, “Bicha!”
Brenda Lee	sim; afirma haver travestis; percebe através de sinais corporais, como

	fala, gestos, atitudes, se um aluno pode ou não ser homossexual; (tem resistência em usar o termo homossexual e/ou atribuí-lo às crianças e adolescentes; usa o termo bullying)
Mary	sim; (homossexuais sentiam-se à vontade nas aulas de artes e se deixavam transparecer)
Iolau	sim, afirma haver travestis; (percebe a homossexualidade dos alunos pelas suas próprias declarações e performance [como se mostram])
Amanda Monick	sim; considera óbvia a homossexualidade de um aluno; (normatiza o aluno)
Jaime C. D. Sampaio	sim; considera óbvia a homossexualidade de um aluno.
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	sim (não no princípio); percebe se um aluno é homossexual através de sinais corporais, como a forma de andar; percepção da professora sobre os ritos de suplício: acusar o outro de homossexual, através dos enunciados: “Bicha!”, “Viadinho!”, “boneca”; vê machismo na atitude dos alunos preconceituosos
Bartô	sim; afirma serem assumidos; percepção do professor sobre os ritos de suplício: acusar o outro de homossexual, através dos enunciados: “Bichinhas!”, “Viadinho!”; usa o termo bullying
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	sim; afirma haver travestis; afirma serem assumidos; percebe se um aluno é homossexual através de sinais corporais, como a categoria “jeito”, e pela fluidez com as meninas

Quadro 5: Respostas da Questão 3

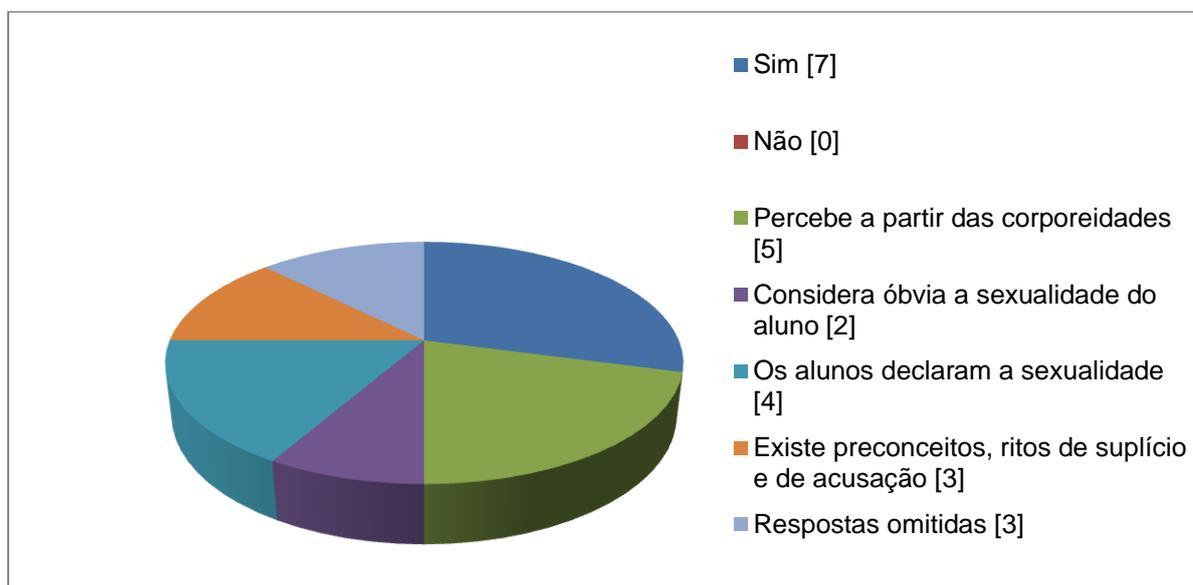


Gráfico 3: Você tem ou já teve algum(a) aluno(a) homossexual? Como você descobriu que se tratava de um aluno homossexual? Por fofoca? Por brincadeiras? Por desconfiança? Como foi o processo de descoberta/revelação?

Todos os entrevistados afirmaram já terem tido aluno homossexual. A maioria afirma “descobrir” a homossexualidade do aluno pela corporalidade ou por meio das declarações dos próprios alunos. Um número menor de entrevistados afirma que a condição da homossexualidade do aluno é óbvia. Parte dos entrevistados afirmam haver preconceito, ritos de suplício e de acusação na convivência escolar e em sala de aula. Para aprofundar essa discussão ver Foucault (2009) e, no que se refere ao uso de categorias de acusação em convivência escolar e em sala de aula, tais como “viado”, “mulherzinha”, “boneca”, ver Velho (1997).

Prof./Profa.	Questão 4⁵¹: Como você se relaciona com seus aluno(a)s gays
Afrodito	Omitida
Brenda Lee	difícil; procura respeitar; (narra caso; menciona categorias de acusação e suplício como: “viado”, “gayzinho”, “viadinho”, “mulherzinha”)
Mary	Omitida
Iolau	trata igualmente
Amanda Monick	Omitida
Jaime C. D. Sampaio	trata igualmente
Cláudia	Omitida
Rogéria	procura respeitar (tem opinião contraditória)
Vera	Omitida
Bartô	Omitida
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	Omitida

Quadro 6: Respostas da Questão 4

⁵¹ Essa questão aparece respondida através de todas as demais questões

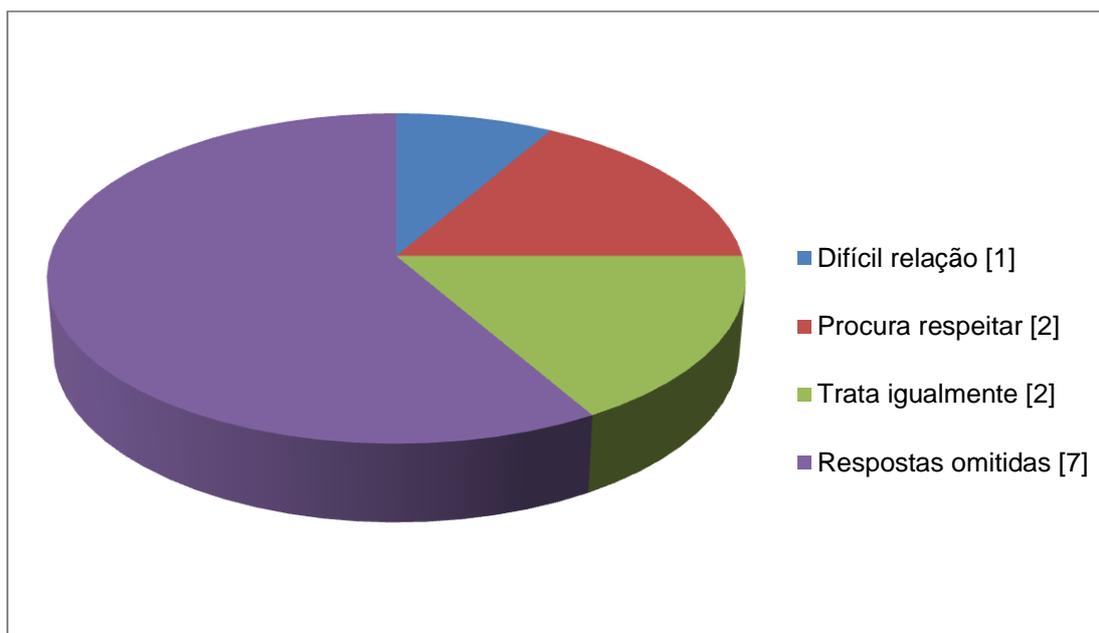


Gráfico 4: Como você se relaciona com seus aluno(a)s gays?

Um dos entrevistados considera a relação difícil, enquanto os demais procuram respeitar ou os tratam alunos igualmente. É significativa a diferenciação entre a categoria “procura respeitar” e “trata igualmente”, em que a primeira significa que o seu locutor não está realmente imbuído de respeito ao homossexual e, dentro do processo de formação/auto-formação, ele vai respeitando, paulatinamente. Em relação à segunda categoria, “trata igualmente”, o locutor está certo de sua posição, obrigação e conduta relativa a essa posição e obrigação, então o respeito já é constituído de fato. Uma segunda leitura possível para “tratar igualmente” também pode se dar a partir de uma perspectiva universalizante superficial, que na verdade invisibiliza e faz “vista grossa”, como pôde ser observado na fala das entrevistas, em que algumas contradições nos depoimentos de alguns entrevistados ilustram essa afirmação, como também pode ser verificada de forma implícita em respostas distintas com o mesmo fundamento em que o “tratamento igual” tem por base a negação desses sujeitos no espaço escolar.

Prof./Profa.	Questão 5: Sua escola se propõe discutir a sexualidade com os alunos? Como? Se “não”, você discute com os alunos assim mesmo?
Afrodito	não se propõe a discutir; a escola age com cautela; (religião afro e sexualidade)

Brenda Lee	se propõe a discutir (resposta enviesada)
Mary	se propõe a discutir (resposta enviesada)
Iolau	não se propõe a discutir
Amanda Monick	não se propõe a discutir
Jaime C. D. Sampaio	se propõe a discutir
Cláudia	Omitida
Rogéria	não se propõe a discutir
Vera	Omitida
Bartô	não se propõe a discutir
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	não se propõe a discutir

Quadro 7: Respostas da Questão 5

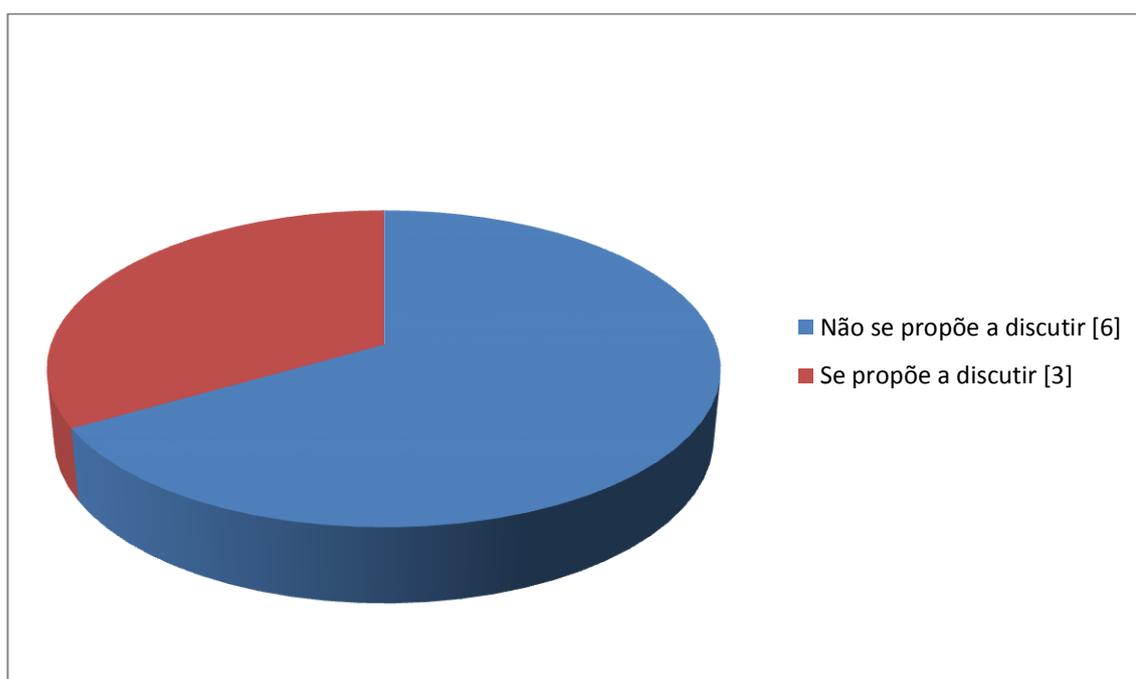


Gráfico 5: Sua escola se propõe discutir a sexualidade com os alunos? Como? Se “não”, você discute com os alunos assim mesmo?

A maioria dos entrevistados afirmam que a escola não se propõe a discutir sexualidade. Essa realidade constitui uma Recusa Institucional, quando as subjetividades dos professores se materializam em ações práticas e coletivas de negação à sexualidade. Essa categoria foi fundamental para demonstrar por que as escolas se constituem enquanto instituição do fracasso para a diversidade sexual e de gênero, limando sujeitos de seu espaço. A fala do(a) profissional da educação são elucidativas para essa situação:

Como eu sou professor das religiões e nas religiões, tem uma formação religiosa afros dos candomblés e da umbanda e tem uns dos orixás, que ele é tanto masculino como feminino, passa seis meses masculino e seis meses feminino. Quando eu vou tratar isso, botar isso no meu conteúdo, no meu planejamento e vou mostrar a coordenação ela diz: Olha tenha muito cuidado com isso, porque tem muitos pais que são evangélicos podem não se dá bem com essa situação. É melhor consultar primeiro os pais. É muita cautela, muito cuidado. É um pisar em ovos, quando se trata da parte da sexualidade com os alunos. É muito complicado, é muito frágil esse debate em sala de aula ainda. (Professor Afrodito).

Eu diria que toda escola se propõe, mais ainda há um despreparo. Ele faz essa discussão de maneira muito superficial e entrando agora essa questão de trabalhar a homossexualidade né? Aí é que eu acho que ela está aquém. Eu diria que nessa temática eu estou aprendendo de novo. E eu não sei de nada e aprendo a cada dia. Porque conceitos e valores que eu tinha antes, agora estou mudando, porque é necessário, né? E eu tenho que buscar isso, porque comecei a me sentir ignorante. Então assim, poxa, eu não tenho o direito de ser ignorante perante os outros, perante os meus alunos, perante a profissão em que eu estou". (Professora Amanda Monick)

Prof./Profa.	Questão 6: Onde ou em quais espaços você considera correto eles buscarem informações sobre o sexo, a sexualidade e as práticas sexuais? (TV, livros, revistas, filmes sobre sexo.../Família/Escola/Igrejas...)
Afrodito	Escola
Brenda Lee	Escola; família
Mary	Escola
Iolau	Escola
Amanda Monick	Escola
Jaime C. D. Sampaio	todos os espaços (menciona a igreja)
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	Escola
Bartô	Escola
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	Escola

Quadro 8: Respostas da Questão 6

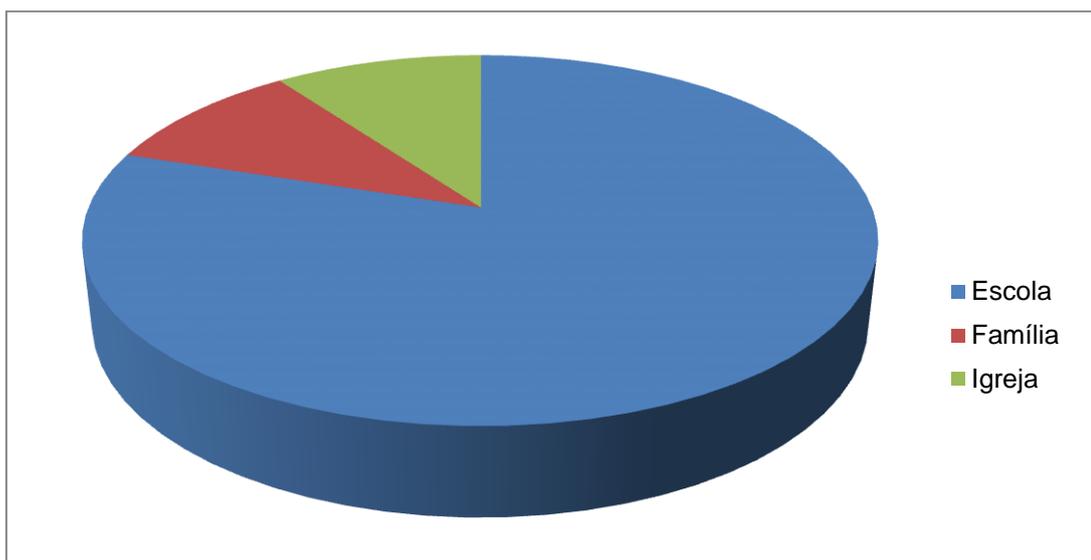


Gráfico 6: Onde ou em quais espaços você considera correto eles buscarem informações sobre o sexo, a sexualidade e as práticas sexuais?

A maioria dos entrevistados considera correto que os alunos busquem informações sobre sexualidade na Escola. Apenas dois entrevistados mencionaram a família e a igreja, o que fizeram essas duas últimas instituições ocuparem o segundo lugar.

Ao mesmo tempo em que há uma negação institucional em discutir a sexualidade na escola (questão 06), os educadores a apontam como o principal lugar para essa discussão (questão 07). Com base nisso, cabe indagar: como a escola é apontada como a principal instituição para essa discussão e remete essa responsabilidade para outra instância, que também diz não ter condições para efetivação da mesma? Ao mesmo tempo em que essa é uma tarefa delegada para escola, ela não discute por medo da ação da própria família e das religiões. Aliás, como se estabelece essa relação? Para que outra instância se remete essa discussão? Até que ponto remeteremos ao outro nossas limitações em lidar com as diferenças?

Percebe-se um jogo de empurra: a escola e os educadores, ao não quererem fazer, de fato, essa discussão em sala de aula, amparam-se na religião, na família e em seu despreparo, tendendo a remeter a *outro* essa tarefa, com a argumentação de que não está preparado. Observa-se, na verdade, certa intencionalidade político-pedagógica empreendida na ação do(a)s educadores no sentido de biologizar as

discussões sobre a sexualidade, obedecendo não somente à lógica moderna de escola pensado para formação de professores.

Esse repasse de responsabilidades se apresenta, também, como uma possível estratégia pedagógica frente às oposições religiosas, políticas ou familiares ao trabalho com as sexualidades. Preferem se esquivar e manter um distanciamento que termina colocando-os, como mencionei anteriormente, na *zona de conforto*, jogando para outras instâncias que, por sua vez, também não ambienta condições objetivas para discutir essas temáticas. Para que *outro* se deve remeter essa discussão? Até que ponto vamos remeter *ao outro* nossas limitações em lidar com as diferenças sexuais e de gênero? Para a família? Para o Estado? Afinal, cabe ou não à escola requerer o princípio do Estado democrático de direito que assegura a proteção à criança e ao adolescente que é “alvo de zombaria, comentários e outras formas de assédio e violência ao longo de sua vida escolar. (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Por que se permite que as religiosidades interfiram nos saberes curriculares?

Prof./Profa.	Questão 7: Você acha que há preconceito ou discriminação dentro da sala de aula ou na escola? Tem algum exemplo? O que você achou dessa situação? O que você fez?
Afrodito	há preconceito dentro da sala de aula; ritos de suplício e acusação
Brenda Lee	há preconceito dentro da sala de aula
Mary	há preconceito dentro da sala de aula
Iolau	há preconceito dentro da sala de aula
Amanda Monick	há preconceito dentro da sala de aula
Jaime C. D. Sampaio	a escola tenta ser aberta
Cláudia	Omitida
Rogéria	há preconceito dentro da sala de aula; ritos de suplício e acusação
Vera	há preconceito dentro da sala de aula
Bartô	há preconceito dentro da sala de aula; ritos de suplício e acusação
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	há preconceito dentro da sala de aula

Quadro 9: Respostas da Questão 7

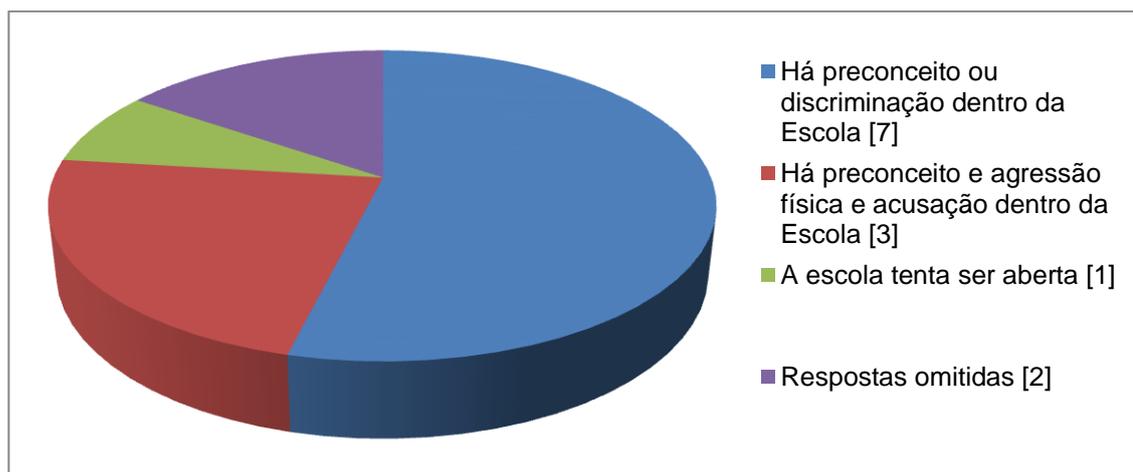


Gráfico 7: Você acha que há preconceito ou discriminação dentro da sala de aula ou na escola? Tem algum exemplo? O que você achou dessa situação? O que você fez?

A maioria dos entrevistados afirma haver preconceito/discriminação dentro da Escola, dentre estes há três que afirmam haver, junto ao preconceito, agressão física e acusação. Também entre o(a)s profissionais da educação, a fala não parece ser a única possibilidade de agressão. Dois registros, especificamente, trazem relato que mistura violência física, agressão verbal e constrangimento, cujas vítimas são crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Apenas um entrevistado mencionou a ideia de a “escola tenta ser aberta”.

Prof./Profa.	Questão 8: Caso já tenham ocorrido agressões verbais, físicas ou psicológicas direcionadas a alunos homossexuais, em sala de aula, como você procurou resolver essas situações?
Afrodito	nunca presenciou violência física; violência entre meninos; ofensa moral (acusações); argumenta
Brenda Lee	agressão verbal; argumenta
Mary	Argumenta
Iolau	Argumenta
Amanda Monick	agressão verbal; argumenta
Jaime C. D. Sampaio	Argumenta
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	agressão verbal; argumenta
Bartô	Omitida
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	agressão verbal; argumenta

Quadro 10: Respostas da Questão 8⁵²

⁵² As respostas tendem a seguir meios explicativos diferentes. E como há mais de uma questão no enunciado, então, em alguns casos, os entrevistados omitem uma ou outra resposta.

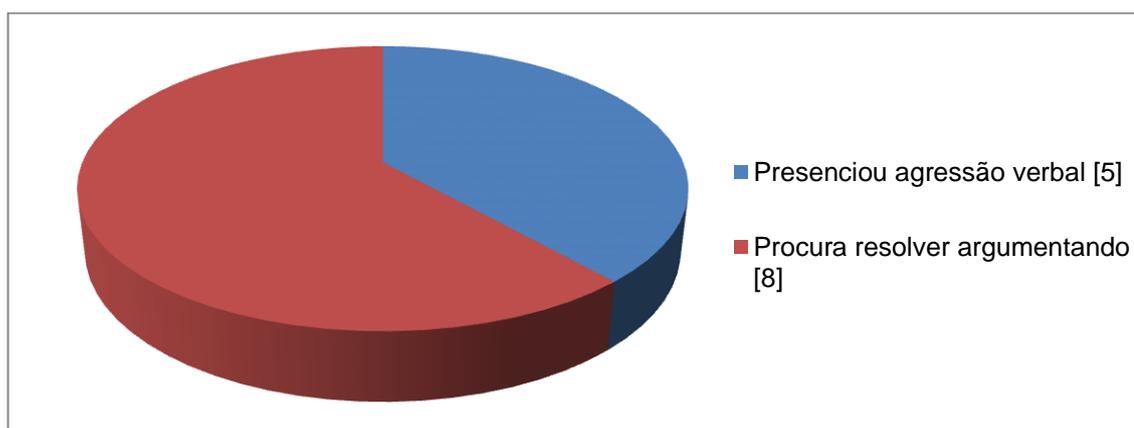


Gráfico 8: Caso já tenham ocorrido agressões verbais, físicas ou psicológicas direcionadas a alunos homossexuais, em sala de aula, como você procurou resolver essas situações?

A maior parte dos entrevistados relatou ter presenciado agressões verbais – principalmente dos alunos entre si, mas também por parte de funcionários da escola no trato com esses alunos.

Todos os entrevistados afirmaram procurar resolver a situação argumentando. Além disso, aparece de forma incipiente, mas de maneira bastante significativa, a percepção do entrevistado sobre a violência entre meninos.

Prof./Profa.	Questão 9: Como você lida e/ou intervêm nos casos de violência física, moral e psicológica exercidos contra alunos homossexuais por parte de outros alunos ou de outro(a)s profissionais de educação?
Afroditto	Omitida
Brenda Lee	“tenta trabalhar” (argumenta)
Mary	Omitida
Iolau	Omitida
Amanda Monick	Omitida
Jaime C. D. Sampaio	Omitida
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	“com clareza” (argumenta)
Bartô	Omitida
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	“desconhece caso grave”

Quadro 11: Respostas da Questão 9⁵³

⁵³ Alguns aspectos dessa questão foram contemplados na questão anterior.

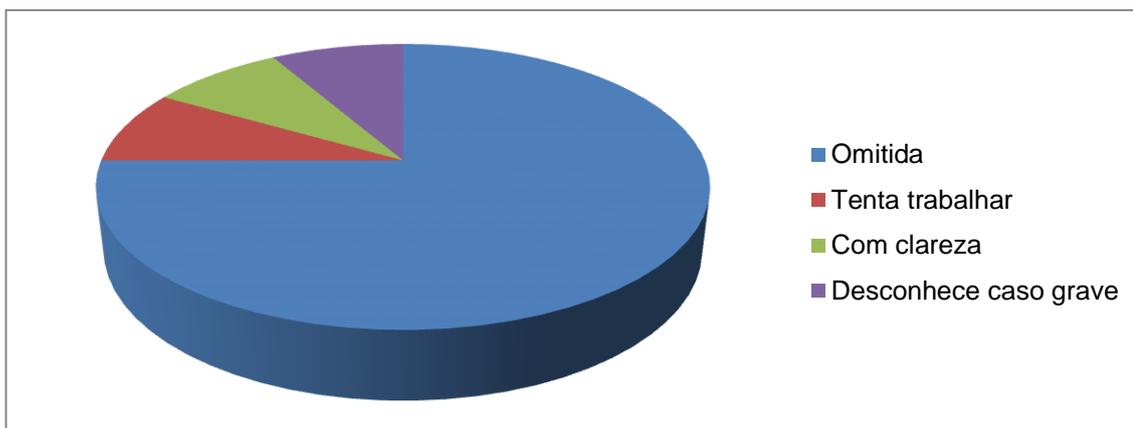


Gráfico 9: Como você lida e/ou intervêm nos casos de violência física, moral e psicológica exercidos contra alunos homossexuais por parte de outros alunos ou de outro(a)s profissionais de educação?

Os entrevistados que responderam à questão afirmam que “tentam trabalhar” e que tentam abordar “com clareza” ao argumentar com as partes em conflito. Mas demonstram dificuldades em desenvolver esse trabalho pelo fato de o preconceito estar presente na ação dos professores. A justificativa dessa análise é ilustrada em uma das respostas, em que um professor chegou com um aluno na coordenação e disse: *Olhe, o aluno está chamando ele de “viadinho”, mas também ele tem o jeito “afetado”*. Ser afetado é desenvolver um sentimento de mulher, logo um sentimento que não condiz com a masculinidade. Um entrevistado afirmou, por fim, “desconhecer caso grave” que fosse necessário suspender aluno ou chamar pais à Escola.

Prof./Profa.	Questão 10: Como você age quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual?
Afrodito	Omitida
Brenda Lee	Omitida
Mary	Omitida
Iolau	faz vista grossa
Amanda Monick	Omitida
Jaime C. D. Sampaio	conversa em sala de aula
Cláudia	Omitida

Rogéria	Ouve os alunos
Vera	Omitida
Bartô	Omitida
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	Omitida

Quadro 12: Respostas da Questão 10

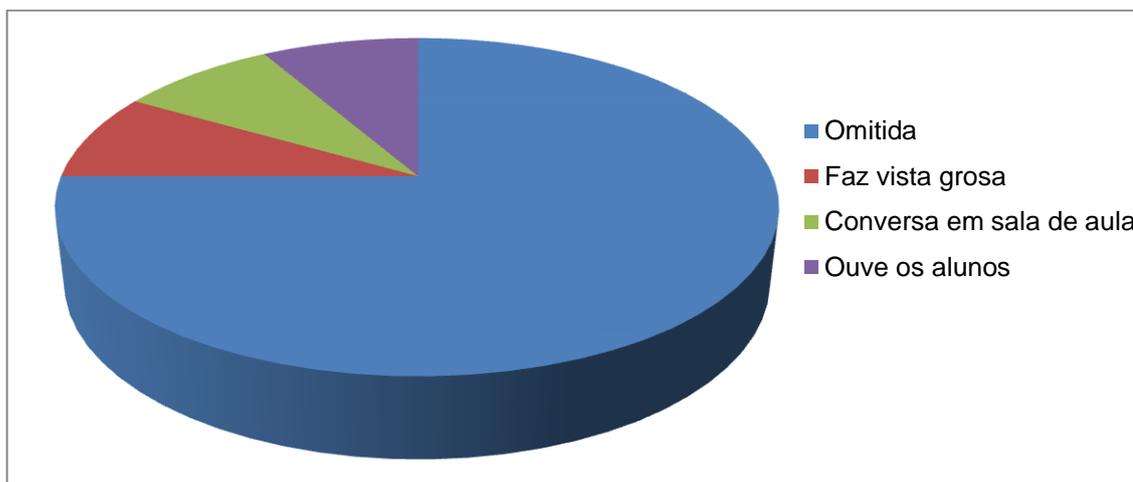


Gráfico 10: Como você age quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual?

Os entrevistados que responderam afirmam que, quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, eles ouvem os alunos, conversam em sala de aula ou fazem vista grossa com a situação. Professora Felipa de Souza, que diz ouvir os alunos, relata:

Na escola mesmo, eu ainda não presenciei agressões físicas. Só os alunos dizendo, ou o aluno agredido vindo reclamar, não é? Um dia o aluno me procurou chorando bastante, dizendo que tinha direito em ser quem ele é. Aí, foi naquele momento que eu parei e ouvi. Porque eu acho que também, às vezes, a pessoa precisa ser ouvida sem ter ninguém criticando. [...] Às vezes o fato da gente parar e ouvir, já é uma coisa que ajuda bastante. Quando você não está interrompendo e dizendo: Não! Mais você sabe que as coisas não podem ser assim. Você sabe que seu comportamento está errado. Eles querem ser ouvido, então isso ajuda bastante no grupo dos alunos.

Mesmo que a professora explicita a importância de o aluno ser ouvido, essa escuta “passiva” é acompanhada da categoria de valor precedida pela ideia de que o comportamento do aluno está errado. O fato de a profissional ouvir o aluno não significa, necessariamente, que a situação seja analisada e reconhecida por ela,

enquanto demanda de uma mudança de atitude por parte dos envolvidos nos desentendimentos e equívocos cometidos, tanto em relacionamentos da vida pessoal, como no caso profissional.

Prof./Profa.	Questão 11: Como os demais professores e a gestão da escola se posicionam diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?
Afrodito	Não vê posicionamento
Brenda Lee	Omitida
Mary	Omitida
Iolau	Faz vista grossa
Amanda Monick	Não vê posicionamento
Jaime C. D. Sampaio	A Escola tem postura firme
Cláudia	Omitida
Rogéria	Não vê posicionamento; professores preconceituosos
Vera	Omitida
Bartô	não vê posicionamento
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	Omitida

Quadro 13: Respostas da Questão 11

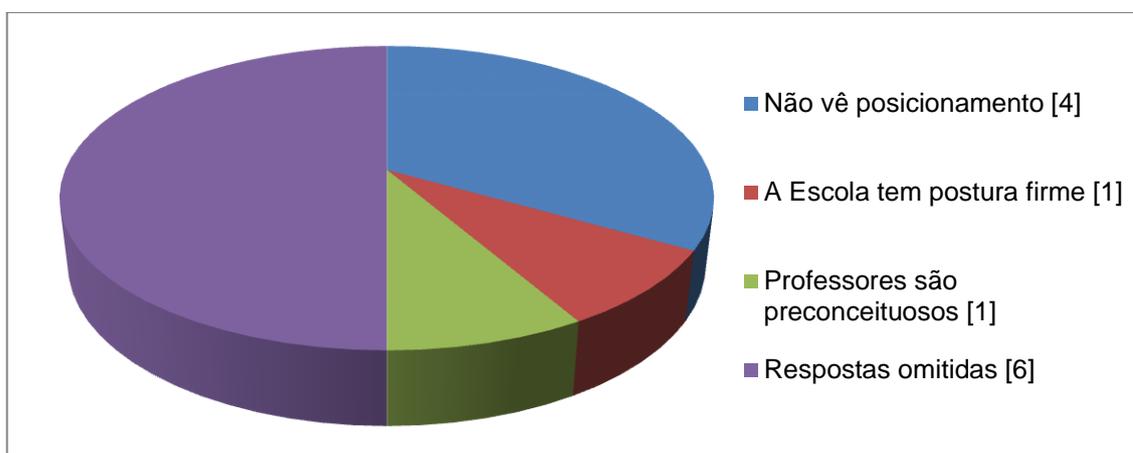


Gráfico 11: Como os demais professores e a gestão da escola se posicionam diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?

Para a maioria dos entrevistados, a gestão da escola não se posiciona ou faz vista grossa em relação ao preconceito/discriminação sofridos por alunos

homossexuais naquele ambiente. Somente um entrevistado afirma que a escola tem “postura firme” e argumenta:

A escola tem uma postura *bem firme* em relação a isso. Se ela vê qualquer forma de discriminação e violência ela atua. No caso de alguns professores homens, a maioria deles têm essa perspectiva, entendeu? É *sapatão*, é *viado*, vai *virar homem!*. As professoras já lidam melhor com isso. A gente tem mais caso isolado, dois professores deixam bem claro que isso é *sem-vergonhice* e *safadeza*” (Professor Jaime César Dutra).

Uma entrevistada afirma que os próprios professores são preconceituosos:

A gente vê no intervalo, na sala dos professores. Tem professores que não concordam mesmo com o *homossexualismo*, que acham que tem que ser combatido. Mais aí eu acho que isso não é nem papel do professor. É da escola. Porque eu vejo na parte do fundamental menor, né? Eu vejo alguns colegas pedagogos se posicionarem, dizendo: ‘É muito criança, é muito pequeno’. Eles não sabem o que querem. A gente tem que orientar né?” (Professora Brenda Lee).

As perguntas que buscam respostas ou pistas das relações de gênero e diversidade sexual no cotidiano escolar mostram que os alunos vitimizados, por descumprirem expectativas de gênero ou de sexualidade hegemônica, terminam se transformando em algozes. A resposta imediatamente dada é a omissão e a falta de posicionamento por parte da escola. Talvez pudéssemos pensar em certa materialização de um preconceito institucional em função de, historicamente, nas sociedades urbanas, as instituições escolares continuarem exercendo essa vigilância disciplinar sobre os corpos e desejos de seus estudantes.

Prof./Profa.	Questão 12: Como você compreende a noção de gênero, de sexualidade e de orientação sexual?
Afroditto	gênero (masculino e feminino, passível da escolha do indivíduo); sexualidade (orientação sexual e comportamento/afetividade)
Brenda Lee	Omitida
Mary	Omitida
Iolau	não compreende
Amanda Monick	gênero (masculino e feminino); sexualidade (macho e fêmea); orientação sexual (encaminhamento, determinação de gênero)
Jaime C. D. Sampaio	gênero, sexualidade e orientação sexual (masculino e

	feminino)
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	não compreende
Bartô	gênero (masculino e feminino); sexualidade (afetividade); orientação sexual (opção sexual)
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	sexualidade (afetividade), orientação sexual (opção sexual)

Quadro 14: Respostas da Questão 12

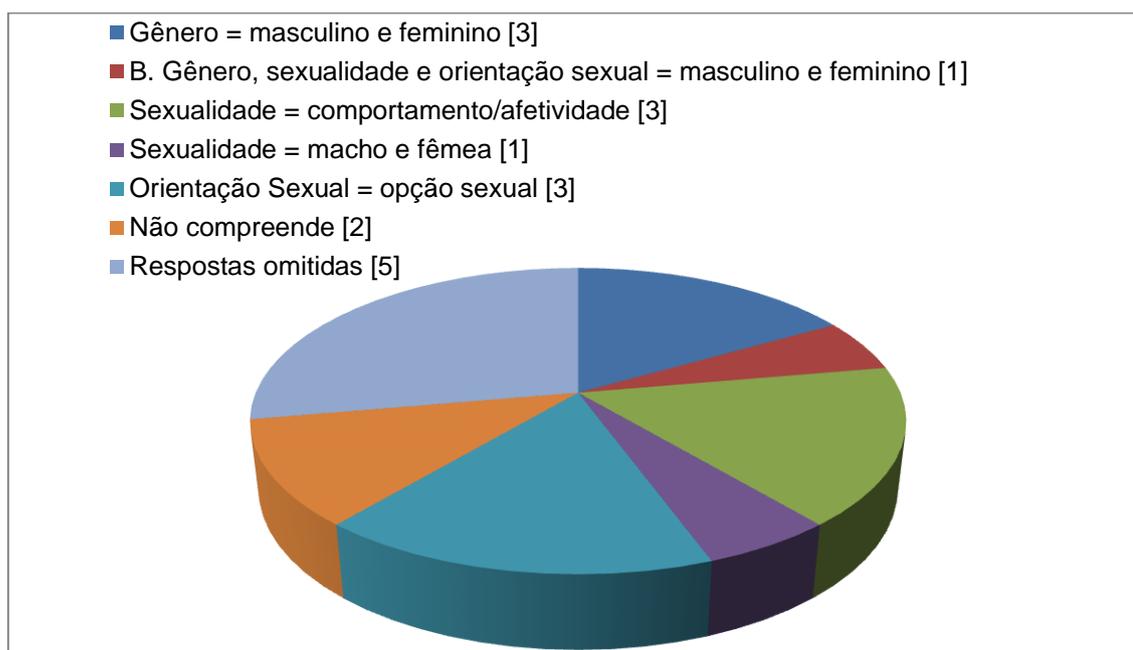


Gráfico 12: Como você compreende a noção de gênero, de sexualidade e de orientação sexual?

Não há consenso na resposta dos entrevistados. De forma sintética, a noção de *gênero* aparece ligada ao par masculino/feminino, a noção de *sexualidade* a comportamento e afetividade e a de *orientação sexual* a opção sexual. Para um dos entrevistados, as três noções se tratam do mesmo par masculino/feminino. Para outro entrevistado, a noção de sexualidade se trata do par macho/fêmea. Dois dos entrevistados afirmaram não compreender a diferença entre as noções.

Prof./Profa.	Questão 13: Você já trabalhou alguma vez com as noções de gênero, sexualidade e/ou orientação sexual em sala de aula ou em alguma proposta ou projeto pedagógico
---------------------	---

	desenvolvido pela escola? Em caso afirmativo, que materiais didáticos e suportes foram usados e que metodologias foram utilizadas?
Afrodito	não trabalhou
Brenda Lee	Omitida
Mary	omitida
Iolau	não trabalhou
Amanda Monick	não trabalhou
Jaime C. D. Sampaio	não trabalhou
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	Omitida
Bartô	não trabalhou
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	não trabalhou

Quadro 15: Respostas da Questão 13

Nenhum dos entrevistados trabalhou, em sala de aula, com as noções de gênero, sexualidade e/ou orientação sexual. Apesar de o Programa Brasil Sem Homofobia ter sido criado em 2004 e de diversas ações interministeriais virem sendo propostas para serem trabalhadas na escola.

Existe uma cartilha, hoje o governo federal oferece uma cartilha de orientação sexual, com fotos e imagens de pênis, de vagina, tudo pra criança de quinto ano [10 anos] em sala de aula. O posto de saúde ofereceu, mas foi feito primeiro uma reunião com os pais, foi mostrado à cartilha para os pais. E pasme a senhora! Não foi aprovado pelos pais trabalhar essa temática com os alunos do quinto ano. Não tivemos acesso a essa cartilha foi uma discussão direta do posto de saúde com a coordenação. E os pais não aprovaram, não deram a permissão dos alunos terem acesso a essa cartilha, que são cartilhas de excelente orientação oferecidas pelo governo federal. A questão religiosa é muito forte ainda. O embate religioso, principalmente os protestantes e evangélicos, eles são muito fechados pra essa temática, ainda seguem muito a risca o que o pastor fala. É muito difícil trabalhar essa temática. É difícil até trabalhar sobre outras religiões dentro da sala de aula. Só pra você ter ideia”. (Professor Afrodito)

Prof./Profa.	Questão 14: Existe alguma diferença entre o gay, travestis e transexuais? Qual?
Afrodito	gay (homossexual assumido); travesti (indivíduo que se veste de mulher); transexual (não ficou claro)
Brenda Lee	Omitida

Mary	Omitida
Iolau	Desconhece
Amanda Monick	Desconhece
Jaime C. D. Sampaio	gay (homossexual de aparência masculina); travesti (homossexual que se veste de mulher), transexual (pessoa que muda de sexo)
Cláudia	Omitida
Rogéria	Omitida
Vera	Omitida
Bartô	gay (homossexual assumido); travesti (homossexual que se veste de mulher); transexual (pessoa que muda de sexo)
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	Omitida

Quadro 16: 2Respostas da Questão 14

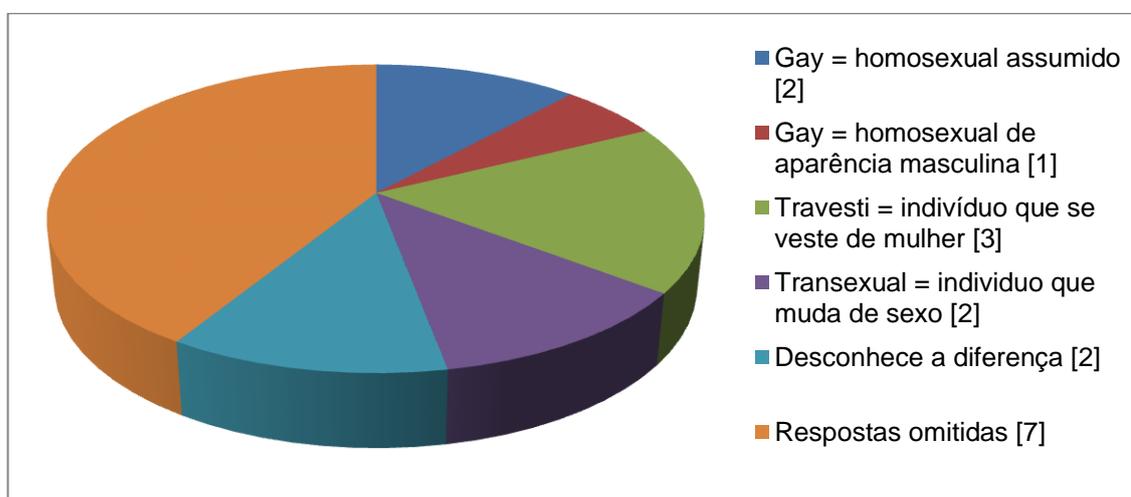


Gráfico 13: Existe alguma diferença entre o gay, travestis e transexuais? Qual?

Não há consenso na resposta dos entrevistados. As categorias parecem amplas e confusas. As categorias que ficaram mais claras para quem respondeu foram as de *Travesti* como o indivíduo do sexo masculino que se veste de mulher e de *Transexual* como o indivíduo que opta pela mudança de sexo. Dois entrevistados afirmaram desconhecer diferença entre as categorias.

Prof./Profa.	Questão 15: O que a escola pode fazer para melhorar o convívio com o(s) alunos e alunas gays?
---------------------	--

Afrodito	debater e dialogar; discutir em sala de aula
Brenda Lee	Omitida
Mary	Omitida
Iolau	debater e dialogar
Amanda Monick	se atualizar
Jaime C. D. Sampaio	debater e dialogar
Cláudia	Omitida
Rogéria	conscientização (debater e dialogar); se atualizar
Vera	Omitida
Bartô	trabalho coletivo e orientação sexual (debater e dialogar)
Agrado	Omitida
Felipa de Souza	debater e dialogar

Quadro 17: Respostas da Questão 15

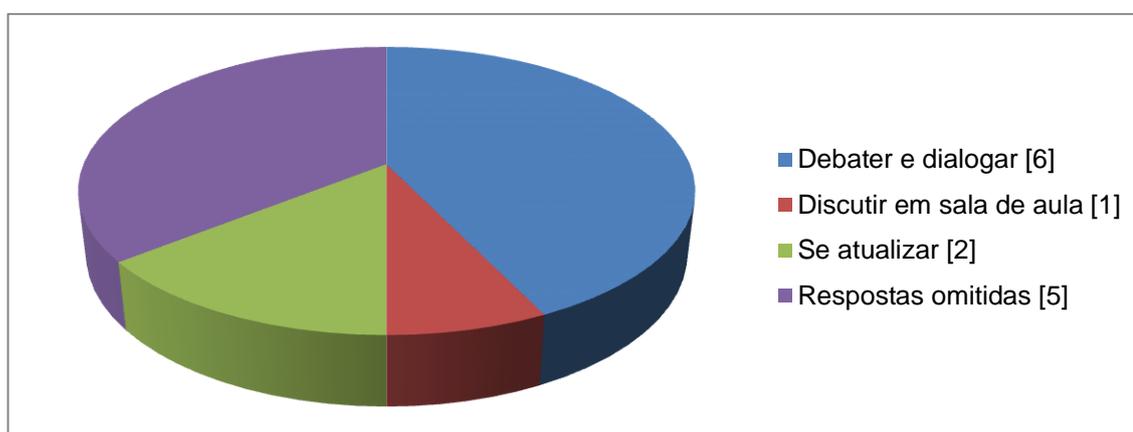


Gráfico 14: O que a escola pode fazer para melhorar o convívio com o(s) alunos e alunas gays?

A maioria dos entrevistados concorda que, para melhorar o convívio com os alunos gays, Escola precisa debater e dialogar. Na opinião de uma parcela menor dos entrevistados, há ainda quem considere que a Escola precisa se atualizar e levar os problemas para sala de aula.

Prof./Profa.	Questão 16: Em sua opinião existem professores e professoras que estão mais habilitados a trabalhar com os temas de diversidade sexual na escola? Se sim, quais e por quê?
Afrodito	todos os professores estão habilitados
Brenda Lee	qualquer professor que tenha se especializado
Mary	omitida
Iolau	omitida
Amanda Monick	todos os professores estão habilitados/responsáveis

Jaime C. D. Sampaio	depende da experiência de vida
Cláudia	omitida
Rogéria	omitida
Vera	qualquer professor que tenha se especializado
Bartô	qualquer professor que tenha se especializado
Agrado	omitida
Felipa de Souza	qualquer professor que tenha se especializado

Quadro 18: Respostas da Questão 16



Gráfico 15: Em sua opinião existem professores e professoras que estão mais habilitados a trabalhar com os temas de diversidade sexual na escola? Se sim, quais e por quê?

A maioria dos entrevistados concorda que trabalhar os temas da diversidade sexual na escola é responsabilidade de todos, desde que estejam habilitados para isso.

A análise e síntese das questões respondidas pelos entrevistados evidenciam que os temas de gênero, sexualidade e diversidade na escola são pouco discutidos, embora admita-se que, apesar de constantemente negado, esses temas são eminentemente nítidos e cotidianos. Mostram, também, que a instituição escolar está despreparada para lidar com a problemática e que é preciso formação.

A percepção dos entrevistados aponta para a existência multilateral de preconceito e homofobia por grande parte de professores e alunos. Aponta, ainda, para a existência de agressão física e verbal entre alunos. O uso de algumas categorias de acusação por parte dos alunos a partir do relato dos entrevistados aponta para um universo ideológico que deve ser mais investigado.

7. Conclusões Itinerantes

Como se dá a resistência no jogo de assujeitamento/desassujeitamento no discurso sobre gênero e sexualidade na escola? Partindo da perspectiva a partir da qual a sexualidade é produzida por meio dos discursos (FOUCAULT, 2005; MISKOLCI, 2009), o conteúdo aqui discutido é resultado dos discursos sobre gênero e sexualidade na escola a partir das respostas obtidas através de um questionário semiestruturado em 16 questões, aplicado junto a 12 professores da rede pública de ensino de Natal/RN.

Não há consenso nas perspectivas dos entrevistados em relação a gênero e sexualidade, nem é o objetivo da presente pesquisa buscar falas consensuais. Faço essa observação no sentido de problematizar o consenso sobre gênero e sexualidade nas perspectivas da educação escolar que precisa, por sua vez, do uso de certas generalidades para operacionalizar o processo ensino-aprendizagem, visto que a linguagem, por meio de articulações e regras permeadas pela fala, pela leitura, pela escrita e pelas relações escolares, não só produz como também reproduz significados de sexualidade e de gênero. Dessa forma, sintetizando as declarações dos entrevistados, a noção de *gênero* aparece ligada ao par masculino/feminino; a noção de *sexualidade* ao comportamento e à afetividade e; a de *orientação sexual* à opção sexual. Para um dos entrevistados, as três noções se tratam do mesmo par masculino/feminino. Para outro entrevistado, ainda, a noção de sexualidade se trata do par macho/fêmea. Dois dos entrevistados afirmaram não compreender a diferença entre as noções. Nenhum dos entrevistados trabalhou em sala de aula com a sexualidade e/ou orientação sexual e as noções de gênero.

As categorias de gênero aparecem, portanto, de forma ampla e confusa, calcadas enquanto noções fixas e estáveis, persistindo certa “ingenuidade” em sua definição. As que ficaram mais claras, para quem respondeu, foram as de *Travesti*, como sendo o indivíduo do sexo masculino que se veste de mulher e de *Transexual*, como sendo o indivíduo que opta pela mudança de sexo. Dois entrevistados afirmaram desconhecer diferença entre as categorias. A sexualidade é apontada enquanto noção natural, sobressaindo-se, sobremaneira, às perspectivas biologizantes e preventivas. As variadas formas de vivenciar masculinidades e

feminilidades, ou a discussão da sexualidade como as diversas maneiras de experimentar desejos e prazeres, são tidas como tabu dentro da escola.

A partir dessas entrevistas, foi possível abordar ideias dominantes sobre sexualidade, gênero e diversidade. Foi possível abordar, também, categorias, ou unidades mínimas ideológicas, presentes nos discursos sobre essas temáticas.

A ideia dominante, presente nas narrativas dos professores sobre diversidade são as de que escola inclusiva, é, prioritariamente, a de dar *acesso a deficientes físicos e deficientes intelectuais*. Numa escala de respostas, as categorias pares *raça/cor* e *gênero/sexualidade* ficaram em último lugar nas respostas dos entrevistados. Curiosamente, uma categoria intermediária foi a de *igualdade de tratamento* ou *igualdade social*, que consistem numa forma genérica de classificar demandas sociais que secundarizam as categorias inclusivas de raça e gênero, por exemplo. O risco da universalização é colocar todos em um mesmo patamar, sem se ater para diferenças presentes no espaço social e educacional. Então, *se todos são iguais*, por que vê-los de forma diferenciada? O melhor é saber que negros, gays, índios, travestis, transexuais, *todos são “tratados da mesma maneira”*.

O assunto no campo da sexualidade que mais parece preocupar a escola é a *gravidez na adolescência*, seguida do assunto *homossexualidade*, *sexualidade* em geral e *DST's*. A preocupação da escola com a gravidez na adolescência não é nova e está, sem dúvida, na ordem de um controle sobre o corpo. Em grau equivalente à gravidez da adolescente estudante, está a preocupação com a homossexualidade, a sexualidade em geral e as *DST's*. Essa preocupação confirma a existência de um controle ideológico sobre os corpos, onde a vergonha e culpa, como afirma Sawaia (2008), são apresentadas como sentimentos morais generativos e ideologizados, com a função de manter a ordem social excludente, de forma que a vergonha das pessoas se constitui duas faces de uma mesma questão. Seria ingenuidade pensar nesse controle como algo evidente à maioria das pessoas ou explícito como nas formas de regulação de instituições e/ou de regimes autoritários. Que linha geral orienta o controle dos corpos, e incide sobre a gravidez e a homossexualidade? Por que tais problemas preocupam a escola?

Todos os professores e professoras entrevistado(a)s afirmam já ter tido um aluno homossexual. Essas afirmações, portanto, partem de alguma forma de

reconhecer o homossexual. Esse “reconhecimento” não se trata de um reconhecimento no sentido político da palavra, mas de uma prospecção da identidade no jogo da alteridade. Nesse jogo é que se “descobre” a sexualidade do outro, do aluno (ou de quaisquer pessoas) pela corporalidade, ou mesmo por meio das declarações dos próprios alunos sobre sua sexualidade. Essa prospecção, algumas vezes, redundava em uma certeza, uma obviedade do que o aluno é em relação à sua sexualidade, mas na verdade essa “obviedade” não trata realmente do que o aluno é, mas do que o aluno não é (heterossexual). Portanto, essa prospecção da identidade do aluno que, por vezes redundava em obviedade, como declarado por alguns entrevistados, é embasada pelo discurso da heteronormatividade, que só consegue enxergar estranheza diante daquilo que não é dominante. É, dito de forma sintética, um reconhecimento (no sentido político) ao contrário, ou seja, uma negação.

Esse jogo complicado no embate entre reconhecimento e negação parece ser o pano de fundo para situações e eventos críticos vividos por alunos que não se enquadram nos padrões heteronormativos de controle, ou os ditos “homossexuais”, conforme as declarações dos professores. Dessa forma, entramos numa das mais complicadas searas da presente discussão, que são os ritos de suplício vividos por quem está fora do reconhecimento normativo da sexualidade.

Estamos chamando aqui “ritos de suplício” o que Foucault define como “Pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz [dizia Jaucourt]; é um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade” (2009, p. 36). Nesse prisma, são aquelas práticas que, a rigor, se trata de discriminação acompanhada de agressão verbal e, algumas vezes, de agressão física. Chamamos essas práticas, aqui, provisoriamente, de *violência* e sem maiores pretensões de ritos de suplício, pelo fato de algumas declarações acerca de eventos e situações vividas por alunos se assemelharem a práticas medievais de declaração de culpa ou confissão pública advindas de acusações seguidas de punição e castigo. Trata-se, portanto, de um rito, pelo fato de organizar procedimentos sobre o dito homossexual a fim de constrangê-lo em relação aos códigos dominantes. Cabe ressaltar que a atitude dos “carrascos”, são, nesse contexto, dos “colegas” responsáveis pelo suplício. Esta atitude está amparada por um universo simbólico real, compartilhado no âmbito de suas famílias e da rua, da mídia em geral e das ideologias institucionais das quais fazem parte com força preponderante as igrejas

cristãs e as escolas públicas e privadas. A reprodução desse universo simbólico sob a égide de uma ideologia dominante é realizada irreflexivamente (já que a faixa etária dos sujeitos em questão é aquela mais de uma reprodução das práticas adultas do que de uma emancipação delas) sobre seus colegas ditos, pelo olhar dos professores, homossexuais.

Cabe ressaltar que a maior parte dos entrevistados relata ter presenciado agressões verbais (principalmente dos alunos entre si, mas também originada por professores). Os entrevistados afirmam, ainda, que, quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, eles ouvem os alunos agredidos, conversam em sala de aula com os demais, mas há quem faça *vista grossa* com a situação. Assim, o que seria uma situação a ser discutida entre família e mestres, no sentido de remediar certas formas de crueldade infantil, extrapola os meios convencionais (diálogo de famílias e mestres, avisos na agenda etc.), pois a quem os mestres chamarão atenção a si mesmos? Dessa forma, a existência de agressão verbal e física a meninos considerados homossexuais, parece encontrar guarita no preconceito vigilante de alguns professores. Não se trata de dizer, irresponsavelmente, que determinados professores encorajam abertamente seus alunos viris a agredir física e verbalmente os colegas, mas suas atitudes de preconceito manifesto ou velado mantêm o quadro de intolerância e, não obstante, de variadas formas de agressão.

Todos o(a)s entrevistado(a)s afirmaram procurar resolver a situação argumentando. Cabe ressaltar, ainda, nessa digressão, que o universo diverso de agressões verbais e físicas é predominantemente masculino, ou seja, entre meninos. Parece, dessa forma, que embora a luta histórica das mulheres por reconhecimento e contra opressão tenha alcançado importantes patamares de discussão e êxito, essa questão merece atenção quanto ao quadro adverso de introjeção da masculinidade em indivíduos jovens do sexo masculino. As imagens arquetípicas do guerreiro, das práticas de demonstração de força e habilidades permeiam não apenas as sociabilidades adultas contemporâneas através dos esportes predominantemente masculinos como o futebol, por exemplo, mas também na posse da voz em rodas de conversa de predominância masculina. Assim, essas demonstrações de habilidade e força aparecem de forma capilar na convivência dos meninos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio que, ao reproduzir as performances masculinas *sui generis*, exercem sobre alguns colegas, as agressões

dos espaços externos à escola⁵⁴. Quais as fronteiras entre a vida social e a vida escolar especificamente?

Um ponto crítico bastante significativo para nossa análise são as categorias utilizadas pelos meninos para acusar os colegas de homossexualidade. As categorias, ou unidades mínimas ideológicas utilizadas por eles, são, predominantemente, as de “viado”, “mulherzinha”, “boneca”. O que significa o uso dessas categorias de acusação? O que estamos chamando aqui de categorias de acusação é, evidentemente, uma alusão à discussão feita por Velho (1987), que aborda as categorias de “drogado” e “subversivo” como uma forma de controle geracional na organização das emoções e das fronteiras simbólicas no universo urbano. Não obstante, o contexto da discussão e das categorias discutidas é o da ditadura militar, contexto político vivido pelo Brasil que trouxe consequências até a contemporaneidade com desdobramentos ainda na moral, na política e na opinião pública.

As categorias utilizadas pelos meninos para acusar os colegas de homossexuais estão representações intrínsecas da distribuição de poder na sociedade e na forma desigual como indivíduos acessam o universo simbólico. Cabe perguntar: como se dá a distribuição de poder na sociedade, especificamente na escola, quando o assunto é tratar da diversidade? A categoria “viado”, usada amplamente no repertório popular, é trazida dos espaços domésticos de sociabilidade dos alunos para a escola e é trazida, também, não raro, pelos professores. Muito embora os entrevistados afirmem existir preconceito e discriminação na escola e que essa instituição não se propõe a discutir sexualidade (uma recusa institucional exercida através das subjetividades dos professores, materializadas em ações práticas e coletivas de negação à sexualidade), eles afirmam que o lugar correto para que os alunos busquem informações sobre sexualidade é a Escola. Há, ainda, uma minoria que considera que os lugares de busca de informação são as conservadoras e tradicionais *família e igreja*. A maioria concorda, ainda, que, para melhorar o convívio com os alunos gays, a Escola precisa debater, dialogar e se atualizar. Há contradições relativas à existência de preconceito no seio da escola, não apenas reproduzido pelos alunos, como também pelos professores, em relação às declarações de que a escola precisa

⁵⁴ Não obstante, as estatísticas criminais apontam a masculinização da violência, ou seja, o perfil da vitimização é predominantemente de indivíduos jovens do sexo masculino (WEISELFSZ, 20130)

incrementar o diálogo sobre sexualidade. Essas contradições refletem processos mais amplos em curso na sociedade brasileira, como é o caso das lutas pela igualdade de gênero e pela diversidade sexual.

As duas outras unidades ou categorias de acusação utilizadas pelos meninos são as de “mulherzinha” e “boneca”. Tais categorias de gênero feminino, e no diminutivo, são indicativas de como, no universo popular, a ideia de homossexualidade está ligada à feminilidade, o que faz com que alguns estratos da população acreditem que todo homossexual quer ou vai se tornar mulher (ainda que o indivíduo homossexual construa sua identidade, por exemplo, de travesti ou transexual, muitas vezes são referidos no masculino, uma forma de constrangimento que tenta lembrar ao transgênero sua base biológica masculina). A categoria “mulherzinha” exerce exatamente esse constrangimento ao amparar a acusação jocosa numa polaridade de gênero regida pelas figuras dominantes do “homem viril” e da “mulher submissa” (despõe daí o sufixo “inha”, de “mulherzinha”, expressando um diminutivo que tem diversas implicações extralinguísticas). A categoria “boneca”, que está expressa por meio desse objeto do universo infantil feminino, vem nessa lógica jocosa de acusar o outro de homossexual amparada numa polaridade dominante que é bastante recorrente como, por exemplo, na ideia de que “meninos brincam de carrinho” e que “meninas brincam de boneca”, dentre outras formas arbitrárias de classificação de gênero.

Quando questionados sobre como lidam com alunos homossexuais, é significativa a diferenciação nas respostas entre as categorias “procura respeitar” e “trata igualmente”, em que a primeira significa que o seu locutor não está realmente imbuído de respeito ao homossexual, mas, inserido num processo de formação/auto-formação, ele vai respeitando, paulatinamente. Em relação à segunda categoria, “trata igualmente”, o locutor está certo de sua posição, obrigação e conduta relativa a essa posição e obrigação, então o respeito já é uma coisa de fato.

Verifica-se, a partir da presente análise, que se mantêm determinadas práticas de constrangimento da sexualidade a partir de ideias de gênero dominantes. Verifica-se, ainda, que essas práticas são respaldadas por atitudes conservadoras ou de negligência da escola, ancoradas especificamente no despreparo dos seus profissionais, que proferem respostas fáceis e superficiais, ao se indisporerem a olhar para as relações de preconceitos, sem omissões, mesmo porque verifica-se como as

práticas escolares, que superficializam preconceitos e terminam sendo reverberadas em forma de discriminação. A pior discriminação é aquela silenciosa, é aquela velada, que vai sendo construída pelas beiradas: quer-se negar a cor, a diversidade sexual, a condição de pobreza econômica. Ao se negar, oculta-se o preconceito, sendo mais confortável a complacência: Ah! É negra, é gay, é travesti, é pobre, mais é tão educadinho(a), tão comportado(a), tão quietinho(a). É uma boa pessoa. Para que sejam aceitas na escola, é preciso que ajam de uma forma que não desregule o que é tido como normatizado, é preciso viver comportamentos consentidos.

A discriminação em relação à sexualidade na escola parte do pacto do silenciar, do não olhar para ela. O(a) educador(a) e a escola, via de regra, optam pelo silenciamento em detrimento da problematização. Ao deixar de evidenciá-los, é como se eles não existissem e tudo continua como antes, não se mexe em sua estrutura, tudo permanece “normal”, apenas com um modelo de homem/mulher, de família e de desejo. A escola e seus sujeitos, ao invés de discutirem como esse padrão de ser homem/mulher heterossexual passou a ser aceito, em relação a outros modos de ser/estar homem/ mulher, preferem negar a existência desses outros modos de viver. Ao invés de questionar: quais são os comportamentos socialmente aceitos e por que eles se constituíram assim? Quer dizer que fugir a esse padrão de conduta significa não ser reconhecido nem mesmo no direito de estar e permanecer na escola? Bader Sawaia sugere que talvez uma estratégia possível para escola seria “a de recuperar conceitos discriminados pelas ciências nas análises das questões sociais, e de perguntar por que elas foram sendo excluídas ou classificadas no rol do patológico e da desordem” (2008, p. 98).

Ao solicitar aos professores na roda de conversa que relatassem casos vividos em suas experiências como educador(a), ao tratar de assuntos relacionados a discriminação da homossexualidade no espaço escolar, uma professora diz sentir-se atônita com uma situação que vivenciou: “Ao chegar um aluno ano passado [2012] e abordá-la: – Professora eu sou pobre, preto, bicha e candomblecista. Qual é o meu lugar no mundo?”. Segundo diz, ao mesmo tempo em que ficava atônita com a questão, o aluno, olhando para ela, disse: “Não me responda, nenhum. Eu sei, eu sou um marginal pra sociedade, professora. Eu não tenho espaço. Eu não sou ninguém pra vocês”, apontando o dedo pra ela. A professora relata que ele era indignado. Diz ainda que, nesse ano [2013], também tem outro aluno do candomblé

Lá na escola e a gente vê que se tem com eles a mesma fobia existente na sociedade com os homossexuais. Ficam logo dizendo isso é coisa do diabo. Aí ele já se levanta e diz você não conhece minha religião, você não sabe o que eu cultuo. Então não diga que eu estou cultuando o diabo.

Essas polêmicas que se levantam em sala de aula, se discutidas e aprofundadas, podem contribuir para o conhecimento de outras matrizes religiosas e o reconhecimento da diversidade. O(a)s estudantes começam a ter coragem de dizer: eu estou aqui! Eu não sou bicho não! Eles mostram que a escola passa a ser, também, esse espaço de questionamentos, de evidências e de não silenciamento. Eles revelam cotidianamente como “o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas” (SAWAIA, 2008, p. 104), negando, inclusive, que um número significativo de estudantes possa apropriar-se da produção intelectual, material, cultural e social de sua época, inviabilizando, ainda, que se movimentem no espaço público e que expressem desejos e afetos.

As vozes das alunas entrevistadas demonstram o quanto que precisa ser feito para suportar as agressões diárias advindas não somente de seus pares estudantes, como também do(a)s que supostamente deveriam protegê-las: professores e profissionais da educação.

Nesse direcionamento, Bortolini (2012), observa que existem educadores/as com ações que não só alimentam como compactuam ou, ainda, diretamente promovem a discriminação e mesmo a violência. As mesmas pessoas que relatam atitudes de apoio e reconhecimento das diferenças, também apontam em si mesmas “dificuldades em repensar o lugar da escola e mais especificamente da prática pedagógica, e mais ainda de algumas práticas pedagógicas, diante dessa rede” (BORTOLINI, 2012, p. 61). Isso implica que, em maior ou menor grau, os/as educadores/as relatam receio em trabalhar com a diversidade sexual e de gênero.

Essa situação foi elucidada por Electra, ao mencionar a falta de formação adequada do(a)s profissionais para lidar com estudantes homossexuais, travestis e transexuais. Afirma que os profissionais da educação deveriam ser qualificados para atuarem desde a educação infantil:

A preparação tem que vir desde o primeiro ano que se tem acesso à escola, desde a creche. Tá entendendo? Elas têm que entender, desde ali, que é normal sim um menino tá com outro menino. Um menino com uma menina. Dali é que eles vão trazer até hoje essa saber que a gente não tem.

Pronto, tem até um babadinho aqui que eu trouxe pra te mostrar⁵⁵. Aqui tem uma história de um garoto do Piauí, com 08 anos, que foi jogado na lata de lixo pelos coleguinhas por ser afeminado. No outro dia, a professora agiu como se nada tivesse acontecido e disse que ia dar aula sobre fotossíntese. Para ela, é mais importante a criança aprender fotossíntese do que um ser humano respeitar o outro em sala de aula. Entendeu? É muito mais importante pra eles darem a aulinha deles de ciências do que cidadania.

Nas narrativas das estudantes, emoções, desejos, prazeres e dores estão oficialmente excluídos dos currículos escolares. “Nesta tentativa cartesiana de organizar os movimentos curriculares, a sexualidade e os gêneros são apresentados tão somente como sexos anatômicos e práticas sexuais” (CAETANO, 2011, p. 173).

Em nome de um pseudo-respeito, o (a) professor (a) se esconde nas teias das diferentes opiniões e vivências discentes, sem deixar claro sua posição. Esquecem que conquistamos novos saberes, não somente pelas perguntas que fazemos, ou pelo conhecimento que expomos, mas pelas respostas que construímos socialmente. A diversidade dos sujeitos sociais demonstra a falência da ciência codificada nos livros didáticos, fazendo emergir novas políticas de reparações sociais, seja através das disputas de sujeitos sociais ou interesses econômicos e governamentais.

As interlocutoras da pesquisa, em arenas específicas, vão criando fissuras e brechas para sobreviverem minimamente na escola e na garantia de direitos. Não só no que se refere ao acesso ao saber sistematizado, como ainda na implementação da dignidade, inserção, autonomia e emancipação social.

Mostram que suas anatomias não podem determinar tudo que são no mundo social e que o gênero tem muito mais a ver com performance social do que com destino biológico ou religioso. Portanto, desconstruir a ideologia do binarismo de gênero (homem/mulher) e caminhar para uma visão de gênero mais plural e polivalente é um passo rumo a uma sociedade menos violenta e mais livre. Inclusive,

⁵⁵ Ao referir-se a um material impresso que mostrou-me, relacionado à Audiência Pública realizada pelas Comissões de Legislação Participativa e de Educação e Cultura – Congresso Nacional – em 22 de outubro de 2009.

essa é uma ação/iniciativa que também começa na escola, como demonstraram Electra, Princesa e Diadorim.

As vozes das alunas trans, elucidam o quanto as pessoas LGBTTTT, sofrem de agressões e maus tratos ao longo de suas vidas. Esse percentual aumenta, e muito, quando se trata de travestis e transexuais, tornando quase impossível, no momento atual, achar uma pessoa trans que não tenha passado por discriminação ou violência no espaço escolar. Esse dado é consistente, aparecendo em vários resultados acadêmicos realizados em diferentes instituições de pesquisa de capitais brasileiras.

O reconhecimento legal, familiar e social dessas pessoas reduz os processos de exclusão, que representam verdadeiro atentado contra a igualdade de direitos, inviabilizando o reconhecimento social e jurídico de todas elas. Mesmo com a conquista de alguns direitos civis, como casamento de pessoas do mesmo sexo; adoção de crianças por casais homoafetivos; e de resoluções, portarias e decretos em torno da garantia do respeito ao uso do nome social e do uso de banheiros unissex em universidades e escolas das unidades federativas do Brasil, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Uma teia de ações é necessária para que pessoas trans não sejam apenas objeto da benevolência de algumas ações promovidas pelo executivo e/ou pelo poder judiciário, mas que sejam dignas de políticas públicas eficazes de Estado. A conquista destes coletivos de direitos exige condições básicas de vida: comida, roupa, moradia, educação, saúde, democracia, prazer, cidadania, liberdade, auto-estima e satisfação... Vida.

Apesar de as leis serem frutos de luta política, ela continua após a existência das leis, porque a polissemia desses “novos” sujeitos é dinâmica e constituída de espaços livres de demarcações que separam gêneros binários, dentro de uma lógica social banhada por padronizações, juízo de valor e normatizações identitárias. Estas discussões estão evidentemente relacionadas a uma norma, a um referencial hegemônico, diante dos quais diferentes sujeitos vão se posicionar de diferentes maneiras, provocando mudança de atitude em estudantes e educadores contaminados pelo modelo heterossexual dominante.

As vivências trans evidenciam o caráter performático da construção de masculinidades e de feminilidades, rompendo com a lógica de homem e mulher de

verdade. Essa dimensão parece importante para trabalhar a desconstrução de essencialismos – biológicos ou culturais – que limitam a compreensão e a ação ao enfrentamento ao heterossexismo, à misoginia, à transfobia e à homofobia na escola.

O novo talvez seja justamente a força política de determinados grupos sociais que forcem o sistema educacional a repensar a sua prática. Rompendo o cerco de um referencial hegemônico predominante nas unidades escolares que determinam o que pode ou não ser permitido dentro das escolas; quem pode ou não ser reconhecido; o que deve ser valorizado, o que deve ser ensinado e o que deve ser negado e descartado.

Contraopondo-se a essa ordem, a força política de estudantes transexuais tem pressionado por mudanças, não só de atitudes que desestabilizam relações de poder, como também sabotam concepções naturalizadoras de gênero, que deslegitimam outras formas de diversidade nas experiências de vida e de conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, pelas Ciências Sociais, pela antropologia, pela Filosofia, pela História e pelas Artes; boicotar o conhecimento produzido pelas ciências humanas, acerca de gênero e de sexualidade, impedindo que ele chegue às escolas. Negá-los ao acesso de criança, jovens e adolescentes, são atos de sabotagem de muitas vidas que experimentam cotidianamente a discriminação, o preconceito, a violência e algumas vezes até a morte.

Esse movimento contrário coloca em risco, ainda, a hegemonia presente do pensamento macho nas formas de articular e operar a política sistêmica, com construções que buscam afirmar a superioridade política do homem branco, a coerência e a unidade da naturalidade da heterossexualidade monogâmica. A força política de determinados grupos trans, forcem o sistema educacional a repensar as suas práticas. Mostram que, mesmo com a normatividade heterossexual, a visibilidade trans e a existência de outros modos de vida, de valores e de práticas alternativas vêm desmontando as construções hegemônicas de mundos sociais, em que as resistências fazem emergir, como lembra Foucault, as próprias relações de poder que produzem micropoderes de resistências em seu interior, de maneira que sua manutenção e também sua modificação podem ser (des)construídas...

A diversidade sexual e de gênero não deve ser um conteúdo “a parte”, é uma relação de existência da condição humana que perpassa relações sociais muito maiores que simples conteúdo. Portanto, não se trata, simplesmente, de uma temática a ser incluída enquanto um conteúdo específico a ser inserido na grade curricular da escola. Pensemos o modelo heterossexual: as questões pertinentes a esse modelo constituem-se enquanto um conteúdo? Uma tarefa? Uma reflexão que requer ser pensada enquanto ação específica da escola? Ou ele já vem enquanto condição “dada”, que faz parte “naturalmente” das múltiplas facetas do fazer pedagógico? Como alude Katz (1996), por que a diversidade sexual tem que requerer também esse espaço, que por si só já lhe pertence? Penso que exatamente porque lhe foi, e ainda é, negado esse espaço. Quando os professores entrevistados apontam que essa questão se trata de “situações novas” que requerem “novos saberes” e que, portanto esses profissionais precisam “aprender” a lidar com esses sujeitos é como se a homossexualidade, a travestilidade, a transexualidade e a diversidade sexual e de gênero, de maneira geral, estivesse chegado a escola agora. Parece que esses surgiram no momento atual, enquanto corpos estranhos, enquanto seres exógenos, que, do nada, se ancoraram em terras pós-modernas e em suas instituições.

Requer-se, entretanto, tratar-se de assumir, enquanto ato político e cotidiano intervencionista, ações de assunção desses sujeitos que são negados nas leituras e atividades propostas em sala de aula, nas gravuras expressas nos livros didáticos, no reconhecimento respeitoso nas relações interpessoais com colegas de sala, professores, diretores, porteiros, merendeiras, transformando a representação hegemônica sobre sexualidade em ação institucional de modificação do ambiente escolar homofóbico, machista, sexista e, por muito, violento.

Enfim, trata-se de inserir não só questões relacionadas a esses sujeitos de forma articulada e conectada a todos os demais conteúdos curriculares que perpassam não só saberes, como relações de existência dos “nós humanos”, visualizando outros sujeitos historicamente marcados, como gays, lésbicas, travestis, transexuais, ciganos, loucos, privados de liberdade, indígenas, imigrantes, judeus, negra(o)s. Portanto, não se trata, somente, da localização desses sujeitos como coitados violentados, que requerem ações altruístas de profissionais da educação. Requer-se, também, ações mais efetivas como a obrigatoriedade de incluir leituras,

lições, reflexões, atividades dirigidas em sala de aula regularmente, que incluam esses sujeitos que são ocultados no espaço escolar, e que as tarefas propostas façam parte da carga horária oficial. É preciso uma intervenção de Políticas Públicas de Educação que permitam que esses sujeitos também sejam visibilizados nos diversos formatos das tecnologias utilizadas na escola, vinculando a existência, os saberes e os direitos desses sujeitos em um diálogo cotidiano e permanente com os conteúdos, com as vivências e com as aprendizagens. Para tanto, é necessário implementar as Leis e Regulamentos já existentes, como também criar nova legislação.

O processo de rejeição e negação dessas categorias do século XIX aos dias atuais requer intervenção do Estado para que possa ser materializada em ações políticas que não coloquem essas questões como exceções a serem tratadas especificamente ou conforme preceitos que devem ser definidos pelas famílias ou pela conduta religiosa dos profissionais da educação. É obrigação da escola reconhecer os sujeitos de direito que requerem seus serviços. É obrigação do Estado e da escola qualificar seu quadro, se esse não consegue, não é capacitado ou não quer lidar respeitosamente com seus sujeitos. É obrigação da escola atender as curiosidades epistemológicas de seus estudantes. É obrigação do Estado na Carta Constitucional Brasileira assegurar a proteção dos cidadãos contra toda violação de direitos humanos.

A Constituição Brasileira articula direitos individuais e coletivos, tornando-os indivisíveis, tendo a atribuição de promover mediante políticas públicas o acesso aos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais. Não basta reconhecer os avanços da Constituição Federal Brasileira de 1988 no campo da legislação dos direitos civis e sociais, faz-se necessário propor políticas que estejam de acordo com esses princípios, em que se destaca, conforme letra dessa constituição, que o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil é a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; e que conforme o artigo 5º, consideram-se todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade; e ainda no inciso III, está dito que ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; no inciso X está

posto que são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas. Em seu inciso XLI, a lei diz que punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. O artigo 205º ordena que a educação seja direito de todos e dever do Estado e da família; já o artigo 206º determina alguns princípios para o ensino, onde se destaca: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Portanto, pensar em políticas afirmativas focadas em sujeitos discriminados na escola é assegurar às expectativas de democratização da sociedade, da escola e da educação que, através de lutas e embates dos movimentos sociais no processo de elaboração dessa constituição, se efetivaram como legislação brasileira.

Essas discussões deviam estar contidas em todas as instâncias educativas públicas e privadas. Ao mesmo tempo em que se vive evidenciando os direitos humanos, desde a revolução industrial até o momento atual, o que se observa é um distanciamento desse humano, ao mesmo tempo em que se busca evidenciá-lo, acaba-se por negá-los. Cabe a escola, então, humanizar as relações, cuidar para que os direitos humanos sejam vividos por seus atores, inclusive questionando essa naturalização dos gêneros que vem sendo disseminado pela modernidade com base na biologia. Cabe à escola discutir como, historicamente, as sociedades vêm definindo o que é ser homem, o que é ser mulher. E como foram sendo construídos papéis sociais diferentes em outras culturas? Cada sociedade vai construir significados diferentes para o uso dos papéis sociais masculinos e femininos, portanto não se trata de uma natureza dada para esses papéis e nem historicamente imutável, ela também vai mudando culturalmente. Suponha que a escola ainda encontra-se paradigmática em relação às concepções que precisa eleger enquanto proposta educacional para o século XXI.

Por fim, verifica-se que a escola, a partir dos casos analisados, não tem sido um espaço de relativização das diferenças e promoção da diversidade de gênero, permitindo, com isso, práticas de violência atroz contra alunos considerados homossexuais, travestis ou transexuais. A religião, a família e a escola fazem uma combinação perfeita na manutenção desse ordenamento. A escola ainda conta com um currículo oculto na formação das identidades e subjetividades que é exercido de forma cotidiana e perversa. Diariamente, estudantes gays, lésbicas, travestis e transexuais são induzidos a saírem de dentro da escola, como também menciona

Bento (2008, 2011), é como se o aluno fosse convidado a despoluir o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidades**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.f

ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 35-45. (Biblioteca da Educação, Série 1; Escola, 11)

ARAÚJO, R. P. **Gênero, diversidade sexual e currículo**: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar -- Araguaína: [s. n], 2011. Dissertação de Mestrado 151f.. UFT-TO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

AUGÉ, M. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito a educação básica. **A escola tem futuro?** In. Marisa Vorraber Costa. Rio de Janeiro – RJ, DP&A editora, 2003.

BARBERO, G. H. **Homossexualidade e perversão na psicanálise**: uma resposta aos Gay & Lesbian Studies. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BARBOSA JR., J. D. **“Favela não é o lugar, são as pessoas”**. **Desconstruindo a relação entre lugar e violência no Sarney e no Japão, Natal/RN**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2013.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação Sexual**: debate aberto. Petrópolis, RJ; Vozes, 1982.

BARTH, C. H. **Respeito e Tolerância**. 2010. Disponível em: <www.leitecommangafazmal.com.br>. Acesso em: 05 mai. 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. **Omni-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** In: Estudos Feministas. Florianópolis, 19 (2): 336, pp 549-559, maio-agosto, 2011.

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

_____. Estudos de Gênero: O universal, o relacional e o plural, in: **A (re) invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006. (pp. 69-108).

_____. **Identidade de gênero:** entre a gambiarra e o direito pleno. *Carta Potiguar*, Natal-RN, web, 29 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.cartapotiguar.com.br/2012/05/29/identidade-de-genero-entre-a-gambiarra-e-o-direito-pleno/>>.

BEZERRA, E. C. **A tecitura da ação do coordendor pedagógico da EJA:** saberes necessários a mediação do trabalho docente em alfabetização. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BLOCH, R. Howard. **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental.** Trad. Claudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica.** Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

BOURDIEU, Pierre (Org). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo:Edusp, 2007b.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva. 5 ed. 2004.

_____. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil.** 2012.

_____, Congresso nacional. Projeto de Identidade de gênero PLC 5002/2013. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o artigo 58 da Lei 6.015 de 1973. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1059446&filenome=PL+5002/2013>.

_____, Ministério da Educação (MEC) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – **Projeto de Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito Escolar**. Relatório Analítico Final. São Paulo, 2009.

_____, Ministério da Educação/SECAD. *Cadernos Secad 4: gênero e diversidade sexual na escola*: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. Texto-Base da **Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**, 2007.

_____, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. In: MONTEIRO, Rosana Batista (coordenação). **Licenciaturas**. Brasília: SECAD, 2006.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Número 9394/96 Brasília: MEC, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**, pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 2ª Edição. Belo Horizonte, 2000.

_____. O que é esta coisa chamada amor: **identidade homossexual, educação e currículo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/jun 1996

BROCCOLICHI, Sylvain. OEUVRARD, François. A engrenagem. In: B

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª Edição, 2012.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

CALDAS, Carlos Alberto Amorim. **A escola faz a diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio**. Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação. Universidade federal do Para. Belém, Pará, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil. CONAE (Conferência Nacional de Educação). **Documento Referência da CONAE-2010**. Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____; RAMOS, S. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade**: Pesquisa 9ª. Parada do Orgulho GLBT– Rio 2004. Rio de Janeiro: CLAM, 2005.

CARVALHO, M. F. L. **Além da cidadania cirúrgica**: uma análise das possibilidades de alteração de nome e sexo no registro civil. In: Anais do XI Congresso Luso Aro Brasileiro de Ciências Sociais. 2011.

CASTRO, M. G.; LAVINAS, L. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (orgs.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

CIEGLINSKI, A. Pesquisa revela que 87% da comunidade escolar tem preconceito contra homossexuais. **Agência Brasil**. [S. l.] publicado em 24 Jul. 2009a - 09h01. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/24/ult105u8411.jhtm>> Acesso: 12 Fev. 2011.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1989.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORTESÃO, L.; STOER, S. **“Levantando a Pedra”**: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

COSTA, S. Complexidade, diversidade e democracia: alguns apontamentos conceituais e uma alusão a singularidade brasileira. In: SOUZA, J. **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

CROCHÍK, J. L., CROCHÍK, N. **Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 323-332, jul./dez. 2005.

CRUZ, E. F. Banheiros, Travestis, Relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. In: **Psicologia Política**, v. 1, n. 21, jan/jun, 2011, p. 73-90.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1995**. São Paulo, Editora 34 Ltda, 1992.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. 3. ed.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil Brasileiro: teoria geral do direito civil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006

DUBET, F. **Educação como exercício de diversidade**. In: As desigualdades Múltiplas – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

EGYPTO, A. C. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro Companhia de Freud, 2008.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FACCO, L. As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las. In JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-posições, Campinas**, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.

FELIPE, J.; BELLO, A. T. Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: DAGMAR, M.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FILHO, E. M. A. M. **“Inclusão” de travestis e transexuais através do nome social e mudanças de prenome: diálogos iniciais com Karen Schwach e outras fontes**. Oralidades - Ano6 n.11 - jan-jul/2012.

_____. Anotações sobre a “inclusão” de travestis e transexuais a partir do nome social e mudança de prenome. **História Agora, n. 15/Artigos (2013)**. Disponível: <http://www.historiagora.com/revistas-anteriores/historia-agora-no15/94-artigos/436>

anotacoes-sobre-a-inclusao-de-travestis-e-transexuais-a-partir-do-nome-social-e-mudanca-de-prenome

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre – RS: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. História da Sexualidade I: **A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FORTIM, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAZÃO, M.. Município que educa e diversidade cultural: uma questão de direito. In PADILHA, P. R.; CECCON Sheila e RAMALHO, Priscila (Orgs): **Município que educa múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até as severinas**. São Paulo:Cortez, 2001.

FREITAS, A. C.; SILVA, M. R. C. G.: CASSAL, Luar Carpes Barros. **A heterossexualidade e o cotidiano escolar: desconfortos e reflexões em oficinas com profissionais da educação**. VI congresso internacional sobre a diversidade sexual e de gênero ABEH. Salvador BA-2012.

FREITAS. L. R. T.. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

FRY, P., MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FURLANI, J. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GÊNERO e Diversidade na Escola. Formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnicos-Raciais. **Livro de Conteúdos**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIRON, G. R. **Políticas públicas, Educação e Neoliberalismo? O que isso tem a ver com cidadania** Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, N. L. **Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica**. In: ABRAMOWICZ, A., BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

_____. Educação e Diversidade Etnocultural. In: RAMOS; ADÃO; BARROS (Coordenadores). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnologia, 2003. P. 67-76.

_____, N. L. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento**. *Educação e Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32. 2001.

GREEN. A luta pela igualdade, desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina. Cadernos AEL, v. 10, n. 18/19, 2003.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HABERMAS, J. **Inclusão: integrar ou incorporar** – sobre a relação entre nação, estado de direito e democracia. Novos Estudos, n. 52, nov. 1999.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para avaliação da década da Educação para Todos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. 1999, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC: INEP, 1999.

HEILBORN, M. L.; CARRARA, S. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. In: PEREIRA, Maria Elisabete et al. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM; Rio de Janeiro: SPM, 2007

HONNET, Axel. **Luta pelo reconhecimento**: para uma gramática moral dos conflitos sociais. Lisboa/Portugal: editora 70, 2011. (Coleção Biblioteca de filosofia contemporânea).

JUNQUEIRA, R. D. **Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico**. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p. 208-230, Setembro de 2009 a Março de 2010: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

_____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola** (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KAREN SCHWACH e outras fontes. *Oralidades* Ano 6, N. 11 – JAN-JUL/2012. Disponível: <http://diversitas.fflch.usp.br/files/5.%20MARANHÃO%20FILHO,%20E.M.A.%20Inclusão%20de%20travestis%20e%20transexuais%20através%20do%20nome%20social%20e%20mudança%20de%20prenome%20-%20diálogo>. Acesso em 07 out. 2013, às 20h00.

KATZ, J. N. **A Invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KATZMAN, R. **EL VECINDARIO TAMBIÉN IMPORTA**. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/10772/Cap%C3%ADtulo%20IV.pdf>

KOFES, S. Categorias, analítica e empírica: **Gênero e mulher**: disjunções, conjunções e mediações. *Revista Pagu*, Florianópolis, nº. 1, p. 19-30, 1993. Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/03112009-103456kofes.pdf>. Acesso em: 21 out. 2011

KRUEGER, R. A. **Focus groups: A practical guide for applied research**. Sage, 2009.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LASKI, H. J. **O liberalismo europeu**. SP: MestreJou, 1973.

LEITHAUSER, T. Por uma microfísica da tolerância. IN: SOUZA, J. **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

LIMA, M. L. C. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis**. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2012.

_____. ALVARENGA, E. C. **O banheiro de Nayara: A escola e suas tecnologias heteronormativas**. *Artifícios – Revista do Difere* – ISSN 2179 6505. V.2, n.4, dez/2012.

LOPEZ, S. **Fundamentos teóricos do neoliberalismo**. Montevideo. Não publicado, 1988.

LOURENÇO, F. M. B. **Introdução do Estudo da Escola**: bases sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea, SP: Melhoramentos, 1978.

LOURO, G. **Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares**. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. A escola cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis. Ed. Vozes, 1998.

_____. **Pensar a sexualidade na contemporaneidade.** In Sexualidade/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba : SEED – Pr., 2009a. - 216 p.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009b.

_____. Um corpo estranho – ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como política de conhecimento. In: LOPES, Denilson et all (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual.** São Paulo: NPSOJA, 2004b.

_____. **Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação.** EstudosFeministas, vol9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. **O corpo educado,** pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 2ª Edição. Belo Horizonte, 2000a.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 25, n. 2,p. 59-75, jul./dez. 2000b.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAY, T. **Pesquisa Social** – Questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MÉLLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; PAOLO, A. F. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa.** Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

MISKOLCI, R. **Um saber insurgente ao sul do Equador.** Revista *Periódicus* 1ª edição maio-outubro de 2014
www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index

_____. **A Teoria Queer e a Sociologia:** o desafio de uma analítica da normalização. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182

_____; SIMOES, J. A. **Apresentação:** Dossiê sexualidades disparadas. *Cad. Pagu* [online]. 2007, n.28, pp. 9-18. ISSN 0104-8333.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e Culturas(s): construindo caminhos. In: **As desigualdades Múltiplas** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

_____. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação. No. 23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003 <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1834400100>.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** RJ:DP&A, 2006

MONTEIRO, I. R. **O estado brasileiro e a participação social.** Teoria e Debate Urgente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/index.php?storytopic=835>>

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

MOTT, L. **Banheiros para travestis? Discriminação às avessas!** 2011. Disponível em: <http://www.mgm.org.br/portal/modules.php?name=News&file=print&sid=154>. Acesso 28/05/14.

MUNANGA, K, (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental, 1999.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo, EPU-EDUSP, 1974.

NERY, J. W. **Viagem solitária:** memória de um transexual 30 anos depois. São Paulo: Leya, 2011.

NOGUEIRA. M. A. (Org.). **A escola conservadora.** Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade.** Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, L. **Os excluídos existem?** Notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 33, p. 49-61, fev. 1997.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: Equívocos e Conseqüências. In. LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e Educação em Debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

PEIXOTO, A. C., GUIMARÃES, Ana Maria Paschoal (Org.). **O liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

PEREGRINE, M. **As armadilhas da exclusão: um desafio para análise**. GT 6 Educação Popular / UERJ/UFF.

PEREIRA, P. P. G.. **Queer nos trópicos**, in: Revista Contemporânea. São Carlos: UFSCar. V.2, N.2, 2012 (pp 371-394).

_____, Pedro Paulo Gomes. **Corpo, sexo e subversão**: reflexões sobre duas teóricas *queer*. Interface: COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO v.12, n.26, p.499-512, jul./set. 2008

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). GT 2. Capturado dia 14/12/13 às 18:16: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_15_2010.pdf

POSSENTI, S. Discurso Humorístico e Representações do Feminino (Humoristic Discourse and Female Representation). **Estudos da Língua (gem)**, v. 5, n. 1, p. 63, 2007.

PRADO, M. A. M. *et al.* **A construção de silenciamentos**: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade contemporânea. In: C. M.; _____; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexuais**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; RODRIGUES, C. S.; MACHADO, F. V. **Participação, política e homossexualidade**: 8ª Parada GLBT de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006.

PRECIADO, B. **Manifiesto contra-sexual**: prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: pebsaiento Opera prima, 2002.

_____. **Basura y Género, Mear/Cagar**. Masculino/Femenino. Masculino/Feminino. Disponível em: <www.hartza.com/basura.htm>. Acesso em 15 ago. 2014.

RASERA, E. F.; PEREIRA, M. S. **Psicologia Social**: sobre desigualdades e enfrentamentos. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo/SP. Cortez Editora/Autores Associados, 1987.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G; F.; FERNANDES, F; B. M. A Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar. In RISCAL, S. Diversidade (Módulo 1). In: BELELI, I.; MISKOLCI, R.; RISCAL, S.; SILVÉRIO, V. R. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: UFSCar virtual, 2009.p.10-45.

RIOS, R. R. **Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação**. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola*(Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1981.

ROSA, M. G. **A história da educação através de textos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

ROSEIRA, E. F.; PEREIRA, M. **Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

RUBIN, G. Tráfico sexual – entrevista. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 21, p.157-209, 2003.

_____. **El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo** – Revista Nova Antropología año/Vol. III, número 30, Universidad Autónoma de México, 1986.

_____. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Disponível: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>. Acesso: 28/05/14.

SANT’ANNA, D. **Descobrir o corpo: uma história sem fim**. Porto Alegre: *Educação & Realidade* 25(2):49-58, jul./dez. 2000

SANTOS, Edna Maria dos. **Sexualidade e Saber: “monstros, mistérios e encantamentos na educação brasileira**, 1996. (Tese – Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1996.

SEFFNER, F. **Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar**. In JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SELLTIZ, W. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1997.

SERAFIM, C. E. R; SILVA, M. P. **A inserção da travesti no cotidiano social: o uso do banheiro público**. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero, 2006– ST 16. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Serafim-Silva_16.pdf. Acesso: 28/05/14.

SHIROMA, E. O; MORAES, C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP7A, 2004.

SILVA, H. R. S. **Travestis: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, J. R. P. **Parentalidades e conjugalidades em uniões homoafetivas femininas**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

SILVA, M. M. V. **Relações intrafamiliares de travestis e transexuais em Natal-RN**. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais/UFRN. Natal-RN, 2013.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**:<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferen>

_____. **Documento de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVERIO, V. R. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: **Ações Afirmativas e o combate ao Racismo nas Américas**, Brasília: MEC.

SOARES, C. L. **Escultura da carne**: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In Para uma vida não-fascista. Margareth Rago, Alfredo Veiga-Neto (Orgs). Belo Horizonte/Autêntica, 2009.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. (Org.). **Democracia Hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Editora Universitária de Brasília, 2001.

SULLIVAN, A. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (ed. or.: 1995).

STEPHANOU, M. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: _____; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 142-164.

TEIXEIRA, A. B. M.; RAPOSO, A. E. S. S. **Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero**. GT Gênero, Sexualidade e Educação.30ª. reunião anual da ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Minas Gerais: Caxambu, 2007.

TONELLI, M. L. Q. **A judicialização da política e a soberania popular**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TREVISAN, J. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** São Paulo: Record, 2004.

VANCE, C. **A antropologia redescobre a sexualidade:** um comentário teórico. *Physis – Revista de Saúde Coletiva* v. 5, n. 1, 1995. p. 07-31.

VALADARES, L. **Representações da pobreza no Brasil Urbano: da vadiagem à exclusão social.** Natal, (1. 2), jan. dez. 1996. p. 129-142.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 2ª.edição.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta das conquistas fundamentais da modernidade. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro – RJ, DP&A editora, 2003)

VELHO, G. **A Utopia Urbana.** RJ: Zahar Ed. 1989.

_____. **Individualismo e Cultura.** Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Zahar, 1981

WACQUANT, L. **Os condenados da cidade,** RJ, Revan/Fase, 2001.

WEISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil.** Brasília: FLACSO, 2013.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador.** Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre. Editora Artes Médicas sul LTDA, 1991.

ANEXO I

Lista de Nomes

Para garantir a privacidade dos colaboradores da pesquisa, seus nomes (de registro civil e social) foram substituídos por nomes de personagens mitológicas e filmicas. Bem como de transformistas e travestis famosas do cenário nacional que contestam/contestaram a sexualidade hegemônica e se arriscaram em viver fora dos seus limites

Amanda Monick: Este substantivo composto remete-se a todas as transexuais e travestis que insistiram em continuar a escola ou a deixaram por falta de estrutura psico-social e partiram para a marginalização dos seus corpos. Esse nome refere-se ao documentário do Cariri Paraibano “Amanda e Monick”, em que uma se prostitui, o outra Leciona em uma escola da comunidade.

Agrado: Nome retirado do filme “Tudo sobre minha mãe”, ela dizia “me chamo Agrado, porque sempre gostei de agradar os outros. Eu era caminhoneiro, mas coloquei seios e virei puta”. Eu gosto da ideia de subversão que este personagem trás no filme.

Afrodito: Filho de Hermes e Afrodite, possui ambos os sexos, e não possui gênero definido. Por si já se caracteriza um ícone *queer*.

Bartô: Surgiu do documentário “Casa da Bartô”, ela era a “mãe de corpo”; era responsável por colocar silicone industrial em outras travestis. Ícone importante na composição da performance das trans.

Brenda Lee: Líder travesti, que fundou em São Paulo casa para travestis vivendo com AIDS em 1996.

Cláudia: Uma das maiores ativistas da causa dos transexuais foi um grande ícone para o movimento LGBT da década de 80.

Diadorim: Esta é uma travesti que poucos lembram, pois no livro Grande Sertão de Veredas ela não teve a transvestilidade explorada, mas sim sua força e coragem.

Felipa de Souza: primeira lésbica a ser sentenciada pela Inquisição no Brasil. Quando tinha apenas 35 anos foi denunciada e detida por "práticas nefandas", acabando por confessar o seu lesbianismo, envolvendo mais seis mulheres. A denunciante foi Paula Siqueira, de 40 anos, que de posse de um livro proibido que guardava em sua casa, tornou-se a principal acusadora de Filipa de Souza, dando origem a um processo em que 29 mulheres foram acusadas de lesbianismo. Filipa foi a mais severamente punida. Condenada ao açoite, foi obrigada a escutar a sua sentença na Igreja da Sé, de pé, com uma vela acesa nas mãos, enquanto os seus crimes e pecados eram citados em voz alta. Após a leitura pública da sentença, açoitada e expulsa da capitania.

Iolau: Era um herói divino amado pelos casais homossexuais gregos, os quais frequentavam a sua tumba para jurar lealdade entre eles. Vejo Iolau como propulsor do "casamento gay".

Jaime César Dutra Sampaio: Foi líder do movimento homossexual, entre suas ações está a fundação da Associação de travestis do Ceará e recebeu homenagem póstuma redigida por Luiz Mott, no documento "Brasil sem homofobia".

Mary: Baseado na personagem que faz a mãe de Bobby no filme "Orações para Bobby". Mary é uma cristã devota que segue à risca as doutrinas da Igreja Presbiteriana. Quando seu filho Bobby revela ser homossexual, ela passa a submetê-lo a terapias e ritos religiosos com o intuito de "curá-lo. No entanto, Bobby não suporta a pressão e se atira de uma ponte, encerrando sua vida, ao cometer suicídio aos vinte anos de idade.

Princesa: Princesa é o nome de maior relevância nesta lista, ela nos mostra como é difícil a luta diária das trans por um lugar digno no mundo, e sua batalha interna de aceitar-se como trans, ou melhor, como mulher ou homem. Princesa "estava cansada de sua luta interna porque se via como uma aberração da natureza... E se matou".

Rogéria: Sem dúvida um nome forte quando nos referimos ao transformismo brasileiro. Uma das mais antigas e ainda vivas. E já confessou inúmeras vezes que para ser *trans* não se precisa mudar a genitália, consegue conviver normalmente com seu “sexo” biológico.

Vera: Do filme “A Pele que Habito”. A vingança de um estupro é tornar-se do “sexo” do Ser violentado. Imposição de sexo, e porque não como se ver ao fim do filme, e imposição de gênero. Vera nasceu um homem cis, mas com intervenções cirúrgicas seu corpo tornou-se mulher. O meio foi o inverso das *trans* que buscam tais intervenções e não encontram resultados favoráveis.

ANEXO II

Diretos Humanos e Diversidade de Gênero

Caso 2: Homofobia e discriminação racial

O caso transcrito abaixo faz parte de uma entrevista concedida para uma pesquisa sobre raça e homossexualidade, no Rio de Janeiro. A trajetória, para posterior reflexão, é a de um jovem homossexual, negro, morador do subúrbio carioca, que tinha 17 anos na ocasião da entrevista. (Fonte: Reflexões sobre raça, (homos)sexualidade e pobreza no subúrbio carioca. Laura Moutinho e CrystianeCastreo-mimeo)

Mateus tem uma trajetória dramática e paradigmática. “Bicha” alegre e “caricata”, como enunciou um amigo; “negro” ou “moreno”, como ele diz, 16 anos, filho de um traficante que morreu antes mesmo dele nascer... “de engano”, como ele explicou. Em uma favela próxima da casa de Mateus, há 17 anos, “eles” mataram o pai do rapaz achando que ele fosse “outra pessoa”. Mateus se dedicou por um tempo à dança, e hoje faz supletivo, como muitos jovens da região, para compensar consecutivos abandonos escolares. Sobre sua trajetória escolar, disse-me com orgulho: “nunca fiquei reprovado, sabe”. Ele fazia dança em uma escola pública e não está agora matriculado em nenhum curso. Na região não há nenhum local onde ele pudesse dançar ou mesmo fazer algum outro curso que fosse do seu interesse. Ele disse que tinha algumas noções de informática, adquiridas em um curso rápido que fez em uma igreja Batista da região e que chegou a ir a uma favela próxima para tentar ingressar em um curso de dança, mas acho perigoso ficar entrando na comunidade: tinha medo de ser “confundido” como aconteceu com seu PI e desistiu.

São muitas as formas de desigualdades vivenciadas por Mateus. Nesse jogo de “sujeições combinadas” chama a atenção como a sua orientação sexual se justapõe às demais categorizações sociais. Como morador de uma região relativamente tranquila- ainda que próximas de favelas com forte histórico de violência – Mateus padece da patente falta de oferta e de iniciativas públicas e privadas comum em regiões mais pobres do subúrbio carioca que parecem passar despercebidas às iniciativas sociais de origens diversas. Sua rede de contatos e amigos gays propicia, eventualmente, acesso a algum tipo de emprego. Alguns trabalham como garçom, motorista entre outras ocupações que não exigem alta escolaridade. Um sonho

comum destes jovens homossexuais negros do subúrbio carioca? Alguns me confidenciaram: gostariam de se tornar cabeleireiros!

Questões:

- 1) Em pesquisas universitárias, que abordam o tema da homofobia e da discriminação em distintos espaços sociais, há relatos que colocam que o problema da homossexualidade é vivido de forma mais dramática que o da discriminação racial. Discuta essa questão, considerando o que foi refletido até o momento. Considere sua experiência como educador/a ao tratar do assunto.
- 2) Reflita sobre sua própria maneira de perceber esse tipo de situação. Como você, enquanto professor/a reage quando tem que lidar com uma queixa que tenha como base a orientação sexual e se, em sua opinião, o fator em destaque nesse contexto seria a discriminação racial.