

**ESPAÇO ESCOLAR E DIVERSIDADE SEXUAL: UM DESAFIO ÀS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO BRASIL.**

Ivan Jairo Junckes

Faculdade União.

E-mail: ivanjj@uol.com.br

Joseli Maria Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: joselisilva@uol.com.br

Fecha de recepción: 3/ 05/ 2009.

Fecha de aceptación: 1/09/ 2009.

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo evidenciar os significados contraditórios do espaço escolar a partir da exploração das experiências socioespaciais de um grupo de travestis. Foram realizadas treze entrevistas em profundidade em que foram rememoradas as significações produzidas por elas sobre a escola, marcadas por fortes sentimentos de exclusão, sofrimento e discriminação. O espaço escolar apresenta-se complexo, pois, ao mesmo tempo em que ele reproduz a ordem hegemônica da heterossexualidade, também tensiona o poder instituído como elemento de construção de uma sociedade plural.

Palavras-chave: Espaço escolar. Diversidade sexual. Direitos humanos

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo evidenciar los significados contradictorios del espacio escolar a partir de la exploración de las experiencias socio-espaciales de un grupo de travestis. Se realizaron trece entrevistas en profundidad, en las cuales se revisaron memorias significativas sobre la fase escolar, marcadas por fuertes sentimientos de exclusión, sufrimiento y discriminación. El espacio escolar se presenta como un ambiente complejo, que reproduce el orden hegemónico de la heterosexualidad, al mismo tiempo que tensa el poder instituido como elemento de construcción de una sociedad plural.

Palabras clave: Espacio escolar. Diversidad sexual. Derechos humanos.

ABSTRACT. This research aims to highlight the contradictory meanings within the school environment revealed through the study of the socio-spatial experiences of a group of travesties. This study analyzed thirteen in-depth interviews focused on the travestites' school experiences, which were marked by strong feelings of exclusion, suffering and discrimination. The school space presents itself as a complex environment; it reproduces the hegemonic order of heterosexuality at the same time as it stresses the constituted power as an element in the construction of a plural and diverse society.

Keywords: school environment, sexual diversity, human rights

INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma reflexão sobre as experiências de inclusão/exclusão de travestis no espaço escolar, evidenciando que a escola é representada como local de sofrimento, preconceito e violência, bastante diferente dos nobres objetivos de desenvolvimento da cidadania e do acesso universal ao conhecimento.

O termo “travesti”, utilizado neste artigo, significa e nomeia seres humanos que possuem um corpo biologicamente masculino e uma identidade de gênero feminina. A busca pela feminilidade se expressa em práticas de utilização de hormônios, próteses e outras formas de silicone, adereços e vestuários. Tais práticas são formas, particulares e sociais, de estar no mundo e construir uma inteligibilidade sobre si e os outros.

O termo travesti é compreendido de diferentes formas em distintos contextos espaciais. Assim, há um problema linguístico a ser considerado em relação às associações dos termos travesti transgênero e transexual para nomear pessoas que apresentam uma dissonância entre o corpo biológico e a identidade de gênero. A tradução de travesti para o inglês seria *transvestites*; entretanto, o termo em inglês não se adequa aos sujeitos aqui enfocados, uma vez que é utilizado para nomear homens que, eventualmente, se vestem como mulheres. As pessoas aqui enfocadas são mais bem definidas, na língua inglesa, pela palavra *transgender*. Em espanhol, qualquer pessoa que realize intervenções em seu corpo é denominada *transexuales*, independentemente do grau de intervenção a que se submeteram, desde o implante do silicone, até a cirurgia de transgenitalização.

No Brasil, contudo, a palavra transexual remonta a uma pessoa que deseja mudar de sexo, através da cirurgia transgenital. Assim, na medida em que as pessoas aqui analisadas convivem com a genitália masculina sem apresentar aversão a ela ou desejar a mudança de sexo, não há como enquadrá-las nesta definição. Optou-se por adotar a auto-identificação de um grupo de treze pessoas que, ao serem questionadas sobre sua identidade de gênero,

disseram: sou “uma travesti”. Assim, embora se saiba que a língua portuguesa classifica a palavra travesti relativa ao sujeito masculino, será preservada a linguagem utilizada pelo grupo e, portanto, a expressão será feminina.

Há várias polêmicas em torno da tentativa de adoção de terminologias que expressem as pessoas aqui retratadas. Peres (2007), por exemplo, problematiza as definições da língua portuguesa em relação aos termos travesti e travestismo e defende a ideia de que a travesti brasileira não corresponde às definições da língua e, ainda, argumenta para o sentido pejorativo da palavra travestismo, lembrando a alusão à farsa ou imitação. O autor afirma que realização das transformações corporais “[...] lhes permitem se situar dentro de uma condição agradável de bem estar bio-psico-social” (Peres, 2007, p. 04).

A definição adotada pelo autor é também a que sustenta este trabalho. As travestis são seres que desafiam a ordem binária de organização do sexo, gênero e desejo, instituindo complexas relações espaciais. Em geral, as travestis são representadas pela beleza dos corpos exóticos, pela exuberância de seu gestual e *performance* corporal. Contudo, este texto retrata, por meio de suas memórias, as experiências e compreensões do espaço escolar, evidenciando a exclusão e a interdição ao acesso à educação por uma sociedade que prima pelo direito universal à escola. Assim, o argumento central deste artigo é que a escola brasileira é um espaço de vivência da discriminação, preconceito e exclusão de pessoas que não seguem as normas impostas pela heteronormatividade.

O texto está estruturado em duas seções. Primeiramente, serão exploradas as políticas governamentais de combate à discriminação sexual e de promoção de direitos humanos na educação brasileira. Na segunda seção, são analisadas as representações do espaço escolar construídas pelo grupo de travestis a partir de suas experiências.

ESPAÇO ESCOLAR, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SEXUAL

A escola está associada às imagens de acolhimento, igualdade, direito universal, democracia, acesso ao conhecimento e outros tantos aspectos fortemente influenciados pelo ideário da modernidade. Entretanto, o conhecimento da realidade não se faz unicamente pela

aquisição de um saber técnico ou a interiorização de conteúdos. O espaço escolar é vivido cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático. Fabregat (2005, p. 230) considera que “[...] la educación, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre una acción simbólica. Negar lo simbólico em la acción educativa supondría privarle de un elemento esencial.”

Assim, imaginar que os alunos, ao ultrapassarem os limites dos portões da escola, estariam exercitando apenas a função de alunos, repositórios de conhecimentos transmitidos pelo professor é, portanto, uma ideia absurda. Na escola, os alunos relacionam-se, apaixonam-se, desenvolvem afetos bons e ruins, admiração, repulsa, formam caráter e organizam muitos outros elementos que servem de base para a vida adulta cidadã. O espaço escolar é, portanto, muito mais do que um local onde se “adquire” conhecimento técnico e se é preparado para o trabalho; mais que isso, ele é componente da existência das pessoas durante boa parte de sua vida. Assim, o espaço escolar é complexo, é tanto produtor de significados como é também produzido por eles, assim como a ação educativa é, conforme Fabregat (2005, p. 230), “[...] un proceso intersubjetivo ortogador de sentido.”

Enquanto espaço vivido cotidianamente, há que se considerarem as diferenças das experiências sofridas pelos diferentes grupos sociais. A população infanto-juvenil frequentadora das unidades de educação não é homogênea em termos de classe, ideologia, valores culturais, raça, etnia e sexualidade. Em seu papel, a escola é um espaço no qual se prima pela uniformização e pela universalidade de valores. Fabregat (2005, p. 231) nos lembra que “[...] hay que descubrir cómo la misma acción educativa es una acción simbólica, cómo el símbolo construye la educación, la vida cotidiana”, pois a linguagem educativa que se apreende na escola é fundamental para a compreensão do mundo. Portanto, as concepções em torno da sexualidade e as práticas culturais estruturam determinados padrões que imperam na estruturação do espaço escolar como vivência cotidiana.

A sexualidade, como elemento componente do espaço escolar, tem provocado uma série de questionamentos sobre a capacidade dos(as) educadores(as) em construir estratégias para a superação de atitudes discriminatórias no que diz respeito à diversidade sexual, já que os(as) profissionais da educação são seres que, ao adentrarem na escola, não esquecem seus

valores morais e posições ideológicas e, muitas vezes, eles mesmos são dispositivos da discriminação. Assim, há um grande desafio na formação de pessoas para a prática educativa no Brasil, no combate ao preconceito, no espaço escolar que está também articulado com outros espaços da cidade. Assim,

[...] a homofobia no ambiente escolar produz efeitos sobre todo o alunado. Em outras palavras: na escola (e também fora dela), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e o sexismo, especialmente entre os jovens estudantes masculinos. Para estes, o outro passa a ser, principalmente, as mulheres e os gays (BRASIL, 2007, p. 26).

A constatação de que a escola é também promotora da discriminação e de que os processos educativos são formadores e reprodutores de desigualdades, levaram o Ministério da Educação (MEC) a promover discussões sobre a necessidade urgente de elaboração de caminhos alternativos, sob a perspectiva feminista e não sexista. Tais

reflexões, no entanto, não resultaram na plena incorporação e explicitação dos temas nos documentos de política educacional. Os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional. (BRASIL, 2007, p. 12)

Pode-se dizer que o trato da sexualidade no campo educacional esteve voltado para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, assim como a gravidez, deixando de lado o foco da emancipação e do reconhecimento dos direitos sexuais, embora Madureira (2007, p. 18) destaque que a política educacional previa como diretriz “[...] considerar a contraposição dos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade”.

O silenciamento em torno das discussões dos estereótipos de gênero na escola tem um objetivo fundamental: o de eliminação das pessoas homossexuais do espaço escolar. Para Louro (1997, p.68),

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/las. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejáveis ou ridículos.

Os movimentos sociais, contudo, continuaram a luta pela conquista de direitos e o Estado brasileiro lançou, em 2004, o “Programa Brasil Sem Homofobia”, o qual tem sido um importante estímulo ao respeito a todas as diferenças. O foco principal é promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas.

Ainda em 2004 foi lançado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual apresenta vários eixos de atuação, sendo que um deles atua na “educação inclusiva e não sexista” e, atualmente, há um fortalecimento das demandas da sociedade brasileira na constituição de uma agenda educacional que inclua aspectos de identidade de gênero e os coloque como prioridade nas políticas de inclusão social e da cultura dos direitos humanos.

Em 2007, o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que procura se adequar ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado em 2005. O documento traz para a arena do espaço escolar os valores da inclusão e pluralidade e, assim, a educação é concebida como um meio de acesso a outros direitos, e o espaço escolar tem como desafio:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2007, p.25)

A compreensão da imbricação entre sexualidade e outros setores da vida social, política e econômica, não é fácil de ser desenvolvida, notadamente no espaço escolar, que aparece, como nos diz Fabregat (2005), com sua proposição de educação simbólica, como objeto de estudo e ao mesmo tempo sujeito das construções sobre a sexualidade humana. A escola apresenta um grande potencial de desenvolvimento de ações pedagógicas e práticas de vivência dos direitos humanos, tal qual aponta o referido Plano Nacional:

“[...] nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2007, p. 31).

Esta expectativa em torno da escola amplia os desafios de inclusão e cidadania aos membros da comunidade escolar, notadamente o professorado. Embora esteja clara a demanda e o reconhecimento da sexualidade como um elemento da construção da cidadania e de uma democracia pluralista, observa-se uma acentuada defasagem na formação acadêmica das licenciaturas no desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento e tratamento de temas relativos a gênero e sexualidades. Além disso, a escola exerce, historicamente, a modelagem das pessoas para viverem segundo “normas” sociais. Assim, a escola produz as “pessoas normais” e desejáveis tanto quanto enuncia e exclui os “não-normais” e os indesejáveis, segundo as regras elementares da alteridade. Para Louro (1997, p. 58),

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazendo sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Também devemos considerar que, conforme Madureira (2007, p. 92),

“[...] a escola é um espaço atravessado pela contradição. Por um lado, abriga inúmeros preconceitos e reproduz constantemente processos de exclusão. Por outro, é um espaço que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo em que estão inseridas.” (Madureira, 2007, p. 92)

Nesse sentido, acredita-se que a geografia tem um papel fundamental. É um campo de saber capaz de problematizar o espaço escolar em sua dupla dimensão e trazer para a discussão a pluralidade de relações socioespaciais que o sustentam. Se, numa primeira concepção, a escola é o local da inclusão, da convivência das diferenças, do acesso democrático ao conhecimento, para o grupo de travestis foco desse trabalho, a escola é local de sofrimento, de violência e ataque cotidianos à sua auto-estima, resultando, invariavelmente, em sua exclusão.

GEOGRAFIA E ESPAÇO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA VIVIDA PELAS TRAVESTIS BRASILEIRAS

Como já evidenciado anteriormente, a escola acaba por reproduzir as normas hegemônicas de gênero e contribui para inferiorizar as pessoas que fogem ao padrão heteronormativo de sexualidade. Por fazer parte obrigatória da existência das pessoas, mesmo quando é transformada em um ambiente de sofrimento, a escola não pode ser abandonada.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a escola é considerada um direito da criança e um dever social e familiar. As travestis, ao contrário de usufruírem daquilo que a sociedade brasileira considera um direito, experienciam o espaço escolar como uma violação cotidiana de seu direito ao exercício de sua sexualidade. Foucault (1988) argumenta que os elementos discursivos entram em estratégias diferentes, expondo algumas enunciações e ocultando outras. Louro (1997, p. 67) lembra que a escola é repleta de regulamentos, currículos e normas expressas na linguagem, e [...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos [...] Provavelmente, nada é

mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e a homossexualidade – para a escola.

A vivência do espaço escolar pode ocorrer de modo muito diferente por diferentes grupos de pessoas. O que para alguns é o exercício de um direito, para outros pode ser uma tortura diária compulsória. Duncan (1990) argumenta que a pretensa naturalidade da ordem do mundo e, portanto, da dimensão espacial da sociedade, é resultante de vários embates e lutas entre os grupos sociais, incorporando a dimensão política dos significados relativos às vivências espaciais. Assim, um mesmo objeto pode ser significado de formas distintas, dependendo das experiências humanas vividas. Contudo, algumas experiências são ocultadas, silenciadas e obstruídas pelo discurso hegemônico.

A abordagem das pluralidades é uma proposta da Nova Geografia Cultural, que acabou por potencializar as produções geográficas feministas que emergem a partir de 'fissuras' do pensamento hegemônico, desde a década de 70. Mas é no contexto recente, a partir dos anos 90, que esta corrente 'científico-política' realiza importantes críticas à postura repetitiva da geografia, enquanto disciplina acadêmica, sua instrumentalização na manutenção e reprodução do poder e invisibilidade de vários grupos que compõem o espaço, como negros, homossexuais, mulheres, idosos, crianças e assim por diante.

O fértil desenvolvimento das geografias feministas nos anos 90 também abriu espaço para os estudos *queer*, que acabaram por trilhar, posteriormente, caminhos metodológicos próprios, ultrapassando o limite da mera renovação temática ao incluir gays, lésbicas e travestis em suas abordagens científicas. Os pensadores *queer* advogam o questionamento da heteronormatividade e de sua conseqüente hierarquização. Gênero, para esta corrente científico-política baseada no pensamento de Butler (1990), se constrói por atos repetidos e estilizados pelo sujeito generificado, negando-o como uma categoria fixa e pré-discursiva. Assim, o gênero é compreendido para além da mera representação de papéis a serem desempenhados por corpos de homens e mulheres sob a hegemonia da heteronormatividade – é uma complexidade permanentemente aberta. Assim, gênero é uma representação vivenciada pelas performances dos sujeitos sociais que a experienciam através da vivência espacial cotidiana e concreta.

Seguindo esta tendência, a geógrafa Gillian Rose (1993), em *Feminism & Geography. The limits of Geographical Knowledge*, constrói a perspectiva do 'espaço paradoxal', na qual chama a atenção às configurações de poder que se estabelecem entre o centro e a margem da configuração, assim como a plurilocalização dos(as) sujeitos(as). Para a autora, há uma simultaneidade entre poder e resistência na composição espacial. Assim, é preciso compreender tanto o que é 'visível' quanto o que é 'invisível', já que ambos fazem parte da mesma realidade espacial, simultaneamente contraditória e complementar.

A dimensão espacial compõe o discurso da heteronormatividade e é um de seus importantes elementos de poder, tal qual sustenta Valentine (1993). Namaste (1996), em seu artigo “*Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space*”, analisa como as pessoas que realizam a transgressão da norma sexo-gênero são vulneráveis às agressões e aos atos violentos. Entre os grupos de gays, lésbicas e travestis, acredita-se que este último é mais vulnerável à violência e ao preconceito porque a marca da transgressão é nítida, visual e, portanto, afronta o poder heteronormativo, muito menos evidente nos demais grupos.

A escola aparece, por unanimidade, como o espaço de maior sofrimento nos relatos de vida das pessoas¹ que colaboram com o presente trabalho. As travestis constroem memórias do espaço escolar articulando os acontecimentos passados interpretados à luz do presente, permanentemente negociadas intersubjetivamente na construção identitária. Importante lembrar Pollak (1992, p. 5), ao considerar a memória “[...] um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.”

Quando as travestis resgatam as experiências do espaço escolar, alertam para o fato de que ainda não haviam sequer definido sua sexualidade ou tampouco realizado as transformações corporais que apresentavam no momento da entrevista. A expressão “eu ainda era uma gay”, confundindo expressões femininas e masculinas, é bastante comum, assim como a percepção de que o ser travesti é “mais evoluído” do que o ser gay, como se houvesse

¹ Foram entrevistadas treze pessoas que se autodefiniram como travestis, entre 20 e 30 anos de idade, em Ponta Grossa, no ano de 2007, cujos nomes são fictícios para se proteger a identidade das entrevistadas.

uma trajetória a ser percorrida por todas as pessoas que não se encaixam no padrão da norma do gênero masculino.

O fracasso escolar é um dado comum na vida das travestis que colaboraram com a pesquisa. Elas relatam duas fases em que vivenciaram o universo escolar: uma quando ainda eram crianças e adolescentes, na qual evidenciam seus conflitos entre a identificação de gênero e o corpo biológico, e a fase adulta, na qual já haviam se constituído como travestis. Na fase em que resgatam a infância e a adolescência estão presentes a obrigatoriedade da frequência à escola associada com o sofrimento da violência física e psicológica, majoritariamente realizada por grupos de meninos que desempenham uma espécie de ritual de masculinidade, como pode ser evidenciado nos relatos de Paula e Linda:

Na escola era muito difícil porque os piás esperavam na saída pra me pegar e gritavam: vamo pegá o viado, vamo pegá o viado. E eu corria, mas não adiantava. Então, no final do expediente da escola, eu já me preparava e saia correndo feito uma louca como se tivesse feito algo errado. Como uma bandida. Às vezes, minhas irmãs me defendiam. Elas ficavam na minha frente e diziam: no meu irmão ninguém vai bater. Eu, às vezes, nem falava pra elas porque eu ficava com pena delas de terem um irmão viado. Eles sempre me pegavam em bastante, assim em cinco ou seis. Nunca sozinhos. (Paula)

Minha preocupação quando eu estava na escola não era estudar. Minha preocupação era correr dos piás depois, na saída da escola. Minha preocupação era me esconder durante o recreio. Era essa minha preocupação na escola. Eu não sei como é que eu consegui terminar o segundo grau, sinceramente eu não sei. Minhas notas eram péssimas, não sei como me passaram. Eu não conseguia estudar muito bem porque minha preocupação era sempre essa: como é que eu vou fazer pra não apanhar hoje? Eu não me preocupava em tirar dez na prova. Minha preocupação era não ser agredida. Minha cabeça estava sempre pensando, o que é que eu vou fazer? Às vezes matava a última aula no colégio [...]. Uma vez eu apanhei até na frente de uma professora na sala de aula. Uma professora de história. Eu tinha 14 anos por aí. O cara me bateu na sala de aula. Essa foi a única vez que eu chorei na escola. Não chorava nunca na escola. Eu chorava muito em casa depois, sozinha, mas na escola nunca. Não queria que ninguém me visse chorando. Ele me bateu e a professora perguntou: porque você está batendo

no [...] ? Daí ele falou: porque ele é viado. Daí ela virou para o quadro e ficou quieta. Daí eu não agüentei e chorei. Essa vez eu não agüentei segurar. Chorei muito. (Linda)

A escola aparece, pois, como uma instituição que silencia a dor sofrida e legitima as normas e valores hegemônicos da sociedade heteronormativa, assim como a agressão aos seres que não se enquadram na ordem de gênero instituída. Os gestos e ações cotidianas expressam a mensagem de que o espaço educacional não os acolhe e isso se impregna em sua auto-estima, acabando por produzir uma auto-imagem de ser anormal. Por sua vez, os educadores e as educadoras, possuidores da autoridade simbólica capaz de mediar os conflitos que emergem na comunidade escolar, estão pouco preparados para perceber e ressignificar seus próprios valores e normas interiorizadas, os quais, por vezes, são acionados das formas mais drásticas, tal qual relata uma entrevistada:

Eu ia pra escola para estudar e os professores não estavam preparados para lidar comigo. Eu ia pra escola pra estudar, mas não conseguia por causa da violência. Eu nunca contava pra minha mãe. Eu tinha medo dela sofrer. Quando eu contei pra ela que eu ia ser travesti ela chorou muito. não por eu ser travesti, mas porque ela sabia que eu ia sofrer. Na verdade, eu tinha uns 10 anos e disse pra ela que eu não gostava de menina e ela sabia o que me esperava. Então, eu não contava pra ela o que eu sofria na escola porque eu não queria que ela chorasse, sofresse. Eu fazia de conta que estava tudo bem, eu passava de ano não sei como, mas eu passava. Quando eu tava na quarta série teve um professor que ia dar uma aula de educação sexual. Ele apontou o dedo pra mim e disse: você, preste bem atenção no que eu vou te falar. Isso na frente de todos os alunos. Disse assim: tem meninos assim que ficam andando com meninos e quando crescem viram gay. Mas eu nem sabia o que era gay. Sei lá, eu nem podia virar um gay porque talvez eu já fosse gay desde pequeno. Sei lá, eu acho que a escola é importante e eu acho que eu estou na prostituição por causa da escola. Se eu não sofresse tanto na escola eu teria estudado mais, seria mais culta e vou te contar. Meu verdadeiro sonho mesmo era ser auxiliar de enfermagem na África, assim, ajudar as pessoas, eu adoro ajudar os outros. Esse é meu sonho, mexer com saúde, esse é o meu sonho. É isso que eu queria ser na vida. Teve uma vez que uma professora tentou me defender. Mas veja, me xingaram de bichinha! Bichinha! Daí a professora disse: parem, não falem isso! Ele é homem! E olhou pra mim e disse: Né que você é homem? Vamos, diga pra eles que você é

homem! Eu ficava mal porque eu não queria dizer que era homem. Porque eu nem me sentia homem. Daí eu dizia: É, sou homem! Então veja como as professoras tratam disso... (Linda)

O espaço intra-escolar é vivenciado de diferentes formas e, além da sala de aula, existem outras experiências vividas que são marcantes para as travestis: as aulas de educação física, o recreio no pátio e os momentos de idas ao banheiro. O espaço escolar aparece na vida das travestis como um local de treino para a vida em sociedade. Ao contrário do que a sociedade idealiza, a escola reproduz e reforça os padrões de exclusão que estão postos e naturalizados. Ela reforça as diferenças de renda, cor e gênero e educa para a reprodução dos padrões hegemônicos. Louro (1997) acredita que a constituição da identidade de gênero é realizada através de discursos implícitos como currículos, livros, linguagem. Contudo, ela aponta que na área da Educação Física o processo é explícito e diz:

“[...] ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações” (Louro, 1997, p. 72-73)

A disciplina está bastante ligada à biologia, a questões como saúde e higiene corporal. Toda essa base permite que seja natural a separação dos meninos e das meninas no momento de os alunos realizarem os exercícios físicos. Afinal, a diferença das habilidades físicas entre homens e mulheres é um assunto polêmico e poucas pessoas criam resistência sobre a idéia de que as mulheres são mais frágeis do que os homens, por exemplo. Enfim, enquanto alguns se debatem com as tais comprovações das diferenças entre pessoas do sexo masculino e o feminino, Louro (1997) chama a atenção para o fato de que as atitudes de separação rígida, conforme os critérios daquilo que é próprio da habilidade física de meninos e meninas, gera um efeito social e cultural que deve ser observado no planejamento da disciplina.

As aulas de educação física, na experiência das travestis, aparecem como momentos de dificuldades. Nesta disciplina, em que são testadas as habilidades dos corpos, a divisão clássica das modalidades esportivas é realizada por meio da polarização entre meninas e meninos. Esse momento, em que há uma imposição de linhas demarcatórias pelo professor, é relatado com grande angústia e aflição pelas travestis, como segue:

Na educação física dava muita briga porque eu gostava de vôlei e eles queriam que eu jogasse futebol, e eu odiava futebol. E vôlei não dava porque o vôlei era para as meninas. Depois mudou, começou a ser mais misto, mas no começo não era assim. E eu odiava futebol, tinha que colocar shortinho curto, e eu tinha perninha roliça de mulher. Daí, gritavam alto: olha a gostosa, chuta a bola pro gol! Foi, a bicha foi pro gol! Eles ficavam narrando em voz alta só pra provocar e eu odiava aquilo. Nunca atendiam meu pedido de não querer jogar. Só na oitava série, tinha um professor que atendia tudo que eu pedia, mas era uma maricona safada que depois me cantava na hora da saída. Essa é que é a verdade! Ele tinha uns 40 e eu uns 14. (Dayana)

As atividades em que os alunos não estão sob a influência direta da mediação dos professores aparecem como momentos de intensa solidão e sentimentos de medo e rejeição:

Se eu pudesse, eu não teria estudado, porque de toda a minha vida o lugar que mais me fizeram sofrer foi na escola. Porque eu não conseguia passar por homem. Eu queria, eu tentava, mas não conseguia e isso era pior. Eu tenho fotos de mim tentando ser homem, mas eu era muito feminina, mais feminina do que agora, que fiz plástica. Minha mãe ainda me colocou numa escola que era assim, tipo a casa do menor, que era só pra menino porque ela queria que eu fosse homem. Lá foi muito pior porque eles me surravam muito. Durante o recreio eu vivia escondida. Eu me escondia num lugar que era tipo um vestiário que os professores guardavam as bolas, as coisas de educação física. Eu ficava lá durante o recreio todo. (Linda)

No espaço escolar, os conflitos de maior intensidade relatados pelas travestis ocorrem nos banheiros. A rígida organização física de separação entre o masculino e o feminino marca a experiência destas pessoas tensionadas pela reprodução da heteronormatividade e pela resistência à ordem instituída. O papel que o banheiro desempenha na estrutura escolar é muito mais do que um espaço de realização de necessidades fisiológicas presentes para ambos os corpos categorizados como femininos ou masculinos. O banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados. Gomes (1996) chama a atenção para as relações sociais e as normas que se produzem através dos significados culturais atribuídos aos banheiros e seus usos, utilizando-se como referencial de análise o Palácio de Versalhes:

“[...] uma esfera de intimidade, que deveria ser resguardada do contato com outras pessoas. Ao mesmo tempo, para que essa intimidade pudesse ser concebida e vivida, havia a necessidade de um novo desenho do espaço, que agora consagraria inéditas áreas e nova compartimentação, as quais exprimiriam esse novo valor e essa nova prática social. As ações que transcorrem nos banheiros aí se incluem.” (GOMES, 1996, p. 45)

Os banheiros aparecem como espaços privilegiados para marcar, de forma definitiva, as fronteiras entre o feminino e o masculino e o exercício dos papéis atribuídos socialmente aos corpos sexuados. Os banheiros aparecem, nas falas das travestis, com detalhes marcantes de sua estrutura concreta e os sentidos e ações por elas desencadeadas. Os constrangimentos expressos pela organização dos mictórios abertos, a falta de equipamentos e de áreas privadas são componentes de suas narrativas. Elas evidenciam suas limitações em incorporar a ordem espacial imposta no banheiro escolar, que vai desde um mal-estar, até a exclusão e a violência.

Os conflitos de Bia, no uso de banheiros escolares, se estabelecem na adolescência, quando as diferenças dos corpos começam a se evidenciar:

Eu não sabia muito bem porque me sentia constrangida. Depois eu entendi. Eu não podia ir no banheiro feminino, eu ia sempre no masculino, mas eu não me sentia bem porque era todo aberto. (Bia)

O relato de sofrimentos físicos causados pela limitação ao uso dos banheiros é recorrente nas falas das travestis:

Eu nunca fui no banheiro da escola. Eu não fazia xixi a aula inteira, ficava me segurando. Eu nem sei como era o banheiro dessa escola porque eu tinha medo, porque eu sabia: ou eu vou apanhar, ou os meninos vão querer me fazer alguma coisa. Eles me assediavam. Era essa a relação com os meninos: ou eles me batiam ou me cantavam. Ou queriam se aproveitar, ou me bater. (Linda)

O que aparece em jogo nos banheiros são trocas simbólicas de exercícios de identidade de gênero, fortemente desempenhadas entre os grupos. As pessoas que não se encaixam nos pólos separados e opostos da masculinidade ou feminilidade são excluídas do

ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada. No relato que se segue, Dayana descreve sua experiência de conflitos:

Na escola, o banheiro era complicado porque eu tinha que ir ao banheiro dos meninos e lá não tinha assim muita reserva, e eu sempre ia assim naquela parte do reservado. Daí, me chamavam de cagão porque pensavam assim: esse só caga né, porque eu não queria fazer xixi na frente deles. E também no banheiro masculino não tinha espelho e eu ficava louca porque não tinha espelho no banheiro masculino. Era uma tortura porque eu passava e os meninos ficavam todos olhando. Eu levei duas advertências por usar o banheiro feminino. Quando não tinha ninguém lá dentro, eu entrava lá fazia as necessidades, me sentia bem mais à vontade lá dentro, me olhava no espelho, passava um *gloss*, dava um *close*. Depois das advertências eu me obrigava a ir no banheiro masculino. Eu vivia me soqueando com os piás dentro do banheiro, porque eu passava e eles passavam a mão na gente, tipo assim, beliscavam, diziam: ô gostosa, viadinho gostoso, venha aqui, vamos ali no cantinho e tal. Isso não foi nem uma, nem duas, nem três, foram muitas vezes. Daí me atracava e saia rolando e já vinha o inspetor, e lá ia a bicha pra diretoria. Eu vivia mais na diretoria. Eles me viam como marginal que gostava de brigar e agredir o povo. Achavam que eu estava na escola para fazer o fervero no banheiro. (Dayana)

As performances construtivas da masculinidade heterossexual são reconhecidas pela travesti que se exclui do ritual a partir de dois constrangimentos. O primeiro diz respeito à sua identificação com gênero feminino que a impede de compartilhar com outros meninos os atos de sociabilidade, como a exposição coletiva das genitálias. O segundo constrangimento está relacionado ao medo da atração ao corpo do outro, já que isso rompe com os códigos presentes no ritual performático da masculinidade. As áreas abertas dos mictórios permitem tanto a socialização de práticas culturais como possibilita a vigilância da norma heterossexual. Por outro lado, estas mesmas áreas abertas incitam aos experimentos sexuais que têm a permissão de ocorrer nas áreas mais privadas das cabines.

A posição indefesa dessas pessoas, assumida no período da infância e da adolescência, se modifica quando elas assumem, na fase adulta, a sua identidade travesti. O espaço escolar, agora, é vivenciado a partir de outras estratégias de exclusão menos nítidas, mas igualmente

eficazes, conforme pode ser observado no relato de Bia, quando descreve uma conversa tida com a diretora de sua escola.

Ela chegou pra mim e disse: Olha, não é que você não seja bemvindo, mas você não tem uma orientação normal para viver no meio dos alunos. Eu, como travesti, não podia ficar no meio dos alunos. Eu já me vestia de mulher. Já era uma mulher. Eu sempre me achei feminina e, como eu era uma mulher, eu não podia ficar ali. Ela me dizia: veja na chamada, você é chamada com nome de homem, mas você está vestido de mulher. Eu vou chamar você de [...]. Não posso chamar de outro nome. Ela continuou dizendo: você deve se retirar porque você vai ser muito maltratada aqui. Você vai ser o alvo de todo mundo. (Bia)

As dificuldades das travestis nas instituições educacionais adultas se evidenciam na pesquisa empreendida por Andrade e Silva (2005). Investigando as representações sociais dos professores sobre os grupos excluídos do acesso à educação, estes pesquisadores constataram que as travestis são excluídas até mesmo das representações de exclusão. Apontam que, além de não serem lembradas pelos educadores, as travestis não constituem como grupo de interesse no desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte de nenhum dos educadores entrevistados. Somados a esses fatores, estes profissionais da educação apresentam como justificativa de sua negativa ao trabalho com o grupo, posicionamentos ideológicos em que associam as travestis às condutas morais “não condizentes com sua forma de conceber a realidade”

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate das experiências das travestis no espaço escolar evidencia que a escola tende a reproduzir o preconceito e a discriminação presentes na sociedade brasileira em relação às sexualidades consideradas fora das normas hegemônicas. Elas revelam outra versão do significado construído sobre o espaço escolar, tradicionalmente considerado um local protegido, onde são cultivadas as regras do respeito, da cidadania, da igualdade e do acesso universal ao conhecimento. A escola não é um espaço neutro, destituído dos valores sociais reinantes; pode-se afirmar que, através de seu papel disciplinar, a escola marca com mais evidência as desigualdades de gênero, raça e sexualidade. O sofrimento, a violência e os

resultados colhidos pelas travestis em sua vida escolar evidenciam a urgência de políticas educacionais que tratem da sexualidade a partir do respeito à diversidade sexual. As travestis, tal como muitas outras pessoas com sexualidades consideradas desviantes, são culpabilizadas pela sua própria exclusão do direito à escola e, assim, o espaço se institui como um dos elementos mais eficazes da construção das táticas polimorfas de poder, para utilizar os termos de Foucault (1984), a fim de garantir a manutenção das normas compulsórias de gênero.

Acredita-se que os esforços políticos realizados pelo governo brasileiro, em conjunto com a sociedade civil, através da implementação de importantes projetos, apenas tangenciam transformações no cotidiano escolar. Há resistências a serem vencidas, desde a incorporação dos temas transversais (raça, etnia, gênero e sexualidade) nas disciplinas convencionais, na atualização da linguagem visual e escrita dos livros didáticos, até a formação de professores capazes de lidar com conflitos em torno da deflagração de atos discriminatórios contra pessoas que fogem da ordem heterossexual. Tal qual afirma Fabregat (2005), não se pode esquecer que a educação é um ato simbólico, e educar para a paz significa construir relações sociais que re-signifiquem o espaço escolar e reforcem o elemento político do papel da escola na produção cultural.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, A. J. de A.; SILVA, T. T. da. (2005): *Representações de exclusão na educação: onde estão os homossexuais?* Monografia (Especialização em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. (2007): *Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

BRASIL. (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Temas Transversais*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL, CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. (2005): *Programa Brasil Sem Homofobia. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL. (2004): Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

BRASIL. (1990): *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*.

BRASIL. (2007): *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC/SECAD.

BUTLER, J. (1990): *Gender Trouble: Feminism and subversion of identity*. London: Routledge.

DUNCAN, J. S. (1990): *The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandyan Kingdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FABREGAT, C. Herrero (2005): *La formación del profesorado em ciencias sociales*. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.

FOUCAULT, M. (1984): *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (1988): *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

GOMES, Paulo C. da Costa. (1996): *Versalhes não tem banheiros! As vocações da Geografia Cultural*. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 3, dez.

LOURO, G. L. (1997): *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

MADUREIRA, A. F. do A. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. p. 429. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

NAMASTE, Ki. (1996): “Genderbashing: sexuality, gender, and regulation of public space”. En *Environment and Planning D: Society and Space*, London, v. 14.

PERES, W. S. (2007): *Travestilidades: apontamentos para uma estilística da existência*. SEMINÁRIO HOMOFOBIA, IDENTIDADE E CIDADANIA GLBTT. *Anais...*, NIGS – Núcleo de Identidades Gênero e Subjetividades. Florianópolis, p. 1-16.

POLLAK, M. (1992): “Memória e identidade social”. En **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, 10.

ROSE, G. (1993): *Feminism & Geography. The limits of Geographical Knowledge*. Cambridge: Polity Press.

VALENTINE, G. (1993): “(Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday spaces”. En *Environment and Planning D: Society and Space*. London, v.11, p.395-413.