



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Daniel Henrique de Oliveira Silva

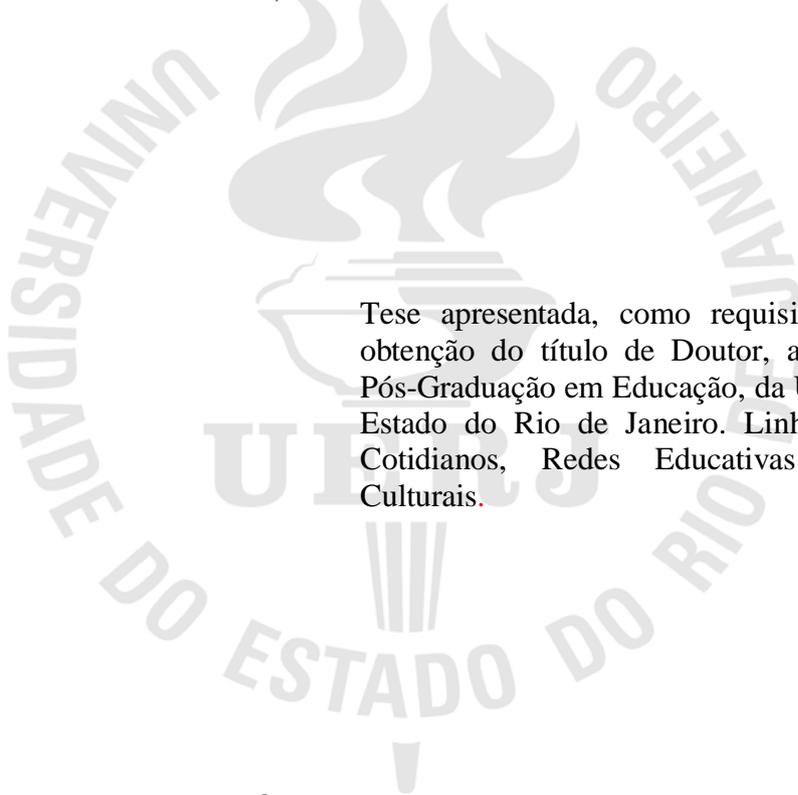
Docências, currículos e travestilidades

Rio de Janeiro

2022

Daniel Henrique de Oliveira Silva

Docências, currículos e travestilidades



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Daniel Henrique de Oliveira.
Docências, Currículos e travestilidades / Daniel Henrique de Oliveira Silva. –
2022.
198 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Travestilidade – Teses. I.
Soares, Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daniel Henrique de Oliveira Silva

Docências, currículos e travestilidades

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais

Aprovada em 02 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Silva Soares (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Prof.^a Dr.^a. Jaqueline Gomes de Jesus
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as pessoas LGBTIs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pela concessão de bolsa de pesquisa durante o doutorado, em especial pela bolsa FAPERJ Nota 10, concedida nos dois últimos anos do curso.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de auxílios para idas a eventos científicos.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pela excelência com que conduziram as disciplinas, enriquecedoras na minha formação e essenciais para pensar minha pesquisa.

Agradeço ao professor Dr. Márcio Caetano pela amizade e pela humildade em compartilhar conhecimentos e reflexões.

Agradeço ao professor Dr. Fernando Pocahy, pela sensibilidade, cuidado e atenção nas aulas e com minha pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Nilda Alves pelas aulas produtivas, ricas em discussões.

Agradeço à professora Dra. Jaqueline Gomes de Jesus, por quem nutro admiração há alguns anos, por suas palestras e produções escritas, que me fizeram repensar meu olhar sobre a sociedade.

Aproveito para agradecer-los por se disponibilizarem a ler esse trabalho integrando a banca de defesa dessa tese.

Agradeço a minha querida orientadora professora Dra. Conceição Soares por ter acreditado em mim ainda na seleção do doutorado. Sua atenção, comprometimento e capacidade de me fazer refletir, questionar certezas, ver para além das imposições sociais me deixaram apaixonado por ouvir cada palavra/experiência que você sempre tem para compartilhar.

Agradeço as professoras Sara York, Sayonara Nogueira, Natania Costa e Flávia Amorim por terem se prontificado a contribuir com esse trabalho compartilhando suas histórias de vida, suas memórias pessoais, essenciais na construção dessa pesquisa. Faço um agradecimento especial a professora Sayonara, minha grande amiga que me sensibilizou para as causas trans ao me levar para dentro dos movimentos sociais de luta pelos direitos de travestis e transexuais. Também a professora Sara, na época do início dessa pesquisa então mestranda no Proped/UERJ, atualmente doutoranda na UERJ, que se tornou uma grande amiga.

Agradeço ao Núcleo de Estudos de Gênero (NEGUEM) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelos primeiros passos nos estudos de gênero. Em especial a professora Dra. Vera Puga pela primeira palestra sobre o tema que eu assisti, e a professora Dra. Maria Elizabeth, minha orientadora de iniciação científica, de monografia, de mestrado, companheira de produção de artigos e de congressos. Obrigado pelo carinho e paciência com que sempre me tratou.

Agradeço ao meu pai, Carlos e a minha mãe, Marly por serem meu exemplo na educação. Minha mãe que seguiu o caminho da educação pública, trabalhando em escolas de periferia durante toda a vida e meu pai meu exemplo de vida acadêmica, que seguiu pelos trilhos do mestrado, doutorado e da docência na educação superior. Sou esse hibridismo, nutro uma verdadeira paixão pela educação, pela pesquisa, pelo ensino superior público, pela luta de grupos sociais historicamente marginalizados.

Agradeço aos meus irmãos Hugo e Carlos Jr, que também trilham caminhos pela educação. O Carlos Jr, apesar de ser e trabalhar como advogado, produz materiais em braile para deficientes visuais. O Hugo, mestre em Educação Física é técnico da seleção brasileira de basquete paraolímpico sobre cadeira de rodas e professor universitário.

Agradeço aos meus amigos e minhas amigas pelo incentivo ao longo dessa jornada. Nesse momento apesar de não nomeá-los, me lembro detalhadamente de cada um. Sempre sensíveis e dispostas a conversar em momentos de solidão.

Agradeço ao meu avô João, as minhas avós, Terezinha e Zulmira, esta última, apesar de eu ter me mudado de Patos de Minas aos 17 anos ainda fica na esperança que eu termine os estudos e volte para lá. Apesar do Alzheimer já ter começado a afetar a parte cognitiva, nunca se esquece de mim e diz rezar diariamente para que eu esteja sempre protegido. Acho que vem funcionando.

Agradeço ao meu namorado/parceiro Renato, que mesmo sendo de uma realidade diferente teve paciência, empatia e compreensão nessa minha jornada de doutoramento.

Agradeço aos meus padrinhos, Darli e Wagner, pelo apoio durante toda a vida.

Agradeço aos meus familiares, tios, tias, padrinhos, madrinhas, conhecidos, e a todos aqueles que cruzaram meu caminho e de alguma forma contribuíram, torceram para que eu chegasse até aqui, não foi uma jornada fácil, mas apesar dos percalços, das pedras no caminho, posso dizer que foi prazerosa, de muito aprendizado e desconstrução. Por isso, meu muito obrigado a todas pessoas que de alguma forma participaram dessa trajetória.

Resíduo

Carlos Drummond de Andrade

De tudo ficou um pouco.

Do meu medo. Do teu asco.

Dos gritos gagos. Da rosa
ficou um pouco.

[...]

Se tudo fica um pouco,

mas por que não ficaria

um pouco de mim?

[...]

De tudo ficou um pouco:

de mim; de ti; de Abelardo.

Cabelo na minha manga,

de tudo ficou um pouco;

vento nas orelhas minhas,

simplório arrotado, gemido

de víscera inconformada,

e minúsculos artefatos:

campânula, alvéolo, cápsula

de revólver... de aspirina.

De tudo ficou um pouco.

E de tudo fica um pouco.

fica sempre um pouco de tudo.

Às vezes um botão. Às vezes um rato.

RESUMO

SILVA, Daniel Henrique de Oliveira. *Docência, currículos e travestilidades*. 2022. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20202.

O presente trabalho se propõe a pensar as/com as trajetórias escolares das professoras travestis e transexuais Sara Wagner York, Sayonara Naider Bonfim Nogueira, Flávia Silva Amorim e Natania Borges Costa, desde seus primeiros anos na escola, perpassando pelo ensino fundamental, médio e universidade chegando à docência. Argumenta que analisar as práticas docentes dessas professoras, amparado pelos estudos cotidianistas, dos currículos dissidentes, da pedagogia da desobediência, dos estudos de gênero, nos oportuniza reflexões valorosas sobre os processos de resistências, sobrevivências, opressões, insubordinações, reinvenções e criações produzidas por elas frente aos aparatos normalizadores que tentam enquadrar, subjugar e inferiorizar seus corpos. Por meio da produção de entrevistas, aqui entendidas como diálogos, foram tecidas narrativas que nos permitiram problematizar o engendramento do rosto docente socialmente fabricado, bem como os modos pelos quais as professoras em questão desconstroem rostidades, pondo em xeque a imagem padrão esperada do ser professora. Nesse sentido, a pesquisa se coloca como possibilidade de fabular com as normas, inventando outras possibilidades de existências, de docências e de currículos, desconformes com os moldes estabelecidos para serem seguidos, propondo alternativas insubmissas, auto representadas, auto pensadas, indóceis, rebeldes, que não conformam as tentativas aos discursos cisheterocentrados.

Palavras-chave: Travestilidades. Docências. Currículos.

RESUMEN

SILVA, Daniel Henrique de Oliveira. *Enseñanzas, curriculum y travestilidades*. 2022. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20202.

El presente trabajo propone pensar las trayectorias escolares de las profesoras travestis y transexuales Sara Wagner York, Sayonara Naidier Bonfim Nogueira, Flávia Silva Amorim y Natania Borges Costa, desde sus primeros años en la escuela, pasando por la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. hasta la docencia. Argumenta que analizar las prácticas docentes de estas profesoras, sustentadas en los estudios cotidianos, los currículos disidentes, la pedagogía de la desobediencia, los estudios de género, nos brinda valiosas reflexiones sobre los procesos de resistencia, sobrevivencia, opresión, insubordinación, reinención y creaciones producidas por ellas. contra los aparatos normalizadores que intentan enmarcar, subyugar e inferiorizar sus cuerpos. A través de la producción de entrevistas, aquí entendidas como diálogos, se tejieron narrativas que permitieron problematizar la engendración del rostro docente socialmente fabricado, así como las formas en que los docentes en cuestión deconstruyen los rostros, cuestionando la imagen estándar esperada de ser un maestro. En este sentido, la investigación se presenta como una posibilidad de fabular con las normas, inventando otras posibilidades de existencia, de enseñanza y de currículo, no conforme a los moldes establecidos a seguir, proponiendo alternativas insumisas, autorrepresentadas, autopensadas. indócil, rebelde, que no se conforma con los intentos de discursos cisheterocéntricos.

Palabras clave: Travestis. Docencia. Currículo.

ABSTRACT:

SILVA, Daniel Henrique de Oliveira. *Teachings, curriculums and travestilities*. 2022. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20202.

The present work proposes to reflect on the scholar trajectories of transvestite and transsexual teachers Sara Wagner York, Sayonara Naider Bonfim Nogueira, Flávia Silva Amorim and Natania Borges Costa, from their early years in school, passing through elementary, high school and university, reaching the teaching. Thinking about the teaching practices of these teachers, supported by everyday studies, dissident curricula, the pedagogy of disobedience, gender studies, provides us with valuable reflections on the processes of resistance, survival, oppression, insubordination, reinventions and creations produced by them in the face of normalizers that tried to frame, subjugate and inferiorize their bodies. Thus, through the production of interviews, which are seen here as dialogues, narratives were woven that allowed us to think about the engendering of the teaching face and how the teachers in question deconstruct faces, the standard image expected of being a teacher. In this sense, this research presents itself as a possibility to fable with the norms, inventing other possibilities of existences and curricula, inconsistent with the established molds to be followed, proposing unsubmitive, self-represented, self-thought, indocile, rebellious alternatives that do not conform to attempts at cisheterocentric discourses.

Keywords: Transvestites. Teaching. Curricula

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DOS ESTUDOS DE GÊNERO À CISHETERONORMATIVIDADE E ÀS PRÁTICAS NOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS.....	26
1.1 Os estudos de gênero... ..	26
1.2 Gêneros e sexualidades performados nos cotidianos das escolas	32
1.3 Narrativas e fabulações de si.....	39
1.4 Processo de Pesquisa.	47
1.5 Quem são os sujeitos da pesquisa?	54
1.6 Uma discussão sobre a questão, polêmica, da identidade	64
2. Corpos violentados: da criança trans/lésbica/viada/bi às trajetórias escolares de travestis e transexuais.	74
2.1 Infâncias LGBTIs.....	74
2.2 O primeiro contato com a escola.....	83
2.3 Na universidade.....	92
3. A PADRONIZAÇÃO DO CORPO FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DOS CORPOS DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS.....	105
3.1 Transição.....	105
3.2 Sou professora travesti! Trajetórias docentes e criação de outros currículos	111
3.3 Corpo Trans como potência para a criação de outros <i>saberesfazer</i> es e processos curriculares	125
4 PRODUZINDO OUTROS CURRÍCULOS	129
4.1 Experiências didáticas da professora Sara York.....	130
4.2 Experiências didáticas da professora Sayonara Nogueira.....	137
4.2.1 <u>O projeto PEAS</u>	137
4.2.2 <u>O livro TUDA</u>	140
4.2.3 <u>A cartografia</u>	143
4.2.4 <u>As avaliações</u>	152
4.2.5 <u>As orientações curriculares</u>	153
4.2.6 <u>Projetos em reflexão</u>	156
4.3 "Currículos dissidentes nos espaçostempos escolares.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161

REFERÊNCIAS	163
ANEXOS.....	167

INTRODUÇÃO

Contextos de construção da tese

De antemão, preciso dizer que esse é um trabalho produzido e marcado por momentos distintos. Primeiramente, em relação ao ano inicial do doutorado, em que detinha, apesar do governo inegavelmente doloroso do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), condições psicológicas de pesquisar, estudar e seguir com o doutorado. Num segundo momento, quando tivemos uma pandemia global que matou mais de 680 mil pessoas no Brasil, em que o presidente Jair Messias Bolsonaro negou a gravidade da situação, foi contra o uso de álcool em gel e de máscaras, defendeu tratamentos ineficazes e se negou por um longo período a comprar vacinas, tornando a pandemia ainda mais alarmante e perigosa. E por último, o ano de 2022 marcado por eleições presidenciais em que o presidente, Jair Messias Bolsonaro, disputou com o Luiz Inácio Lula da Silva o segundo turno das eleições. Cabe dizer que o atual presidente Jair Messias Bolsonaro fez uso da máquina pública para se manter no poder, utilizou de notícias falsas, fez uma campanha que deixou a todos que acreditam numa sociedade justa, igualitária e de acesso à cidadania, em situação desesperadora. Apesar disso, do outro lado vimos união, resistência e luta para que Luiz Inácio Lula da Silva ganhasse as eleições e isso ocorreu. Sendo assim, exponho essas questões por acreditar que esse é um trabalho construído nos cotidianos, em redes, em que os acontecimentos influem e interferem diretamente como produzimos nossas pesquisas, principalmente por afetar nossa capacidade de estar bem psicologicamente, por termos de estar de prontidão para lutar incessantemente para que direitos básicos não retrocedam. Por fim, deixo aqui registrado que os anos de 2020 – 2022 não foram fáceis para àqueles que acreditam e defendem os direitos dos menos favorecidos, dos LGBTIs, das pessoas negras, das mulheres, das pessoas com deficiência, da liberdade religiosa e da livre expressão e da paz.

Trajetórias de vida, experiências pessoais, construção de conhecimentos em redes

Entendo o conhecimento como sendo tecido em redes, nas quais estão presentes e enredados os diferentes saberes – incluindo as experiências cotidianas – com os

quais os diferentes sujeitos mantêm contato ao longo de suas vidas. Assim, considerando a necessidade de horizontalização das relações entre os diferentes conhecimentos e o enredamento que caracteriza essas relações e a tessitura que se dá em seu interior, chegamos a outra premissa relevante dessa nova forma de se conhecer os modos de conhecer: a de que todo conhecimento é coletivamente tecido, pois se enreda ao anteriormente existente, que necessariamente é produto de processos sociais e também porque é tecido no seio das diferentes formas de interação entre os sujeitos que os tecem e criam suas próprias redes e as demais redes de *saberesfazeres* com as quais está em interação (OLIVEIRA, de OLIVEIRA, 2008a, p. 75)

Assim, penso o conhecimento enquanto tecido em redes, em que todas as nossas histórias, os encontros, as experiências, os valores, os princípios, as relações, os laços e as trocas tecem as redes de saberes que vão constituindo o que atualmente somos e o que vamos, permanentemente, nos tornando. Não somos tábula rasa, papel em branco, somos uma rede de experiências que se formam e se transformam, entretecendo territórios existenciais com as múltiplas conexões que nos afetam ao longo da nossa história.

Nessa perspectiva, vou construindo esse texto/diálogo, narrando esses atravessamentos que vão me constituindo/transformando na medida em que me encontro com o outro, aumentando ou diminuindo minha potência de agir (SPINOZA, 2009). Não diferente do que fiz em outros momentos, quando optei pelos estudos de gênero ao eleger algum tema para pesquisar/estudar/refletir, nesses escritos, talvez fale muitas vezes mais de mim mesmo do que daquilo que decidi escrever sobre/com. Ou melhor, em tudo aquilo que estudo/escrevo e me proponho refletir, tem algo de mim introjetado que sobressai nas entrelinhas dos meus escritos.

[...] Em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre, 1991), “entre-lugares” (Bhabha, 1998), “não-lugares” (Augé, 1994), de onde, de fato, penso que nunca conseguimos nos desprender totalmente. (FERRAÇO, ALVES. 2015, p. 309).

Digo isso porque nas pesquisas com os cotidianos, quando as assumi como metodologia, entendo que para pesquisar, deve-se envolver com os *espaçostempos*¹ da pesquisa, sendo parte deles, dialogando com eles ao invés de falar sobre eles.

¹ Nós, pesquisadores com os cotidianos, fazemos o uso de termos juntos e em itálico, muitas vezes pluralizadas e invertidas no modo como são hegemonicamente usadas - *fazeressaberes*, *prácticasteorias*, *espaçostempos*, *dentrofora* - buscando indicar que a dicotomização necessária ao surgimento das ciências na Modernidade, hoje vem representando limites à criação de *conhecimentossignificações* nos cotidianos.

Nessa minha trajetória, tenho fortes lembranças da minha infância. Aluno de um colégio particular, no interior de Minas Gerais, na cidade de Patos de Minas, eu comecei a sentir as primeiras marcas da exclusão. Não poderia ser diferente disso, vivendo em uma sociedade cisheteronormativa², em que o aluno gordo, com peitinhos e com traços ditos femininos, seria vítima dessa sociedade cruel que nos designa às margens e nos faz sentirmo-nos inferiores. Na escola, foi onde vivi os piores episódios de opressão da minha infância e adolescência. Lá eu era chamado constantemente de boiolinha, viadinho e de todos os apelidos pejorativos que se possa imaginar. Não bastasse isso, ainda era isolado da turma na realização de trabalhos, atividades, educação física ou qualquer outra que dependesse de formação de grupo. No futebol, nunca recebia um toque de bola, porque era julgado incapaz. Talvez por isso, por não serem esportes coletivos, tenha escolhido o xadrez e a natação como prática esportiva de preferência.

Conforme apontado

Para as LGBT que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua sexualidade (CAETANO, 2013, p. 78).

O período escolar foi para mim, como para muitos LGBTIs³, uma trajetória de sobrevivência frente ao aparato normativo que tentava nos expulsar e silenciar.

Cito todas essas questões para demarcar o lugar de onde falo hoje, enquanto professor, pesquisador, estudante de doutorado em educação, que busca tentar repensar aquele lugar, buscando entender, querendo ressignificar para pensar de outros jeitos que não sejam aqueles marcados por todas as opressões que vivi naqueles *espaçotempos*.

Tais vivências contribuíram para produzir os diversos “eus” que me compõem hoje, de alguém que tenta mostrar o quão danosos são os efeitos dos preconceitos na vida de estudantes e na vida social de cada sujeito nestas condições.

A escola, naquele período em que estudei, se ausentou da sua responsabilidade. Diversas vezes comunicava aos professores o que se passava comigo e nada era feito,

² A cisheterossexualidade pode ser entendida pela junção dos conceitos sobre heterossexualidade e cisgeneridade, este último, entendido como o padrão da identidade de gênero, utilizado para nomear àquelas pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. A junção deles, designa o padrão de identidade de gênero e orientação sexual.

³ Ao longo do texto optarei por utilizar a sigla LGBTI, por optar por acompanhar os movimentos sociais organizados. Não farei uso da letra Q, referente a queer, utilizado por uma parcela da sociedade por entender que o Queer é justamente o não identitário, não definível, não enquadrável em uma sigla ou conceito.

tampouco por supervisores ou direção. Tinha vergonha que meus pais soubessem desses preconceitos que eu sofria, justamente porque era colocado na escola/sociedade que ser gay era a pior aberração que pudesse existir. Então, o medo de expor com veemência tais preconceitos estava permeado por acreditar que deles poderiam advir novos julgamentos e hostilizações. Nessa fase, era comum professores e gestores da escola reproduzirem frases como: “você sabe que você não é, então porque liga pra isso?!”, isto é, se você fosse/é isso, aí sim estaria o problema, porque ser isso, isto é, gay, na perspectiva deles, realmente era um problema, mas não os xingamentos feitos pelos meus colegas, isso nunca foi objeto de discussão, de diálogo ou repreensão.

Figura 1 - Ensino Médio



Legenda: Foto tirada em sala de aula, provavelmente na antiga 7ª ou 8ª série, Colégio Sartre.
Fonte: O autor, 2005.

Essa foto representa parte das hostilizações que sempre vinham disfarçadas de brincadeiras, mas que configuravam formas de condenar às margens aquele corpo que não se configurava conforme as projeções designadas aos padrões de masculinidade, de peso, de aparência, de corpo e de sexualidade.

Apesar dessas agressões, encontrava subterfúgios para a sobrevivência, traçando redes de apoio e proteção com meninas colegas de sala.

Tais relatos apontam como

Na escola, 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. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (LOURO, 2001, p. 30).

Essas instituições, incluindo a escola, produzem os binarismos de gênero e sexualidades entre normal/anormal, aceito/não aceito, em que aqueles que se enquadram ao padrão normativo, são considerados normais, aceitos, e os desviantes, ocupam o lado oposto ao primeiro.

Esse processo de passagem pela escola foi relevante na constituição da minha trajetória e formação, pois que se fez estímulo para que eu buscasse construir outras possíveis realidades nos *espaçotempos* escolares. Ressignificando essa trajetória de dor, venho nos últimos anos propondo refletir sobre esse lugar, produzindo narrativas outras que propiciem vivências plurais e resistentes. Tudo isso me trouxe ao lugar que ocupo hoje socialmente, como pesquisador e ativista pelos direitos de grupos oprimidos socialmente, em especial a comunidade LGBTI.

Apesar desses acontecimentos, em 2008, quando começo meus estudos em História, na Universidade Federal de Uberlândia, nos meus primeiros momentos naquela universidade, percebi o quanto aquele ambiente era diferente do que havia passado pelos longos anos durante minha infância e adolescência. Na universidade, percebi que os julgamentos não existiam tanto quanto no Ensino Fundamental e Médio e que não era comum entre colegas de curso e amigos da universidade pessoas que ficavam muito preocupados com a forma de ser dos outros ou como expressavam sua sexualidade. Talvez ali não fosse um *espaçotempo* tão aberto e livre como imaginava, no entanto, era o que eu presumia. Acredito que por estar em um curso no campo das humanidades, imerso em discussões e reflexões sobre esses assuntos, como gênero, sexualidades, diferenças, etc. tenha contribuído para uma realidade oposta àquela da Educação Básica. Mas em linhas gerais, não sei listar exatamente os motivos que justifiquem a atitude não preconceituosa dos meus colegas de universidade. No entanto, confesso que naquele lugar eu realmente me sentia acolhido.

Foi nessa universidade, durante o processo da minha formação, em uma palestra sobre questões de gênero, ocorrida no auditório do bloco K, durante a semana de História em 2009

ou 2010, mudei completamente a forma como eu enxergava e analisava a sociedade. Todo meu entendimento sobre preconceitos, constituição do sermos homens/mulheres, homossexuais/heterossexuais, gordos/magros, ricos/pobres, bonitos/feios, religiosos/ateus, etc., havia sido transformado a partir dessa palestra ministrada pela professora aposentada da Universidade Federal de Uberlândia Dra. Vera Lúcia Puga⁴. Recordo-me, com muita precisão, do auditório inclinado, com cadeiras dispostas pelo sistema de escadas, em que me sentei mais ao fundo e atenciosamente comecei a refletir sobre tudo o que ela dizia. Vale lembrar que naquele período, apesar de parecer um passado recente para aqueles que tem formação em História, pouco se falava sobre estudos de gênero e sexualidades. Os Estudos Feministas aportam no Brasil em torno dos anos 1990. Entretanto, apesar de ter se constituído desde 1992 um Núcleo de Estudos de Gênero na Universidade Federal de Uberlândia, ainda eram poucas as pessoas que estudavam esses assuntos e muito raros os momentos em que tínhamos a oportunidade de participar de palestras sobre isso. Naquela palestra, a professora Dra. Vera Lúcia Puga debateu sobre os estudos de gênero, refletindo como os lugares eram socialmente construídos e delimitados pelo gênero. Assim como a construção do normal, do anormal, do aceito e do não aceito, do eu e do diferente.

Em vários momentos históricos e em diferentes sociedades, a lógica binária construiu culturalmente um componente negativo e outro positivo, impedindo a pluralidade de identidades, de pensamentos, de crenças. Assim, várias categorias foram sendo criadas e identificadas como o outro diferente. No sentido religioso, político, na saúde (doente), na etnia (o de cor) [...] todos eles foram registrados e normatizados como loucos, deficientes, negros, índios, mulheres, homossexuais, indigentes, estrangeiros, entre tantos outros. [...] torna-se “O” inimigo que deve ser combatido, eliminado (PUGA, 2005, p. 12).

Naquele dia, comecei a olhar a sociedade com outros olhos, tentando perceber como o discurso dominante cisheteronormativo trabalha para designar caixinhas sociais em que o

⁴ Vera Lúcia Puga é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo desde 1998 (USP) e possui mestrado pela mesma instituição desde 1990. Graduou-se em História pelo Centro Unificado de Brasília em 1975 (CEUB), fez parte das seguintes comissões: do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (ENADE- Formação Geral) e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (Comitê Técnico-Institucional - Especialista em questões de gênero). É consultora ad hoc de algumas revistas feministas e de gênero do Brasil. Foi docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de 1985 a 2010, atuando no Programa de Mestrado e Doutorado em História Social. É pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Mulheres - NEGUEM e editora da Revista Caderno Espaço Feminino. Pesquisa principalmente os seguintes temas: violência de gênero, mulher, sexualidade, educação e cultura. Foi Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2000 a 2008. Assumiu a Presidência do Fórum das Pró-Reitorias de Graduações das Universidades Brasileiras (ForGRAD) em 2004. De janeiro a junho de 2013 foi consultora da Secretaria de Políticas para as Mulheres/ONU Mulheres para avaliação do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da SPM. Foi pesquisadora/colaboradora da Cátedra UNESCO "Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras" na Universidade Federal da Grande Dourados MS.

diferente da norma é designado à margem social. Esse padrão vai estabelecendo posições sociais, lugares possíveis de serem habitados por um gênero e pelo outro. Sabe-se que ao mesmo tempo que essas designações costumam ser cumpridas fazendo com que homens e mulheres correspondam a essas demarcações, existiram e existem àqueles/as que fugiam e fogem dessas imposições, mas, prontamente, eram e são demarcadas/os e estigmatizadas/os, caindo na vala do diferente.

Com isso, a partir dessa palestra, comecei a me interessar por leituras sobre os estudos de gênero e sexualidades, a pesquisar sobre o assunto e a participar de grupos de estudos e pesquisas.

Logo após essa experiência, fiz mobilidade internacional na graduação na Universidade de Évora, em Portugal. Mesmo assim, queria que essas discussões permanecessem como alvo do meu interesse de estudos. Foi aí que comecei a desenvolver pesquisas a partir da revista OCEANOS, que trazia matérias diversas sobre história. Uma delas, especificamente sobre meninas órfãs trazidas para o Brasil no período colonial para se casarem com os senhores proprietários de terra, me chamou a atenção.

Após essa experiência no ano de 2010/2011, ao retornar ao Brasil, me integrei ao Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Uberlândia. Entretanto, permaneci por pouco tempo no Brasil e parti para uma nova etapa em minha formação, quando, em 2012, participei de outro projeto de intercâmbio, desta vez pelo MERCOSUL, o qual visava desenvolver pesquisas referentes às diversidades étnico-culturais dos seus países membros. Fui viver por seis meses no Paraguai. Lá tive a experiência mais inusitada desde que entrei na graduação, ao ministrar uma palestra sobre gênero e sexualidades na Universidad Nacional de Itapúa. Durante a minha fala, a vice-reitora da universidade, que é doutora em psicologia, interrompeu a palestra para afirmar que os pais deveriam ficar atentos aos seus filhos. Caso eles percebessem qualquer indício de feminilidade deveriam procurar um bom médico para que fossem feitos tratamentos hormonais, antes que fosse tarde demais. Crianças que possuem traços femininos devem ser curadas antes que não tenha mais jeito (informação verbal)⁵.

Isso chamou minha atenção, inclusive, na mesma época, eu tinha sido expulso de um restaurante, na cidade de Posadas, na Argentina, por ter dado as mãos ao meu então namorado. Essas situações me fizeram pensar o quanto a sociedade é preconceituosa e o quão forte esses discursos de ódio, intolerância e desrespeito ao outro fazem parte dos valores e

⁵ Informação colhida durante palestra no Paraguai na Universidade de Itapúa no ano de 2012.

crenças das pessoas, fazendo com que eles tomem atitudes para produzir a inferiorização e a subalternização daqueles que são tomados como diferentes.

Tais atitudes demonstram como as diversas instituições sociais agem produzindo o normal, o aceito socialmente, e, por efeito disso, o seu oposto, ou seja, o abjeto, o diferente que não é aceito nos espaços sociais, que é prontamente regulado, medicado, colocado como subversivo, doente, que precisa ser cuidado, anulado ou segregado. E, nesse processo, “a posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada como única possível” (SCOTT, 2019, p. 67).

Essas ações demonstram esse processo de estabelecimento do normal e do anormal, como pontua Foucault:

[...] O instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias (FOUCAULT, 2001, p. 116).

Assim, essas ações de regulação do gênero e das sexualidades apontam que

[...] Tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la o último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e de falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido construído em objeto de verdade. (FOUCAULT, 2001, p. 64).

Essas verdades produzidas sobre o gênero e as sexualidades, traduzidas naquele momento por meio do discurso da psicóloga ou a reprovação social da relação posta enquanto anomalia, do homossexual, podem ser entendidas pela ótica dos estudos de gênero, que permitem refletir sobre os discursos que se estabelecem no imaginário social, produzindo essas ações de desrespeito ao tomado como diferente. Isso provocou em mim, a vontade de querer repensar a sociedade, o espaço escolar e as relações humanas.

O *espaçotempo* da escola, nesse caso, se torna o espaço privilegiado de minha atenção, por entender que os discursos sociais construídos/produzidos *dentrofora* das instituições escolares circulam, se re-produzem, se contrastam, ali, engendrando múltiplos enredamentos com os *saberesfazeres* pedagógicos, constituindo o que denominamos por currículo – tudo que acontece na escola. Na escola é também onde se *ensinaaprende*, onde se produz sentidos e subjetividades. Tudo junto e ao mesmo tempo.

Assim, retorno para o Brasil, para concluir a graduação em História na Universidade Federal de Uberlândia, após essa curta e profunda experiência no Paraguai. Nesse retorno, comecei a participar de projetos de pesquisas sobre processos criminais referentes a crimes cometidos contra a mulher, trabalhando na catalogação de processos sobre crimes de sedução em Uberlândia nos anos 1930 – 1940. A seguir, comecei a estagiar na delegacia da mulher, construindo a cartilha informativa sobre a assistência oferecida pela DEAM – Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher – em casos de violência.

Terminei a graduação em 2014 e, no mesmo ano, iniciei o mestrado, buscando pensar a partir do jornal *Lampião da Esquina*,

Um jornal escrito por editores gays, um importante meio de reflexão sobre essa relação entre eles, gays, sujeitos marginalizados e estigmatizados na sociedade, com outro grupo também inferiorizado socialmente, as mulheres e suas organizações. Sendo assim, neste trabalho, buscar-se-á pensar e problematizar essa relação entre os editores, escritores e colaboradores do jornal, em sua maioria homossexuais masculinos, com os movimentos feministas e as representações do feminino visibilizados em suas páginas. O jornal *Lampião da Esquina*, periódico criado e mantido como veículo voltado ao público homossexual brasileiro, com uma tiragem média de 25 mil exemplares mensais, com aproximadamente 20 páginas por edição, iniciou sua circulação em abril de 1978 e teve sua última edição em julho de 1981 (SILVA, 2016, p. 9 – 10).

O pioneiro jornal colocava a temática da sexualidade como discussão prioritária, colocando em evidência e criticando a violência sofrida pelos então denominados homossexuais, negros, índios e mulheres, em um período de cerceamento de direitos e liberdades, em que muitos grupos sociais eram considerados marginais. Assim, nessa pesquisa de mestrado, busquei pensar como esse grupo de editores, predominantemente gays, retratavam os movimentos de mulheres e suas tentativas de organização frente ao aparato ditatorial. Isso foi essencial para repensar minhas práticas em relação a outros movimentos sociais e, mais, problematizar as maneiras com as quais propomos lidar com esses grupos e com as nossas próprias organizações (LGBTIs).

Pensando nisso, em 2015, a professora Sayonara Nogueira, travesti e docente de geografia, propôs que criássemos um cursinho preparatório para o ENEM, direcionado a travestis e transexuais mas, por não dispormos de recursos financeiros, o trabalho dos professores e das professoras seria totalmente voluntário. Assim, reunimos um grupo e organizamos como seria esse processo. Fizemos contato com as travestis e transexuais e uma primeira pesquisa foi feita para saber a escolaridade delas e quais as pretensões de cursos que elas tinham. Ao analisar os formulários, percebemos que grande parte delas não possuía

sequer o ensino fundamental e tinha com a educação uma relação traumática. Vale salientar que todas elas tinham como fonte de renda a prostituição.

A partir disso, marcamos uma reunião com elas e decidimos que precisávamos mudar essa realidade. Tal constatação me instigou a tentar entender o porquê de elas não terem concluído seus estudos. Foi aí que, ganhando a confiança e com muito diálogo, elas foram se abrindo até me contar suas difíceis realidades e as dificuldades que cada uma havia enfrentado até ali. Em rodas de conversa, muitas expunham as experiências vividas e demonstravam que muitas vezes eram expulsas de casa por serem travestis e transexuais e tinham que começar a trabalhar muito novas, com 14 ou, 15 anos, por isso, tinham que deixar os estudos. Mas tão grave quanto isso, me marcou o fato de elas relatarem que a escola era um ambiente hostil, que não respeitava sequer os seus nomes com os quais eram reconhecidas. Além disso, confessavam a alta carga de preconceitos e discriminações que sofriam. Isso fez com que muitas fossem obrigadas a abandonar os estudos por não suportarem serem alvos de chacotas e humilhações por colegas, professores/as e diretores/as.

É por isso que, tentando contribuir com possibilidades que poderiam mudar essa realidade, em 2017, como professor concursado e efetivo da rede estadual de Minas Gerais, submeto um projeto de combate aos preconceitos dentro da escola à Secretaria Estadual de Educação e ao Fundo de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais, SEE e FAPEMIG, tendo sido aprovado, executei-o, ao longo de 2018, na escola em que trabalhei.

Esse trabalho ocorreu em uma escola pública de periferia da cidade de Uberlândia em que mais de 75% dos estudantes se consideravam negros⁶ e tinha um número relevante de LGBTIs. Ao longo do projeto, denominado “Combatendo desigualdades, desconstruindo preconceitos: negros e LGBTIs no espaço escolar”, procurei observar quais as condições de ensino oferecidas àquela população na escola e quais as influências em sua permanência no contexto educacional. Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, buscando colocar em discussão não só os preconceitos de gênero, sexualidades e raça, mas também tantos outros diferentes preconceitos que perpassam a vida dos nossos estudantes. Meu principal interesse era perceber as consequências dos preconceitos na vida de cada um deles. Nesse processo, fui notando que era comum alguns estudantes tentarem inferiorizar o outro, seja em relação ao gênero, à orientação sexual, à identidade de gênero, à raça ou a qualquer outro tipo de diferença. Os LGBTIs eram apontados e agredidos com xingamentos ligados à sexualidade como: bixinha, boiola, viadinho, etc. Em relação às mulheres, eram frequentes as falas de

⁶ Dados coletados por meio de questionários aplicados no desenvolvimento do projeto de pesquisa denominado “Escola Sem Preconceitos”.

meninos objetificando o corpo delas, determinando seu caráter e moral pela quantidade de pessoas com as quais se relacionavam ou mesmo em relação à roupa que estavam vestindo. Em relação aos negros, não raro ocorria de alunas pedirem para ir ao banheiro e voltarem com os cabelos molhados, numa tentativa de alisá-los; frequentemente, testemunhei alunos inferiorizando colegas em razão da cor da pele. Por exemplo, quando íamos assistir a um filme e se apagavam as luzes, alunos pediam para estudantes negros sorrirem. Nesses casos, eu percebi que esses comentários estavam frequentemente disfarçados de piadas e contribuíam para que as vítimas não denunciasses ou não expusessem sua indignação, pois quando isso era feito, o autor delas dizia que eram apenas brincadeiras e que o colega não se importava. Entretanto, eu percebia que o colega deixava de lado, muitas vezes, para não ser excluído de uma relação em que ele já era colocado fora, à margem, e que nitidamente ele só queria ser mais um, deixado em paz.

Assim que comecei a desenvolver o projeto, propus que fosse feito em parceria com a escola para que não fosse mais que uma ação isolada e que, quando eu não estivesse mais ali, aquelas mudanças e projetos de desconstrução de preconceitos continuassem acontecendo e se tornassem uma prática cotidiana.

Começamos por diagnosticar os preconceitos presentes em nossa escola. Organizamo-nos para debater e analisar nossas práticas na escola promovendo debates sobre cada ponto que fora levantado de situações de preconceitos ocorridos dentro da escola. Durante cada debate, o relator anotava as mudanças necessárias e as observações feitas por cada participante do grupo, composto por estudantes, professores/as, supervisores/as, secretários/as e diretores/as.

Posteriormente, convidei para ir à escola alguns representantes de movimentos sociais e de organizações que promovessem o debate sobre a opressão de determinados grupos sociais, possibilitando problematizar preconceitos presentes na escola. Essas rodas de conversas contaram com debatedores(as)⁷ do movimento negro, do movimento feminista e do

⁷ Nesse momento convidamos para o debate Sayonara Naider Bonfim Nogueira, professora de geografia, diretora do Núcleo de Diversidade Sexual da Prefeitura de Uberlândia, membro do Instituto Brasileiro Trans de Educação. Keila Simpson, residente em Salvador - Bahia, é presidente da Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA, membro do Conselho Nacional Contra Discriminação LGBT - CNCD/LGBT. Pâmela Volp, residente em Uberlândia, Minas Gerais, vereadora em Uberlândia, membro da ANTRA. Jovanna Cardoso Silva, residente em Picos - Piauí, membro do CNCD/LGBT, presidente do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais, Negras e Negros. Anyky Lima, residente em Belo Horizonte - Minas Gerais, ativista travesti, membro da ANTRA. Fernanda Benvenutty, ativista travesti, membro da ANTRA. Pollyanna Fabrini Silva, professora de sociologia, Diretora de Igualdade Racial da Prefeitura de Uberlândia, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Régis Rodrigues Elisio, coordenador de assuntos estudantis do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, professor de História. Jorgetânia da Silva Ferreira, professora de História, membro do Núcleo de Estudos de Gênero da UFU.

movimento LGBTI, contribuindo para desconstruir preconceitos principalmente em relação a travestis e transexuais.

Esse projeto teve diferentes ações como grafiteagem, recolhimento de depoimentos de vítimas de preconceitos e trabalhos realizados por todos(as) os(as) professores(as) de acordo com a disciplina que lecionavam, se concretizando na mostra desses trabalhos desenvolvidos na realização de um evento denominado “Escola sem preconceitos”, ocorrido em um dia em que todas as discussões e pesquisas produzidas *dentrofora* das salas de aula seriam expostas para a comunidade, familiares e estudantes. Foi um momento em que a escola se mobilizou para discutir preconceitos como tema central, colocando em xeque a LGBTIfobia, racismos, machismos, capacitismos, intolerâncias religiosas, expondo até mesmo frases ditas pelos(as) próprios(as) estudantes que eles(as) entendiam, após as discussões, se configurarem como preconceituosas.

Então, a partir desse projeto, comecei a perceber que nem tudo ali era preconceito, que os corpos oprimidos encontravam maneiras outras de sobreviver dentro daquele espaço, formando alianças, repreendendo falas machistas, LGBTIfóbicas, racistas, capacitistas.

Um acontecimento que me fez ter essa percepção, foi quando um professor disse em uma reunião que “a escola estaria virando bagunça, era homem abraçando e sentando no colo de homem, e mulheres a mesma coisa”. Essa fala causou comoção nas estudantes lésbicas que pediram retratação do professor, exigindo mudança de postura.

Essas atitudes reiteram que o padrão se estabelece *dentrofora* da escola e as relações de poder também se produzem *dentrofora* dali, corriqueiramente, construindo os cotidianos, muitas vezes gerando desiguais engendrados nessas relações de poder, inferiorizados em diferentes práticas como as dos preconceitos e dos xingamentos.

No entanto, o cotidiano escolar não é somente marcado por essas práticas normativas e opressoras. Justamente por ser um espaço-tempo de relação de saber-poder, é que se pode pensar nas formas de resistência – a denunciarem a própria engrenagem normativa, uma vez que sem a evidência do confronto, sem a tensão, a interpelação a marcar a diferença, a produzir o outro como diferente, não saberíamos que uma norma existe. A escola e os cotidianos escolares são espaços-tempos de produção de diferença e de conhecimento sobre essa diferença. Mas também o espaço de oposição, confronto, disputa no interior dessa mesa produção de conhecimento. É o espaço-tempo onde se exploram afetos e desejos de corpos que aprendem-ensinam com os outros corpos, de partilha e trocas de experiências [...] (GONÇALVES Jr; CARVALHO; POCAHY. 2018, p. 433 – 434).

Entretanto, subvertendo as relações de poder impostas, este projeto se colocou na contramão dessas normatividades, propondo/sendo tática, fuga, escape e principalmente resistência, re-existência. Assim, “esse projeto foi um importante espaço para

problematização, reflexão e construção de saberes outros, que permitiram pensar numa sociedade mais justa, igualitária e democrática onde cada um seja respeitado” (SILVA, 2020, p. 172).

A partir de todos esses apontamentos, além de todas as questões, caminhos e novos desafios que esse projeto me levou/propôs, não posso deixar de ressaltar que durante e após a realização percebi que alunos LGBTIs, mulheres e negros se sentiam mais confiantes para o enfrentamento de práticas discriminatórias. Principalmente em tempos do que preconiza o programa “escola sem partido”, especialmente o combate à ideologia de gênero e a proliferação de discursos machistas, racistas, e LGBTIfóbicos, penso que ações como essa se tornam essenciais.

Esse projeto foi importante para enfrentar, naquele momento, intensas discussões sobre a “ideologia de gênero”, uma vez que, na cidade de Uberlândia, vereadores tentavam barrar qualquer discussão sobre gênero e sexualidades nas escolas da cidade. Esse projeto tinha como resistência a luta para manterem vivas pessoas consideradas abjetas por uma parcela da população porque

Todas as estratégias de poder vinculadas ao slogan “ideologia de gênero”, que buscam intimidar, coibir e impedir qualquer trabalho na escola com os temas gênero e sexualidade, estão contribuindo exatamente para aumentar o número de vidas não vivíveis; aumentar o número de mortes sociais. (PARAÍSO, 2018, P. 24).

Não só em Uberlândia, mas em todo o país, tiveram visibilidades discursos como esses e que ganharam força nessa disputa de mentalidades, repercutindo em condenação dos estudos de gênero e sexualidades, dos movimentos sociais, principalmente, feministas e LGBTIs. Nesse sentido, conto essa trajetória por pensar que esse projeto foi fundamental para que eu fizesse um pequeno deslocamento do campo da história para o campo da educação, propondo pensar as trajetórias escolares de travestis e transexuais professoras e como esses corpos voltam à escola como docentes, produzindo problematizações e questões em relação às suas potências nos cotidianos escolares. Essas mudanças, ocorridas por acidente, todavia necessárias, ocorreram após o desenvolvimento desse projeto. É bem verdade que o contato com essa parcela da sociedade, travestis e transexuais, durante as aulas, somado aos relatos, principalmente, do abandono da escola para fugirem dos preconceitos, me levaram a reflexões mais profundas acerca da temática ora posta em estudo.

Assim, percebo essa pesquisa/diálogo como uma proposta aberta, que vai sendo produzida, costurada por diferentes remendos, pedaços, criados/produzidos/tecidos em redes,

isto é, em diálogos, leituras, debates, palestras, e tudo aquilo que compõe o cotidiano e vai nos produzindo nessa relação dialética com a sociedade e conosco mesmos por meio de nossas experiências.

Dessa forma, nessa pesquisa, me debruço sobre mim e o sobre o meu outro para pensar com as professoras transexuais e travestis

[...] os *saberesfazerespoderes* presentes no cotidiano escolar e que expressam possibilidades de discursos e práticas emancipatórias e de afirmação da vida na escola como *espaçotempo* de criação e realização de políticas instituintes contra-hegemônicas” (FERRAÇO, 2008, p. 7).

Para isso, busco conversar com as narrativas das trajetórias de travestis e transexuais sobre/com a escola, dialogando com as possibilidades produzidas por esses corpos e suas produções na criação de novos/outros modos de *sabefazerdizer* currículos escolares e de fabricar novos/outros processos de subjetivação. “Muito mais do que transmitir conhecimentos e valores, os currículos constituem um território político, minado e disputado, em meio ao qual se fabricam sujeitos” (SOARES; FRANGELLA, 2015, p. 569-570).

A questão que norteia a pesquisa é como estão as professoras que um dia foram alunas travestis e transexuais, movimentando, produzindo, criando possibilidades de viver *dentrofora* da escola? Quais as possibilidades criadas, quais táticas, astúcias e maneiras produzidas por elas para a sobrevivência em uma sociedade tão adversa, engendrada no sistema cisheteronormativo? Como essas criações tornam-se potentes para pensarmos outras/novas docências e outros/novos currículos para todos que se sentem oprimidos pelas prescrições hegemônicas que visam conter a energia vital e formatar as vidas conforme seus interesses? Enfim, o que pode um corpo-professora travesti ou transexual na criação curricular nos/com os cotidianos das escolas?

1 DOS ESTUDOS DE GÊNERO ÀS TRAVESTILIDADES, ÀS PRÁTICAS NOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS

*Não podemos nos esquecer dos passos... dos tantos passos dados
Para chegar até aqui. Não podemos nos esquecer dos calos adquiridos no
caminho, e nos lembrar dos colos que nos apoiaram aquelas que
vieram antes de nós. Desatando nós, que, por nossa vez, nossa
tez e nossa voz, desataremos outras tantas. Que continuarão
dando seus passos e refazendo suas rotas, ao abrir e bater portas,
entre brasas e brasis, ao entrar e ao sair, ao prender, aprender e
ensinar a fugir.*
Linn da Quebrada

1.1 Os estudos de gênero...

Os estudos de gênero, conforme apontado pela historiadora americana Joan Scott, sugerem que o conceito de:

[...] “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”. (SCOTT, 2019, p. 50).

A inquietação investigada por Joan Scott a levou a perceber que a discussão não havia se imobilizado ao longo dos anos, e tampouco o termo gênero se tornou exato, sólido, transparente, evidente ou literal ao longo do tempo. Ao contrário, havia se tornado mais impreciso, desordenado, caótico. Mesmo que feministas, no início, usassem os Estudos de Gênero com possíveis outras finalidades, segundo ela, gênero ainda é “um termo de referência que atravessa o espectro político, com efeitos às vezes muito diferentes daqueles que as feministas originalmente intencionaram” (SCOTT, 2012, p.331). Isso porque “parece não haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar”, isto é, “não há uso ordinário, geralmente aceito para gênero; ao contrário é um lugar de debate intenso” (SCOTT, 2012, p. 332).

Conforme apontado por Scott (2012), os Estudos de Gênero foram ganhando novos significados construídos nas discussões, pesquisas, leituras, debates ocorridos em diferentes partes do mundo onde o termo se espalhou. Esses novos debates estabelecem pontes com as reflexões de Scott e apontam para o surgimento da categoria gênero em nosso país, nos anos

finais do século XX. Apesar de chegarem com algum atraso, em relação às discussões ocorridas internacionalmente, elas mobilizaram o debate de professoras e pesquisadoras de diferentes campos disciplinares.

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 2019, p. 54).

Assim, os Estudos de Gênero foram sendo utilizados para questionar, interrogar e denunciar as construções normativas que imperam sobre a sociedade, produzindo corpos engendrados no ideal de homem e mulher, tendo como matriz a cisheterossexualidade. Os estudos de gênero, quando do seu surgimento, queriam mostrar o caráter construído e não natural das divisões entre os sexos. Conforme apontado por Louro (2013):

Este ambiente de transformações aceleradas e plurais, que hoje vivemos, parece ter se intensificado desde a década de 1960, possibilitado por um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados. As vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o centro. Uma outra política passava a acontecer, uma política que se fazia no plural, já que era – e é – protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia. O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita. (LOURO, 2013, p. 44).

Ao longo dos anos, os Estudos de Gênero, que surgiram a partir de pensadoras feministas, foram se modificando e recebendo influências dos Estudos *Queer*, que se propuseram, como ocupantes do não lugar, por serem o estranho, o exótico, o forasteiro e o esquisito. Estar *queer* é estar mutável, fugaz, volátil, movediço; é desterritorializar o tempo todo, desconstruir o construído, ser margem, nunca centro; é não almejar o *status quo*, não ser norma; é ser devir; é incomodar e perturbar; é provocar sempre que o desvio começar a ser norma. Os Estudos *Queer* engendram possibilidades outras de se pensar os Estudos de

Gênero, abrindo caminhos e trilhas sem destino, que oportunizam desconstruir a norma e sair das suas teias. (LOURO, 2013).

Nessa conjuntura, como aponta a pesquisadora trans Jaqueline Gomes de Jesus, as pesquisadoras travestis e transexuais remexeram os Estudos de Gênero com os Transfeminismos, pois

[...] os transfeminismos, algumas raras vezes chamado de feminismo transgênero, prolifera na internet, anuncia-se em blogs e se confraterniza em redes sociais, e pode ser definido como uma linha de pensamento e de prática feminista que rediscute a subordinação morfológica do gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como biologia), condicionada por processos históricos, criticando-a como uma prática social que tem servido como justificativa para a opressão sobre quaisquer pessoas cujos corpos não estão conformes à norma binária homem / pênis e mulher / vagina, incluindo-se aí: homens e mulheres transgênero; mulheres cisgênero hysterectomizadas e/ou mastectomizadas; homens cisgênero orquiectomizados e/ou “emasculados”; e casais heterossexuais com práticas e papéis afetivos sexuais divergentes dos tradicionalmente atribuídos, entre outras pessoas (JESUS, 2015, p. 19).

Os Estudos Transfeministas se constituem dentro dos Estudos de Gênero, problematizando a inserção de travestis e transexuais, repensando e se munindo de artifícios para enfrentar e desconstruir as opressões cotidianas. Além disso, contribuem para que sejam produzidas histórias, memórias, narrativas, discursos atinentes às pessoas trans.

Por isso, entendo que o transfeminismo é, ao mesmo tempo, lugar de luta política e de produção intelectual, compartilhado por pessoas que se autodefinem como mulheres, *queers*, mulheres travestis, mulheres transgêneras, mulheres transexuais, pessoas não binárias, travestis, ou ainda outros modos, como “transviada” ou “bixa travesti” (NASCIMENTO, 2021, p. 58).

As travestilidades significaram uma desestabilização necessária aos Estudos de Gênero, sacudindo concepções e repensando como vinha sendo debatido.

As insubordinações *queer*, assim como os (trans)feminismos interseccionais e pós-modernos, desarrumam e desfazem as certezas ordinárias - denunciando os desejos de norma e aqueles movimentos mais apegados a formas de dominação. Seu contragolpe privilegiado parece ser a abertura a espaços-conexões para multidões em devir (multitudes) e para saberes-práticas que instauram outras epistemologias de mundo (POCAHY, 2016, p. 10).

Desde os Estudos de Gênero, passou-se a ter melhor compreensão da maneira como um sistema, criado e mantido socialmente pelos discursos, se estabelecem produzindo desiguais e instituindo a diferença sexual. Esse processo, que é reiterado constantemente, regulado produz corpos que se conformam com a norma, assim como suas dissidências. Isso

ocorre por meio de diferentes instituições sociais que tratam de produzir incessantemente orientações a serem seguidas por esses corpos sociais. Assim, constatamos que

Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa “questão”. Com base nas mais diversas perspectivas, desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada (LOURO, 2004, p. 27).

Esse controle, ocorrido por meio de diferentes instituições, como família, escola, religião, ciência, medicina, etc., produz corpos generificados, baseados no padrão normativo de classificação e atribuição de significados ao corpo, ao sexo, ao gênero, à identidade de gênero e à orientação sexual. Esse modelo, conforme apontado pelos estudos de Foucault (1988), se tornam essenciais no processo de construção e normatização dos corpos sexuados, pois

Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá *status* e deverá pagar as sanções. O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado, reduzido ao silêncio. (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Não performar conforme as normas de gênero e de sexualidade e conforme as significações socialmente construídas a partir da classificação dos corpos, significa prontamente acessar o *status* de anormal. A partir do momento que as regras da cisheterossexualidade compulsória⁸ são infringidas, assim como as de classe, religião, cor, peso, altura, etc., esses corpos acessam o domínio da abjeção, produzidas pelas regulações que estabelecem os espaços da norma e de suas contradições/oposições ou aquilo que não está contido nela.

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do

⁸ Utilizo o termo cisheterossexualidade compulsória por compreender que os discursos sociais tentam nos enquadrar incessantemente, compulsoriamente, nas concepções de normalidade de identidade de gênero e orientação sexual.

status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (BUTLER, 2001, p. 155).

Esses discursos são produzidos socialmente pela medicina, pela psicologia, pela psiquiatria, pela educação, pela religião, pelas políticas, pelas propagandas, pela televisão, pelos filmes, pelas músicas, etc., também por meio de discursos que circulam e se cruzam, por meio de falas, de gestos, de leis, de pedagogias, de orientações médicas, de regulamentações, de práticas pedagógicas, de posicionamentos, de audições que produzem, nos cotidianos da vida, redes de conhecimentos e o normal/aceito socialmente.

Os discursos sociais são criados e convencionados socialmente, em um sistema quase ou praticamente invisível. Quando expressamos nossos valores, sentimentos e opiniões com o outro, estamos produzindo e reproduzindo concepções, construindo mentalidades, constituindo performatividades sobre determinadas situações, objetos, princípios e opiniões em uma relação dialética entre o eu e o mundo exterior. Nesse processo, esses discursos circundam, tangenciam, tracejam, perpassam, constituem nossas vidas moldando e sendo moldadas por nossas formas de pensar e agir socialmente, ou seja, esses discursos produzem mentalidades que se constituem em performances sociais. São esses discursos que constituem o entendimento que construímos dos acontecimentos que perpassam nossos olhares e nossa vida. São eles que povoam nossas redes de significações, que sugerem como devemos perceber, inferir, analisar e compreender aquilo que vêm à nossa mente para estabelecer sentido ao mundo a nossa volta.

Esses discursos constituem os enquadramentos pelos quais percebemos o mundo, constroem mentalidades e orientam práticas que circulam em nossos cotidianos e produzem formas de agir e pensar da mesma maneira que são produzidos por eles.

Nesse processo de operação das mentalidades, somos forçados a operar por um conjunto de discursos que produzem nossas avaliações sobre o outro, sobre as atitudes e sobre os objetos que permeiam nossa existência. Ao classificar, analisar, catalogar, rotular, identificar e especificar, estamos sempre comparando com um protótipo construído em nossas mentalidades: um referencial homogeneizador.

E, nessas análises do outro e dos objetos, sempre comparamos com o que acreditamos estabelecer como referencial e pensamos como deveria ser ou não ser, produzindo e reproduzindo, modificando e repensando as normas impostas e construídas sobre aquele dado objeto, aquelas reações ou aqueles sujeitos.

Esses discursos, contudo, não são fixos, monolíticos, cristalizados, apesar de adquirirem, muitas vezes, tal efeito em nossa sociedade em que somos forçados a vê-los como

um produto fixo, acabado, imóvel. A produção de verdades sociais, sobre os gêneros, tenta criar efeito de realidade, mascarando sua produção discursiva estabelecida por relações de poder.

Um discurso incessantemente reproduzido reforça e cria efeito de sedimentação, de verdade. Como apontado por Butler (2001), essa sedimentação faz as performatividades parecerem fixas, dadas, inamovíveis, presas, sólidas, inabaláveis e seguras. No entanto, o que é estabelecido como verdade, são performatividades que, insistentemente repetidas, ganham efeito de verdade. No entanto, Butler nos mostra que essa reiteração da norma, do normal, do aceito, do padrão não é perfeita e que fossos, fissuras, rachaduras, buracos, frestas, brechas e rasgos são produzidos e estão nelas a possibilidade de perceber o aparato que constrói o discurso da verdade, e a viável desconstrução do caráter sedimentado ou do efeito de real.

Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o “sexo” é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do “sexo” em uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 2001, p. 163 – 164).

Adentrar nessas brechas, implodir as normas, agir, como aponta Lauretis, pela fuga dos caminhos preestabelecidos, pelas rotas não definidas a partir do centro controlador, ou melhor, pelo “outro lugar do discurso”, pelos “pontos cegos”, ou pelo *space-off*, que são imaginados por ela “como espaços nas margens dos discursos hegemônicos, espaços sociais entalhados nos interstícios das instituições e nas fendas e brechas dos aparelhos de poder-conhecimento” (p. 352), são possibilidades de desconstruir e desestruturar esse sistema produtor de verdades, incessantemente repetidas, vigiadas, que cria efeito de real. O *space-off*, é o não lugar, é o espaço que foge, que escapa, que se safá, que se esvai, que se esquiva e resiste à norma, ocupando o vácuo, a lacuna do improvável, imperceptível aos olhares da regulação.

Entender o caráter produtor das mentalidades, permeadas por relações de poder, e romper com o sistema produtor de verdades é essencial para que padrões sociais sejam desconstruídos.

Nesse sistema, esses discursos e ações produzem permanentemente a norma, o referencial, o aceito, o normal, assim como o anormal, o defeituoso, o proibido, sobre gênero,

classe, sexo, sexualidade, peso, beleza, cabelo, forma de andar, estudos e trabalho, ou seja, sobre todas as concepções existentes que perpassam nossos cotidianos.

1.2 Gênero e sexualidades performados nos cotidianos das escolas

Nos diferentes espaços educativos, os discursos dominantes se fazem presentes, produzindo representações sociais. Nos processos de *ensinoaprendizagem* ocorridos nas escolas, deveríamos, em tese, estar/ser/pensar/agir conforme as formatações correspondentes às expectativas sociais e morais predominantes em determinados *espaçostempos*.

Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. [...]. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher "civilizados", capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente. A ação pedagógica mais explícita, aquela que encheria as páginas dos planejamentos e dos relatórios educacionais, voltava-se, muito provavelmente, para a descrição, em detalhes, das características que constituíam a qualificação "civilizado", ou seja, voltava-se de forma manifesta para os atributos lógicos e intelectuais que, supostamente, seriam adquiridos na escola, através de práticas de ensino específicas. O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres "de verdade". Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2001, p. 18).

As escolas, assim como diferentes instituições, conforme a tradição hegemônica, agem produzindo identidades e diferenças fixas e homogêneas, calcadas no ideal de masculino e de feminino. Por isso, o currículo escolar é alvo de disputa, porque por meio dele, concepções, ideias e valores são construídas, impondo um modelo de sociedade.

O currículo é um dos espaços centrais dessa construção. Aqui se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. No

currículo se joga um jogo decisivo. Qual é a nossa aposta, qual é o nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? (SILVA, 2010, p. 29)

Pensar nos discursos que se constroem a partir do currículo, é essencial no processo de desconstrução de uma sociedade baseada em concepções que diferenciam e hierarquizam àqueles que não ocupam o espaço da normalidade.

No caso das travestis, a pesquisadora travesti Luma Nogueira de Andrade (2013) aponta que no espaço escolar, elas são vistas como a peste, a aluna difícil, que dá problema aos professores.

A travesti, neste caso, é vista como a peste, a pestinha da escola, tal qual são tratados os alunos e as alunas que fogem à regra e à disciplina. São transgressores, são pestes, são pestinhas, como costumamos dizer (ANDRADE, 2013, p. 56).

Essas sinalizações são essenciais para problematizar e colocar como central o currículo como produtor de concepções, valores e entendimentos. Nessa perspectiva, cabe a nós refletir: como estamos nos posicionando? Como estamos questionando os saberes estabelecidos, propondo outras possibilidades e construindo outras representações descomprometidas com o que foi estabelecido enquanto verdade?

O currículo é um campo político, em constante disputa, cabe a nós incidir esforços sobre esse meio para que o pensemos enquanto possibilidade de desestruturar os aparatos geradores de mentalidades calcadas em princípios que produzem desigualdades sociais.

Nesse sistema de normatividades, estabelecidas socialmente, que reverberam nos discursos sociais, já expressos em nossas ações, o corpo transgressor, ou seja, todo aquele que não se enquadra na norma, é visto como diferente. Como apontado por Luma Andrade (2013), no caso das alunas travestis, elas são vistas como a peste das escolas, o corpo danado, que foge à norma, escapa e produz outras significações e diferentes tessituras em relação às impostas a elas.

Além delas, tantos outros corpos que não se encaixam na norma, ou melhor, se desencaixam desses modelos pré-estabelecidos, são tomados como aqueles que ocupam o espaço do vulgar, do incomum, do anômalo, do odioso.

Os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais. Para tanto, estes discursos e interpelações

precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural. (CAETANO, 2013, p. 68).

No entanto, apesar de todo esse aparato de tecnologias de fabricação de sujeitos considerados normais, os corpos dissidentes estão nas escolas, sejam eles de estudantes, professores, funcionários e/ou pais e mães. Nessa perspectiva, é potente também pensar em como as presenças das travestis e transexuais nos *espaçostempos* escolares possibilitam a problematização da norma e insinuam que outras configurações e produções de si, de mundo e de currículos são possíveis de serem criadas e realizadas. São essas reflexões que nos levam a pensar os processos curriculares e as docências por meio dos estudos de gêneros, sexualidades e educação.

Gêneros! Sexualidades! Isso mesmo! Gêneros e sexualidades! Ahhh... e currículos também! Esse trio pode! Pode muito! Ele pode mais do que imaginamos, mais do que falamos, mais do que fazemos. Currículos, gêneros e sexualidades podem desestabilizar, desordenar, estranhar, resistir e fazer desejar. Esse trio pode fazer a Diferença! Nas escolas, nas cidades, na vida! Experimente! Experimente e verá que essa composição, contra todos os poderes que limitam e entristecem, pode fazer re-existir nas escolas, politizar a cidade, erotizar a vida. Politizar e erotizar a escola, a cidade e a vida. Currículo é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetórias grávidas de esperança a serem percorridos. Gênero é teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e do feminino que, se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar possibilidades de vidas vivíveis. Sexualidades são vivências de sensações, desejos e prazeres que se podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaxotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra. Portanto, currículos + gêneros + sexualidades juntos podem muito; muito mais do que sabemos; muito mais do que dizemos; muito mais do que temos feito (PARAÍSO, CALDEIRA, 2019, p. 13).

Gêneros, sexualidades, transexualidades, travestilidades, docências, currículos, práticas cotidianas e invenções de si é o que propõe pensar e enredar essa pesquisa, por acreditar que são conceitos potentes, capazes de produzir discussões, reflexões e saberes outros, fora do domínio hegemônico. Por isso, capazes de confrontar discursos que reverberam na sociedade produzindo corpos vinculados em determinados valores e concepções vistas enquanto conservadoras, ou melhor, cisheteronormativas.

Práticas cisheteronormativas revelam e produzem uma sociedade marcada pela desigualdade em que os preconceitos contribuem na constituição de desiguais e na consagração de diferenças sociais. Nesse processo, os estudos de gênero, sexualidades,

transexualidades, travestilidades, docências e currículos, realizados nos/com os cotidianos, permitem contestar e pensar possibilidades outras, frente a essas que se propõem como normas.

Por isso, nesse processo de construção da pesquisa consideramos que

Em nosso entender, não há outro modo possível de pesquisar a complexidade da realidade educacional se não nos dispusermos a estabelecer relações horizontais, democráticas e de compromisso e autoria dos conhecimentos tecidos nas pesquisas com os educadores e estudantes que habitam as escolas. Ou seja, para os pesquisadores no/do/com o cotidiano, os sujeitos pesquisados não se reduzem a um objeto de conhecimento compartimentado em categorias a serem traduzidas em instrumentos de coleta de dados para posteriores análises quantitativas, ou mesmo qualitativas, que os colocam como citações ou exemplos de deficiência ou da eficiência, da falta ou da presença, do compromisso ou do descompromisso (FERRAÇO, 2008, p. 9).

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos surge por Regina Leite Garcia e Nilda Alves, apontando que era preciso criar “possibilidades teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas, para resolver os problemas que enfrentávamos em nossas práticas de pesquisa com os cotidianos, bem como com as tessituras teóricas que íamos fazendo” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 21). Nesse processo, as autoras entenderam que não se faz pesquisas sobre os cotidianos, mas nos/dos e por último, inserido por Carlos Ferraço, com os cotidianos, produzindo o nos/dos/com os cotidianos. Essa expressão soma-se ao da crítica da separação estabelecida entre os saberes considerados eruditos e cotidianos, promovendo o processo de utilização de palavras justapostas para propor refletir que esses acontecimentos nomeados pela junção das palavras ocorrem juntos e ao mesmo tempo, como por exemplo, *espaçostempos, dentrofora, aprenderensinaraprender*.

Na tendência de pesquisa em Educação conhecida como Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos, à qual nos filiamos, grafamos algumas palavras juntas para afirmar a complexidade dos conhecimentos e modos de conhecer tecidos com as práticas, a qual não pode ser expressa por meio das dicotomias inventadas com a narrativa científica que se tornou hegemônica na modernidade histórica (NOLASCO – SILVA; SOARES, 2015, p. 177).

Os estudos cotidianistas atualmente têm diferentes precursores em diferentes partes do Brasil e de outros países, que utilizam essas teorias como forma de análise em suas pesquisas.

Refletir os estudos dos cotidianos apoiado pelos estudos de gênero também foi pensado por Nilda Alves que em 2011, “sem medo das inquietações que as bichas e sapatônicas provocavam nos estudos sobre currículo e os cotidianos, assumiu seu lado e,

como não poderia ser diferente, denunciou as pedagogias sutis que vão nos educando” (RODRIGUES; CAETANO. 2016, p. 29).

Quando propostos, os estudos cotidianistas quiçá já previam que essa forma de pesquisar abriria possibilidades de produções de trabalhos que propusessem pensar as relações de gênero e sexualidades nos cotidianos escolares.

Porque os cotidianos são, por um lado, redes de *saberesfazeres* marcados por constantes relações de desigualdade, de hierarquias, de imposições, de padrões e de normas, que estabelecem construções desiguais, dentre elas, a de ser homem e de ser mulher, estabelecendo o normal e o anômalo. Contudo, os cotidianos são também *espaçostempos* de disputas entre práticas e narrativas, são *espaçostempos* de problematizações e de desvios do que nos oprime, e principalmente, de afirmação da vida.

Assim, ao imergir, “mergulhar” (ALVES, 2003) nos cotidianos, devemos nos misturar com os sujeitos e as realidades da pesquisa. Além de entender que essas pesquisas vão além de simplesmente entrevistar e coletar dados, é um processo de imersão por inteiro “com todos os sentidos” (ALVES, 2003) ativados, predispostos a ouvir, a fazer parte, a construir, a reconstruir, a dialogar, a captar, a perceber, a interpretar e a compreender com as múltiplas sensibilidades presentes nesse processo. Assim, entendemos que

Nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Neste sentido, nunca buscamos estudar sobre os cotidianos mas, estudar nos/dos/com os cotidianos, assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas. Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas - porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam. (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019, p. 19).

Ao trabalhar com entrevistas, preferivelmente, aqui chamadas de conversas, com travestis e transexuais professoras, no âmbito das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, desde o início busquei percebê-las como coautoras desse trabalho. Aqui não cabe o ato de julgar, mas de diálogo com narrativas importantes na construção de *saberesfazerespoderes* com o espaço escolar. Nesse trabalho, as travestis e transexuais que dele participaram são vistas como sujeitos, não como objeto de pesquisa. São intercessoras, em que suas narrativas são essenciais para os pensamentos que juntos vamos construindo sobre gênero, sexualidades, preconceitos, resistências, existências, trajetórias de vida, docências e currículos, criados *dentrofora* das escolas.

No processo de pesquisa, compreendo os currículos escolares para além das prescrições burocráticas governamentais conteudistas. Entendendo, portanto, que os corpos que cingem esse espaço produzem currículos múltiplos, construindo trajetórias, produzindo e sendo produzidos por esses currículos para além do que foi estabelecido.

Currículos, conforme compreendemos nas pesquisas nos/com os cotidianos, são *espaçostempos* de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os *temposespaços* escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá. (PAIVA, NOLASCO – SILVA; SOARES, 2017, p. 43).

As pesquisas com os cotidianos são produzidas com sujeitos outros não localizados nos discursos e narrativas oficiais. Assim, fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos, é dialogar com outros sujeitos e com outros saberes que não se constituem nos discursos oficiais, que sempre detiveram o poder de falar sobre o outro e pelo outro.

Nesses *espaçostempos* de produção de saberes, penso que os corpos de professoras travestis e transexuais contribuem para contravir, britar e desconstruir as normas estabelecidas naquele espaço, produzindo, construindo e fabricando currículos dissidentes.

Há na noção de *currículos dissidentes* algo que perturba a ordem, a norma, a prescrição. E esta prática desestabiliza o que está sendo ditado por agentes conservadores cujas vozes se escutam desde a política até a religião. O que nos interessa ver neste conceito são as possibilidades de contestar, de existir e de criar significações que estão sendo exercidas das mais variadas formas e maneiras nos cotidianos das escolas. Atos que podem significar pouco, para os que só enxergam a homogeneização, mas que subvertem diversas questões, inclusive as fronteiras de gênero e a regulação da sexualidade, criadas com a classificação dos corpos e a normalização dos prazeres, no contexto das relações de poder. São estes pequenos e contínuos atos de contestação – e de criação de possibilidades outras de *pensarpraticar* os cotidianos escolares – que ressaltam a presença de *currículos dissidentes*, produzidos por e produtores de corpos dissidentes que não se deixam capturar por uma subjetivação condizente com interesses do capital e de seus processos de regulação, através da docilização e utilidade. Quando trazemos para este texto as vivências das pesquisas, nas situações que elas nos apresentam, interessamo-nos mais pelos movimentos, pelas criações, pelas táticas e astúcias do que pela coerência que cada um desses processos poderia produzir. Entendemos que uma norma sempre terá um caráter ambivalente porque, para além do que ela pretende assegurar, também produzirá no seu mesmo movimento, disputas, embates, contestações, criações e, é claro, dissidências (PAIVA; NOLASCO-SILVA; SOARES, 2017, p. 48-49).

As pesquisas cotidianistas se aproximam de sujeitos comuns, do dia-a-dia, de pessoas reais que trabalham, vivem, existem e são imperfeitas. Em sua constituição, buscam principalmente se aproximar dessas pessoas, ouvindo o que elas têm a dizer e estruturando diálogos que favorecem a produção de conhecimentos sobre aquela realidade/espço/tempo em que vivem. Nesse sentido, o cotidiano deve ser visto como lugar de produção de conhecimentos e entendido como tecidos em redes.

Esse novo referencial epistemológico é também um novo referencial político, porque permite questionar a base de legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento do mundo e a conseqüente superioridade daquele que os detém sobre os demais sujeitos. A concepção de tessitura dos conhecimentos e das subjetividades em redes recupera a indissociabilidade entre os saberes – considerados no pensamento ocidental moderno não apenas diferentes, mas, sobretudo, desiguais, revalorizando a pluralidade de *saberes/fazeres* possíveis e desejáveis. Mais do que isso, entendidos desse modo, a noção de tessitura do conhecimento em rede, e do próprio enredamento entre as diversas formas de inserção social dos sujeitos sociais, pressupõe a existência de um diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento. Ou seja, vão levar ao entendimento de que os conhecimentos são produzidos coletivamente, e não por supostas inteligências superiores e privilegiadas que seriam capazes de chegar aos conhecimentos já preexistentes por esforço e talentos individuais. (OLIVEIRA; DE OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Deleuze e Guatarri (2011) apontam essa questão ao afirmar que

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o logos, o filósofo-rei, a transcendência da Ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. (p. 48).

Nesse sentido, orientam que

[...] faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno, nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! [...] Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48-9).

Fazer rizoma é não se fixar, o que interessa são os processos, os acontecimentos, o meio, que são onde habitam os clímaxes. Nesses *espaçostempos* são produzidas as corrosões na norma, os usos e desusos dela. São nos rizomas que se encontram as multiplicidades, o excesso, a complexidade, as heterogeneidades. No meio, no processo, que não tem início nem fim, são onde se produzem emburacamentos, britações, modificações e enredamentos, em que esses corpos excêntricos, estranhos, desiguais e débeis metamorfoseiam e atribuem novos sentidos, hibridizando com/sobre as regulações impostas nos cotidianos da educação e da cultura. Assim, essa pesquisa parte do pressuposto de que a

[...] presença de pessoas *trans* nas escolas, como em outras instituições, desestabiliza e ameaça à ordem social dominante, porque mina as engrenagens do sistema de saber-poder que se tornou hegemônico ao sugerir que os corpos, todos os corpos, podem se livrar das representações e dos constrangimentos do corpo social [...]. (SOARES; VIEIRA, 2016, p. 483)

As professoras travestis e transexuais, que um dia foram alunas, se tornam nesse trabalho intercessoras em conversações, produzidas a partir de ensaios videográficos, para pensar como esses corpos, constituídos de sujeitos sociais que não configuram no discurso dominante, movimentam as “fôrmas-docência”, as prescrições e os currículos impositivos, burocráticos, normatizadores e padronizados, criando, concebendo, imaginando, (re) produzindo, (re) significando e engendrando outros mecanismos que possibilitem as existências, as sobrevivências do corpo abjeto, negado, humilhado e rejeitado *dentrofora* da escola.

Assim, busquei dialogar com as narrativas produzidas a partir das conversas com professoras travestis e transexuais, pensando nos/dos/com os cotidianos escolares no emaranhado de suas redes educativas.

O que interessa aqui, é pensar esses corpos travestis e transexuais e suas fabricações e seus enredamentos no que tange à instituição e/ou desconstrução de espaços de liberdade, de problematizações, de reflexões e de produção de saberes e questionamentos produzidos por elas. Considerando as estratégias do regime cisheteronormativo, quais as astúcias desses corpos nas artes cotidianas de transgressão, alargamento e rompimento, (des)construção, (des)estabilização, desestruturação e/ou (re)produção à norma nessas relações complexas, multifacetadas, plurais e instáveis que ocasionam distintas conjunturas e realidades para resistir e existir *dentrofora* da escola.

Com isso, nessa pesquisa, tenho a intenção de pensar esse corpo travesti e transexual dentro da escola, buscando problematizar as maneiras pelas quais esse corpo re-existe, produzindo dissidências curriculares. Procuo refletir sobre as emergências, tensões e as potências que esse corpo produz na escola. Juntamente a isso, acredito ser relevante pensar a existência desses corpos considerados abjetos pela sociedade, suas transgressões e redes criativas em relação à norma e aos parâmetros estabelecidos sobre essas professoras, no que diz respeito ao padrão do que é ser uma boa professora. Digo isso, porque percebo a existência de um padrão de comportamento sobre ser uma boa professora, no que tange a vestimentas, a tom de voz, a diálogos permitidos e à forma de lidar com os/as estudantes. Esses e outros padrões se apresentam às professoras cisgêneras de um modo geral, ditando formas de agir, de se colocar e de pensar o/no espaço escolar. Nesse sentido, será que esses padrões se reproduzem nos corpos de travestis e transexuais? Quais maneiras encontradas por essas professoras para existirem nos ambientes educacionais ao longo das suas trajetórias *dentrofora* das escolas? De que modo a presença de professoras travestis problematizam os padrões para a docência colocados para todas as professoras, apontando para sua artificialidade e impossibilidade de ser exercido?

Pesquisar nos/dos/com os cotidianos escolares é não ver apenas reprodução/repetição, mas também aquilo que há de diferente, e aquilo que escapa, incluindo as criações, as produções, as (re) utilizações, as (re) significações, as (re) definições, as transformações da norma hegemônica, do estabelecido e das prescrições, percebendo os novos sentidos dados, a partir de suas redes de saberes e fazeres. Portanto, contrário àquilo que é imposto.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares propõem mergulhar com todos os sentidos (ALVES, 2019), percebendo não somente reprodução e produção, mas também multiplicidades e minuciosidades no que parece comum, corriqueiro ou, apenas repetição, onde a diferença quase não é vista. Essa pesquisa pensa que os cotidianos são lugares profícuos de produção de reflexões múltiplas que permitem diálogos fecundos e oportunos que desmascaram concepções estabelecidas sobre uniformizações e cânones, calcados em discursos ajustados que regularizam, organizam, corrigem e padronizam os corpos que não se adequam, encaixam, moldam ou condizem com o que foi convencionalizado por um grupo restrito que diz uma verdade que impõe padrões do aceito e do não aceito, do familiar e do não familiar.

1.3 Narrativas e fabulações de si

Como o corpo travesti e transexual é visto socialmente? Como as professoras travestis e transexuais são vistas e como elas se veem?

Ao pesquisar no Google sobre travestis e transexuais, a partir do meu login do Gmail, plataforma pertencente ao Google, aparecem, nos dois casos, artigos científicos relacionados a travestis e transexuais. Isso ocorre devido aos algoritmos que oferecem respostas a partir daquilo que você costuma pesquisar. Para tentar buscar respostas mais isentas, abri o navegador Microsoft Edge, nunca utilizado nesse computador por mim antes, em uma janela anônima, para pesquisar os conceitos construídos nas primeiras páginas da internet sobre travestis e transexuais, que constituem a construção da rostidade travesti e transexual em nossa sociedade.

Esse olhar inicial teve como objetivo pensar a imagem de travestis e transexuais construídas socialmente. À travesti, conforme apontado pelas imagens abaixo, são designadas o lugar da prostituição e do sexo, colocado como sujo pela sociedade cisheterocentrada; e a transexual, o lugar higienizado, por isso mais aceita socialmente do que a travesti, apesar de ambas ocuparem a marginalidade.

Figura 2 – Pesquisa no site de busca BING

transexual - Bing

https://www.bing.com/search?q=...

transexual

TUDO NOTÍCIAS IMAGENS VÍDEOS MAPAS

15.400.000 Resultados Data Região

transexual

[cs] 🔊

ADJETIVO

1. (1981) psiq
2. que ou quem manifesta o transexualidade
3. relativo a ou próprio do transexualidade ou de transexual
4. que visa alterar os traços sexuais externos de um indivíduo, tornando-os semelhantes aos do sexo oposto (diz-se de procedimento clínico ou cirúrgico)
"<cirurgia t.> "

Mais definições, origem e traduções

O que é ser transexual? Diferença entre mulher e homem ...
<https://www.significados.com.br/transexual>

< ransgênero E Homem ... **Diferença Entre Transexual E Tr...** Transexualidade E Identi >

Como vimos, transexual é uma expressão que denomina pessoas que não se sentem pertencentes ao gênero biológico atribuído por suas características de nascimento. Já o termo transgênero é mais amplo. Ele é utilizado para indicar todas as pessoas que não se identificam com seu gênero biológico. Além dos transexuais, também são incluídas no grupo de transgêneros as pessoas que são travestis ou que não se identificam com nenhum dos gêneros conhecidos.

Ver mais em [significados.com.br](https://www.significados.com.br)
 Publicação: 04/11/2019

Transexualidade – Wikipédia, a enciclopédia livre
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Transexualidade>

< Descrição geral **A questão transexual no Brasil** Definições Termi >

No Brasil, é uma constante histórica o entendimento de que todo comportamento sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico seja expressão de homossexualidade. Mesmo a travestilidade, com ou sem atividade sexual, encontra-se incluído nessa maneira de entender tais comportamentos. Além de ter, desde o descobrimento, o estigma de paraíso sexual, o Brasil carrega ainda como aspecto cultural o fato de ser comum no carnaval o fenômeno de travestilidade, o que gera a impressão de que ...

Wikipedia · Texto sob CC-BY-SA licença

Vídeos de transexual
bina.com/videos

18:11
03/11/2020

Fonte: BING, 2020.

Figura 3 – Pesquisa no site Bing

The screenshot shows a Bing search results page for the keyword "travesti". The browser address bar shows the URL "https://www.bing.com/search?q=...". The search bar contains the word "travesti". Below the search bar, there are navigation tabs for "TUDO", "IMAGENS", "VÍDEOS", "MAPAS", and "NOTÍCIAS". The search results show 16,400,000 results. The top results are:

- travesti videos - XVIDEOS.COM**: Traduzir esta página. URL: <https://www.xvideos.com/tags/travesti>. Description: XVIDEOS travesti videos, free. XVideos.com - the best free porn videos on internet, 100% free. Straight · Travestis · Argentino Trouxa · Account · Viado Fazendo Boquete Parte 1 · Toggle Menu
- 'travesti gostosa' Search - XVIDEOS.COM**: URL: <https://www.xvideos.com/?k=travesti+gostosa>. Description: 48,982 travesti gostosa FREE videos found on XVIDEOS for this search. Trava Linda Cavalgando · Aaaa · Deborah-mastronelly · Travesti Gostosa
- Vídeo Sexo de Trans Fodendo Trans - BoaFoda**: URL: <https://www.boafoda.com/channels/1066/travesti-travesti-transexual>. Description: Não perca esses vídeos pornô de sexo entre transexuais. Travesti fode com travesti, porque elas adoram ter um pau num corpo de mulher. Cenas grátis!

Below the search results, there is a section for "Notícias sobre Travesti" (News about Travesti) with the URL <bing.com/news>. It features three news items:

- Morre travesti baleada na Av. Beira-Mar, em Fortaleza; suspeitos são liberados** (globo - 4h): A vítima chegou a ser levada para uma unidade de saúde, mas veio a óbito, informou a Secretária da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) ...
- Travesti é preso após fazer programa sexual e assaltar cliente** (O Observador - 2h)
- Morre travesti baleada na Av. Beira-Mar, em Fortaleza; suspeitos são liberados após depoimento** (verdesmares.com.br - 4h)

Below the news section, there are more search results:

- Travesti Gostosa Os Melhores Incesto De Travesti Gostosa ...**: URL: <https://incesto.blog.br/travestis>. Description: Travesti gostosa Aqui os travesti gostosas de todo brasil e do mundo estão aqui com cenas jamais vistas e divulgadas por elas, fazendo incesto com irmãos, primos, pais, tios e cunhados muito incesto caseiro para vocês ver que sempre existe tesão com estes rolos e também existe o sexo entre parentes entre eles. As mais lindas travesti gostosa brasileiras, as mais gostosas e fogosas ...
- Travestis - Vídeos Gratis de Travestis, Bonecas Bem Dotadas**: URL: <https://xvideos18.com.br/travestis>. Description: Vídeos porno de travestis fazendo sexo. Bem dotadas transando, sexo com as trans nacionais. Gostosas, loiras, morenas, peitudas, rabudas, siliconadas. Seleção das bonecas mais gatas e bem safadas de todo o mundo, mais claro, quando o assunto é uma bonequinha safada, todos sabemos que nosso querido brasil, ganha em todos os termos relacionado a esse gênero.
- 'travesti novinha' Search - XNXX.COM**: URL: <https://www xnxx.com/search/travesti+novinha>. Description: Travesti Loirinha Afeminada Se Exibe Para Amigos Liberais Do Zap Zap. 540.4k 100% 1min 40sec - 360p. Acompanhante Travesti de Luxo Nicole Abrantes (Gatavirtual.com) 58.3k 97% 20sec - 720p. Traveco faz anal com safadão! homem-potente.club. 754.3k 97% 28min - 720p.
- Travestis Brasileiras - Vídeos Pornô de Trans**: URL: <https://pornobrasil.com/travestis>. Description: Travestis em vídeos porno dando o cu, chupando ou fodendo homem. Melhores vídeos de travestis

The Windows taskbar at the bottom shows the time as 18:12 on 03/11/2020.

Fonte: BING, 2020.

É por isso que muitas travestis vêm se auto representando como travesti, assumindo essa identidade política como meio de repensar o conceito construído socialmente por uma sociedade heterossexual, cisgênera, branca e cristã, que estabeleceu a travesti como a inferior dentro da inferioridade. O que pode ser visto pela imagem a seguir, da professora Dra. Luma Nogueira de Andrade, travesti e docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Figura 4 – Palestra professora Luma de Andrade



Legenda: Foto tirada no evento BERRO! Expressão e Comunicação LGBT+

Fonte: O autor, 2019.

A defesa da identidade travesti ou transexual são fabulações, criações, de como as travestis e transexuais querem ser vistas socialmente, decompondo rostidades criadas e impostas a elas pela sociedade cisheterossexual. Nessa perspectiva, uma professora doutora

travesti, que faz o uso político dessa identidade, contribui para desconstruir a prostituição como único lugar possível de sobrevivência da travesti.

A fabulação engendra aberturas, gera criação e se faz em estado de devir, ou seja, em um estado de hibridismo entre o atualizado e não atualizado. O devir é um estado engendrado por atravessamentos. Outra coisa a ser destacada é que o devir, para Deleuze e Guattari, está sempre relacionado ao minoritário, no qual reside uma potência criadora. O padrão, ou seja, o majoritário, aquilo que é dominante, é da ordem do limite, do controle, da representação, da imposição. Nesse sentido, ele constrói os círculos que nos prendem, portanto, nos aparta da criação. Por isso o devir é necessariamente minoritário, porque o minoritário carrega em si um impulso que cria formas de existir que diferem do padrão. A personagem que fabula está em devir-outro, ou seja, em devir da diferença ou daquilo que difere de si (ZACHARIAS; ZEPPINI. 2018, p. 282).

Fabular, conforme apontado pelas autoras a partir de leituras de Deleuze, é

Encontrar formas de agir e de pensar que não atendem ao repertório pré-concebido de um saber sedimentado, mas que apontam novas saídas à medida que colocam em conexão elementos que até então pareciam incomunicáveis. Apesar do aviltamento que sofre e das constantes investidas que buscam sufocá-la e entristecê-la, a educação é este lugar espaçotemporal que potencializa os abalos, que promove encontros intensivos que disparam aprenderes e diferenciações e que pode se abrir à fabulação, dando a ver uma Nova Terra e um povo-por-vir. Em meio ao que há de mais ordinário nas tarefas extensivas que compõem o campo educacional, passam intensidades que fissuram os sujeitos que a povoam e colocam em movimento diferenciações que alteram todos os elementos em questão. Sejam grandiosas ou quase imperceptíveis as situações limítrofes são encontros em que problemas se impõem e para os quais a criação é a única solução. São criadas funções, conceitos ou sensações que modificam maneiras de pensar, de sentir e de agir de sorte que novos modos de existir também são inventados. O aprender e o fabular são verbos que fazem da educação esse território em que a produção de novas imagens do pensamento abre caminhos à diferenciação de si e no qual são operadas as mais disparatadas conexões entre pensamento e vida (ZACHARIAS; ZEPPINI. 2018, p. 282 - 283).

As fabulações são produzidas cotidianamente, são processos de ressignificar e de produzir outras possibilidades a partir dos problemas encontrados pelos caminhos.

Nos últimos anos, com a possibilidade de alteração de nome e de gênero nos documentos de identificação no Brasil, inúmeras ativistas travestis e transexuais vêm debatendo sobre a importância dessa alteração, mas que as identidades políticas travesti e transexual sejam reiteradas nas suas falas e nas produções acadêmicas e escolares. Quando a professora Dra. Luma Nogueira de Andrade demarca sua identidade travesti, ela fabula com sua imagem, se auto representa conforme deseja ser vista.

Isso diz respeito a como as travestis e transexuais tiveram sua imagem construída socialmente e como de fato elas querem ser vistas na sociedade. Conforme apontado pela Flávia

Flávia Amorim. sou uma mulher transexual e isso é muito importante para mim, não era, passou de um tempo a ser importante eu me colocar como mulher transexual. [...] Então se de repente eu me transformar em uma mulher cisgênero eu perderia toda essa trajetória desde minha infância, do meu percurso de conquistar meus espaços, de conquistar o respeito.

Então, o que é fabular? Fabular é auto representar-se, é acionar mecanismos que problematizam a forma como as identidades foram construídas, propondo abrir caminhos para se pensar de outras maneiras. Fabular não tem início nem fim, é um processo constante, cambiante conforme lidamos com problemas ou situações que constituem desigualdades ou que nos afetam.

A educação é o lugar da fabulação, da criação e da inovação, que extrapola o pensamento enquadrado, da fôrma, do cartesiano.

Fabular é *prátcateoria* para salvar a própria pele (SOARES, 2010), por isso, sobrevivência das travestis e transexuais no enfrentamento do sistema que produz a diferença e a desigualdade.

Em nossas vidas cotidianas, inventamos *prátcateorias*, valores e sentidos que engendrem sabedorias para salvar nossa própria pele, alargando nossas experiências e instituindo, enquanto *agimospensamos*, possibilidades criativas para nossa existência (SOARES, 2010, p. 62).

Fabular é produzir linhas de fuga, de escapes, é ser potência, caminhar nas multiplicidades e produzir desterritorializações (MARQUES, 2015).

Em nossa sociedade, múltiplos agenciamentos enredados produzem rostidades, ou rostos que compõem formas de ser em nossa sociedade, delimita lugar, e assim, territorializa espaços em que cada corpo pode habitar e ocupar. As travestis vivenciam esse processo e vão fabulando maneiras de produção de caminhos para transitar nesses espaços.

A professora Dra. Luma Nogueira de Andrade, em sua palestra, conta que ao ser aprovada em um concurso público para professora do estado do Ceará, teve que acionar a Secretaria de Educação para que a deixassem ocupar a vaga, pois as escolas não a queriam lá. Sayonara aponta que ao se ver na possibilidade de se tornar diretora de escola, foram criados planos e mentiras para impedi-la de ocupar esse cargo. Esses relatos nos mostram como a rostidade, produzida socialmente pelos detentores da capacidade de nomear e designar, vai produzindo territórios possíveis de serem habitados por esses corpos desviantes. Mas, nas brechas e nas entrelinhas, são produzidas outras possibilidades, desconstruindo rostidades.

“O processo de desterritorialização é um movimento de abandono de um território, uma operação de linha de fuga” (MARQUES, 2015, p. 163). As professoras Sara, Sayonara,

Flávia e Natania fazem isso em suas jornadas como docentes, e é isso que me interessa e que, ao longo do texto, vou discutindo. Essa produção de caminhos, sem início, meio e fim, que não é cronológica, tampouco linear, mostra como elas vão aprendendo e lidando com os problemas, criando meios de sobrevivência, rasgando as normas para ser potência nos espaços escolares e na vida.

Quando a professora Natania trabalha com danças africanas na escola e a professora Sayonara produz mapas de violência contra LGBTIs, faz mini parada LGBTI dentro da escola, elas estão desconfigurando rostidades e potencializando a desterritorialização de um terreno sedimentado com princípios hegemônicos. É a ocupação de um espaço e, mais do que isso, a afirmação de uma outra concepção de educação, de sociedade e, até mesmo, de vida.

A rostidade imposta, socialmente agenciada, cede lugar a auto representação, às experimentações e à maneira de como querem ser vistas. Além disso, prorrompe em direção à desterritorialização do pensamento engendrado na lógica excludente. Assim, a auto representação desconstrói as camadas de máscaras coladas à força no rosto travesti e transexual.

São esses desvios que fogem da rostidade, que mostram a existência de diferenças, que são rejeitadas pela máquina abstrata. Subjetividades relacionadas a esse desvio são marginalizadas, perseguidas, excluídas, silenciadas, invisibilizadas, eliminadas muitas das vezes. Dessa forma, é a partir da desconstrução do rosto hegemônico enquanto imagem considerada padrão, estereotipada e referencial, que forma uma identidade social e cultural, que se produzem, ao mesmo tempo, outras identidades e a multiplicidade de existências (SILVA, 2020, p. 80).

Analisando a produção de rostidades no que tange à docência, Maíra Mello Silva (2020) expõe como esse rosto docente recai sobre corpos de professoras negras, fazendo com que elas cheguem a acreditar que aquele não é um espaço para elas. Para a pesquisadora, o rosto possível de ocupar aquele espaço, da docência, é o da mulher branca, mãe, recatada e comprometida com os bons costumes. Então, quando uma mulher negra ou uma travesti negra ocupa esse espaço, ela desterritorializa, esburaca, desconstrói a rostidade hegemônica, abrindo caminhos para que outros também marginalizados ocupem esse espaço e façam seu uso político.

O lugar desenhado pelo discurso hegemônico como possível a travesti é o da prostituição, único lugar designado a esses corpos pelo sistema cisheterossexual. Sendo assim, “percebemos que ao longo da história, um rosto de mulher branca foi produzido para representar uma professora, com significados e sentidos atribuídos a esse significante” (SILVA, 2020, p. 80), nesse contexto, a professora travesti e transexual é tido como um rosto

desviante do que foi estabelecido. Então, demarcar a posição de professora travesti ou professora transexual, é desrostificar todo o sistema que produz lugares sociais a partir da rostificação, rompendo com a estrutura de rostidade, que vê a prostituição como o lugar da travesti.

Por isso, ser professora travesti e transexual na escola, por si só, já abre caminhos, desterritorializa, desmarca, remexe e desapropria a autoridade do discurso hegemônico. Pois, ela, a professora travesti, fabula incessantemente, desloca as verdades sobre o que foi estabelecido como o lugar da travesti e o que foi posto enquanto rosto docente.

1.4 Processo de Pesquisa.

Para nós, o cotidiano não é apenas o locus privilegiado de uma investigação, mas um espaçotempo de inventar uma forma de fazer ciência [...] que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador. [...] E o que pretendemos com uma pesquisa que se diz com o cotidiano? O que é, afinal, o cotidiano? Ou melhor, o que não é o cotidiano? Como *locus* da investigação, o cotidiano pode ser pensado como o lugar da vida comum, das rotinas, do “comezinho”, das banalidades, a princípio, nos parece simples e trivial, mas, em sua complexidade, nos permite vivenciar, para além do reconhecimento do que imaginamos já estar acostumados, variadas e inusitadas experiências, encontros, combinações e invenções que nos constituem como sujeitos sociais, ao mesmo tempo nômades e localizados no tempo-espaço. (SOARES, 2009, p. 29-30).

Ao pensar no processo da pesquisa e me organizar para fazê-la, após reuniões com o grupo de estudos Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença - CUNADI, comecei a refletir sobre a importância de entender que esse processo se daria nos/com os cotidianos e que esses cotidianos podem ser, ou melhor, são *espaçotempos* de produção de conhecimentos, em que para além da primeira impressão e do primeiro olhar, em que muitas vezes achamos ser mais do mesmo, isto é, apenas reprodução, enxergamos diferentes fabricações do outro e distintas formas de lidar com as normas sociais. Nos cotidianos, as banalidades, muitas vezes, apresentam maneiras múltiplas, desconformes, que constituem o cotidiano, inventando outras perspectivas ou modos de fazer. Essas outras possibilidades são o que esses praticantes do cotidiano fazem com as imposições sociais, com as normas, com as diretrizes, com as leis, com as regras e com as imperatividades estabelecidas sobre nossos

corpos. Com isso, procurei refletir sobre quais perguntas seriam feitas, com quantas travestis e transexuais conversaria e como se daria esse processo.

Acredito ser importante ressaltar que todas as professoras com quem conversei até o momento decidiram se identificar. Isso foi algo que prezei ao decidir fazer pesquisas com travestis e transexuais, porque uma vez em uma palestra da militante nacional Keila Simpson⁹, amplamente conhecida no movimento LGBTI, ao relatar sobre as pesquisas feitas com travestis e transexuais pela academia, ela disse que elas queriam se identificar, subvertendo as recomendações de conselhos de ética, justamente porque queriam mostrar que eram elas que estavam falando e também pela importância de suas histórias estarem registradas ali. Desde então, ao pensar nessa pesquisa com travestis e transexuais, propus que fossem identificados os nomes delas, fazendo sempre essa pergunta ao finalizar a entrevista e registrando isso nos termos de livre consentimento esclarecido. Apesar dessas burocracias, exigências para a pesquisa, a intenção era construir uma relação de respeito, diálogos que expressassem, primeiramente, o desejo delas nas conversações que produziram e produzem esse trabalho.

A partir disso, pensei em gravar os diálogos por vídeo e voz, para ter esses registros na íntegra para que outras pessoas pudessem assistir e que fosse acessível a tantas outras pessoas interessadas, além de constituir parte de um registro histórico de histórias de vidas. Também para que essas gravações se tornem *espaçostempos* de memória e de história das narrativas de trajetórias de vida/escolares contadas por essas travestis e transexuais.

Após essas decisões, antes mesmo de ter organizado todos os caminhos que imaginava que seriam trilhados, ao saber que a professora Dra. Luma Nogueira de Andrade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB estaria em um evento na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, prontamente entrei em contato, expliquei sobre a pesquisa e perguntei se poderíamos ter uma conversa, que foi aceita.

Nesses diálogos, tomei a decisão que eles seriam livres, com poucas perguntas, deixando que acontecessem da forma mais livre possível. Mas que seria iniciado com algumas informações que eu desejava ter, que seria falar sobre a trajetória escolar desde a infância até a formação no curso superior e sobre a atuação como docente. Acredito que essas explicações

⁹ Keila Simpson é Ativista do Movimento LGBTI desde 1990. Líder da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Foi vice-presidente da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). Foi presidente do Conselho Nacional de Combate à Discriminação de LGBTI em 2013, ano em que recebeu da então presidenta Dilma Rousseff o Prêmio Nacional de Direitos Humanos pelos relevantes serviços prestados à população LGBTI do Brasil.

que marcaram o início das conversas trariam narrativas relevantes sobre as histórias de vida das professoras travestis e transexuais entrevistadas.

Ao fazer a primeira interlocução, não tinha muito claro onde isso tudo chegaria, até porque a intenção talvez nem fosse chegar em um lugar específico, mas repensar/problematizar algumas questões, apontar tantas outras que acontecem no espaço escolar cotidianamente que não raro são deixadas de lado por pessoas que o compõem e, até mesmo, por tantos(as) pesquisadores(as).

Nessa perspectiva, ao seguir com as conversas/entrevistas, com professoras de ensino básico, fundamental e médio, do chão da escola e com professoras da universidade, comecei a perceber que os discursos dialogavam com realidades muito distintas, demarcadas por diferenças estabelecidas sob o ponto de vista da docência universitária e da escola de ensino fundamental e médio. Essas especificidades fizeram com que eu não utilizasse o diálogo com a professora Dra. Luma Nogueira de Andrade nessa pesquisa, apesar da sua riqueza. O abandono da entrevista da professora Dra. Luma Nogueira de Andrade ocorreu por optar por um recorte que trouxesse especificidades da docência na educação básica. No entanto, esse diálogo com ela me possibilitou estabelecer essa delimitação e definir que os próximos fossem exclusivamente com professoras do ensino básico.

Assim, definido que trabalharia a partir dessas demarcações, com esse recorte, com professoras da rede pública de ensino da educação básica, contatei três professoras de Uberlândia, a saber, Sayonara Naidier Bonfim Nogueira, Flávia Silva Amorim e Natania Borges Costa, explicando sobre o projeto e propondo que os diálogos/entrevistas com elas fossem em Uberlândia, local de atuação das entrevistadas.

A escolha por essas professoras foi em relação ao fácil contato e disponibilidade para realizar as conversas em um mesmo dia. Devido às dificuldades de trânsito para gravação das entrevistas, priorizei aquelas de mais fácil acesso. Uberlândia se enquadra nesse quesito, uma vez que morei na cidade por doze anos e, ainda, tenho familiares por lá. Assim, as interlocuções foram realizadas em um mesmo dia, apesar do cansaço. Esses diálogos tiveram alguns fatores decisivos que me levaram a cada uma das professoras.

A conversa com a professora Natania Costa ocorreu por saber que no ano seguinte a minha saída do colégio em que trabalhava em Uberlândia para fazer doutorado, ela começou a dar aulas na mesma escola em que trabalhei, foi então que curioso em saber, para além das suas narrativas de vida escolar, se o projeto de desconstrução de preconceitos que desenvolvi na escola no ano anterior ao da chegada dela, havia dado frutos, procurando entender como foi sua passagem pela escola, recepção de estudantes, professores(as), supervisoras e direção.

O contato com a professora Sayonara Nogueira se fez por tê-la conhecido há alguns anos, e ter mantido a mesma proximidade e, ainda, termos desenvolvido alguns projetos juntos.

A professora Flávia Amorim era conhecida por ter acompanhado através de uma amiga o grupo de professoras de artes e ter visto o relato dela sobre algumas atitudes preconceituosas que ela tinha sofrido em uma escola em que trabalhava. Por meio desse grupo, uma amiga me passou seu contato, e prontamente enviei uma mensagem propondo nossa conversa, que foi imediatamente aceita. Além disso, participamos conjuntamente em algumas ações na cidade pelos direitos das pessoas LGBTIs.

Nos três diálogos prezei pela conversa mais livre, deixando com que falassem deliberadamente, sem interrupções, com o mínimo de intervenções ou quase nenhuma, mas sempre propondo que fosse contado sobre trajetórias escolares e esse retorno para a escola enquanto docente.

Nesse processo, realizei quatro diálogos com professoras do ensino básico e um com do ensino superior, esse último, não utilizado na tese por questões de delimitação.

A quinta e última entrevista ocorreu com a professora Sara Wagner York, mestre e doutoranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, professora do ensino básico, de universidades, apresentadora do jornal virtual na TV 247, do programa “Giro das onze”.

Ao realizar as entrevistas, a ideia era que cada uma fabulasse o modo como queria se ver e ser vista¹⁰.

Todas as conversas foram filmadas e com gravação de áudio. As entrevistas com as professoras Sayonara Nogueira e Flávia Amorim ocorreram na casa da professora Sayonara Nogueira.

Na entrevista com a professora Sayonara Nogueira, ela escolheu seu escritório como local, se posicionando em frente ao computador, utilizando roupão rosa, com adereço na cabeça, orelhinhas e passando esmaltes nas unhas. Para compor essa mesa, ela coloca livros que julga importantes na sua formação, dentre eles, Paulo Freire e Foucault. Essa representação pode ser vista mais adiante pelas fotografias realizadas no dia.

A entrevista com a professora Flávia Amorim foi marcada por grande preocupação se o que estava sendo dito estava correto, sobre o que eu queria ouvir dela. Em todos esses momentos eu disse que era uma conversa, que ela podia ficar tranquila e falar o que quisesse.

¹⁰ Foi proposto que cada uma utilizasse adereços, fantasias, vestimentas que fabulasse com o ser professora, mostrando como elas gostariam de serem vistas.

Com o decorrer da conversa, ela foi se soltando e contando sua história de vida, suas experiências escolares.

A professora Natania Costa foi entrevistada em sua casa, no seu quarto, em cima da cama, ela, sentada, vai tecendo suas narrativas.

O diálogo com a professora Sara York ocorreu em estúdio, no Rio de Janeiro, com o auxílio de dois integrantes do grupo de pesquisa CUNADI, os também doutorandos Vinícius Leite Reis e Maíra Mello Silva. O estúdio foi montado pelo próprio grupo de pesquisa. Vinícius Reis e Maíra Silva fizeram filmagens e fotografias, respectivamente, enquanto eu e a professora Sara York conversávamos sobre os temas da pesquisa, ou aqueles que ela desejava. A entrevista com essa professora é a única gravada em conjunto, as outras foram realizadas apenas por mim, devido à distância de deslocamento do Rio de Janeiro até Uberlândia. Entretanto, a proposta inicial seria que todas fossem produzidas em estúdio, para que se tivesse um acervo digital de qualidade das filmagens produzidas.

Figura 5 – Entrevista com a professora Sara Wagner York



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: SILVA; MARQUES, REIS, 2019.

Nesse processo de contato, diálogo, tudo ocorreu com tranquilidade, em nenhum momento encontrei dificuldades ou resistência para acessar as professoras que prontamente se dispuseram a conversar comigo sobre esses temas, e também a serem filmadas.

1.5 Quem são os sujeitos da pesquisa?

A seguir, apresento as professoras Sara York, Flávia Amorim, Natania Costa e Sayonara Nogueira, assim como suas respectivas imagens, de como queriam ser fotografadas/vistas.

Figura 5: Professora Sayonara Nogueira



Legenda: Foto da professora Sayonara Nogueira tirada em sua casa, conforme ela desejava ser vista.

Fonte: O autor, 2019.

Sayonara inicia sua apresentação informando

Sayonara Nogueira. meu nome é Sayonara, tenho 45 anos, sou uma pessoa trans. Sou professora, atuei na rede pública de ensino durante 16 anos e hoje eu estou em um cargo comissionado no executivo do meu município, já há dois anos.

A professora Sayonara Nogueira é formada em geografia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, deu aulas durante muito tempo na rede estadual de ensino da cidade, até o momento em que deixa de atuar na rede estadual de educação para se dedicar à política, trabalhando por um curto período de tempo como assessora de uma vereadora travesti, eleita em 2016, e logo depois deixando de ser assessora para assumir o cargo de Coordenadora de Diversidade Sexual do município de Uberlândia, que permanece até o ano de 2021. Nos dias atuais, outubro de 2022, a professora se dedica à docência e a ações voltadas ao ativismo trans, em organizações nacionais, como a Rede Nacional de Pessoas Trans¹¹ e ao Instituto Brasileiro Trans de Educação¹², do qual é presidenta; e internacional na ONG Transgender Europe – TGEU¹³.

Nos movimentos sociais, ela atua como responsável pelo mapeamento da violência contra pessoas travestis e transexuais no Brasil¹⁴.

Sua projeção nos movimentos internacionais ocorreu quando ela ainda era docente e realizava o mapa de violências contra LGBTIs com os seus estudantes. Esse projeto ganhou visibilidade levando-a a ser reconhecida internacionalmente e a receber o convite pelo Transgender Europe a fazer esse mapeamento institucionalmente por meio dessa ONG. A partir disso, Sayonara participou de diversos eventos ocorridos na Itália, Nova Zelândia, Panamá, Peru, etc., em que denunciava a violência sofrida por essa população no Brasil.

Esse processo é contado por ela durante nossa conversa

Sayonara Nogueira. [...] E aí, eu cresci muito dentro da militância e do ativismo. Nesse período, eu tenho uma ascensão muito grande do meu nome, aí eu começo a viajar. Eu começo a trabalhar a cartografia dentro da geografia onde esses alunos começam a mapear esses assassinatos e eu pego esse conhecimento escolar e ao mesmo tempo acadêmico e levo para o movimento social e o movimento social começa a fazer esse mapeamento de uma ideia que parte de dentro da sala de aula. Aí, uma organização internacional da Alemanha descobriu esse trabalho que eu estava fazendo e ela me leva para fora do país. Eu vou para Itália demonstrar essa atividade. Então, eu tenho uma ascensão muito grande e eu entro para rede ibero-

¹¹ A Rede Nacional de Pessoas Trans teve sua fundação e registro na cidade do Rio de Janeiro, em 2009 e tem como presidenta a ativista trans Tathiane Aquino de Araújo. Informações sobre a entidade podem ser encontrada no seguinte site: <http://redetransbrasil.org.br/>

¹² O Instituto Brasileiro Trans de Educação, fundado em 2017, é uma organização que reúne docentes travestis e transexuais no Brasil, produzindo pesquisas e oferecendo apoio a estudantes e professoras travestis e transexuais no âmbito educacional, atualmente sua presidenta é a professora Sayonara Naidier Bonfim Nogueira. Para mais informações sobre a entidade acessar <https://observatoriotrans.org/educa-trans>

¹³ A ONG Transgender Europe – TGEU, foi fundada em 2005, é uma organização europeia de luta pelos direitos das pessoas trans. Atualmente conta com mais de 200 organizações membro de quarenta e oito países diferentes. Site para acesso: <https://tgeu.org/>

¹⁴ O monitoramento da violência contra pessoas trans pode ser acessada pelo site: <https://observatoriotrans.org/monitoramento-de-viol%C3%A2ncia>

americana de educação LGBTI que é na Espanha onde a gente desenvolve projetos e a gente tenta trabalhar muito a questão da inclusão de crianças e adolescentes trans dentro da educação devolvendo pesquisas blá... blá... blá... blá... blá... blá... blá..., vocês sabem disso. E eu permaneço na educação até 2016. Aí, é o boom, eu começo a viajar muito para fora, eu começo a receber convites para viajar o mundo inteiro para trabalhar, eu vou para a Itália, vou para a Tailândia, vou ir para o Peru, para o Panamá, vou para a Guatemala, para a Nova Zelândia... E eu vou levar esse conhecimento desenvolvido, apreendido dentro da universidade, que eu levo para dentro da escola, e da escola eu levo para o movimento social. Por que o movimento social trabalha muito com achismo, eu acho que é assim, eu acho que 80% das travestis estão se prostituindo, 90% das travestis tem o cabelo vermelho, e é tudo no achismo, na verdade não existe nenhuma fundamentação teórica uma pesquisa que comprove isso. Então eu começo a levar esse conhecimento para dentro do movimento social e aí eu começo a trabalhar por amostras, amostragem de população, nós vamos aplicando pesquisa para 250 pessoas a 500 pessoas, para trazer dados concretos.

Desde a graduação, me recordo de ouvir as pessoas citarem o nome da professora Sayonara Nogueira em ações de defesa de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Ao me aproximar dela após uma palestra, estabelecemos laços de amizade e comecei a admirar seu trabalho dentro das escolas, desmitificando e desconstruindo preconceitos arraigados nos estudantes. É na escola que ela coloca em ação um importante projeto de desconstrução de paradigmas, propondo, por meio da geografia, a produção de mapas de violência ocorridas contra pessoas LGBTIs no Brasil. Com essa aproximação, tive a oportunidade de contribuir com palestras em escolas que ela atuava como professora e de participar como convidado de vários encontros nacionais de grupos de militância de travestis e transexuais, como encontros da REDE Trans em Goiânia, Aracaju, Uberlândia, Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo. Tal oportunidade me sensibilizou ao entrar em contato com as diferentes realidades dessa população pelo país, me fazendo perceber o quão necessário eram políticas públicas emergenciais para essa população e principalmente a desconstrução de quaisquer discursos de opressão que contribuam para inferiorizar e designar o outro, considerado diferente, às margens de nossa sociedade, negando-lhes até mesmo direitos básicos como acesso a empregos, à educação e à saúde.

Nesses eventos, era falado sobre o não respeito ao uso do nome social¹⁵ de travestis e transexuais em escolas, hospitais e empresas. Esses nomes, escolhidos pelas travestis e transexuais para serem identificadas, não eram respeitados pela sociedade em suas diferentes instituições. Sobre empregabilidade, era relatado que quase nenhuma empresa dava oportunidade a travestis e transexuais de configurarem no quadro de suas empresas, ou

¹⁵ O uso do nome social é promulgado pela então presidente Dilma Rousseff (2011-2016), através do DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016, em que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

quando recebiam oportunidades eram para funções em que não apareciam publicamente. Dificilmente eram oportunidades de secretária, ou alguma em que as pessoas podiam vê-las. Uma questão importante a ser ressaltada, observada nesses encontros, é que elas não percebem a prostituição enquanto uma profissão pior ou menos digna, afinal a frase muito dita por muitas transexuais e travestis é que a sociedade expulsa dos meios sociais, dos trabalhos formais, da escola, e as ruas acolhem, já que as empresas não possibilitam que elas trabalhem nelas. Assim, o discurso de combate a opressão é justamente para que a prostituição não seja a única possibilidade/opção, pois muitas ali queriam estudar, se formar, se inserir no mercado de trabalho formal e serem respeitadas por ser quem são. Nessa discussão sobre prostituição, a ativista trans Indianarae Siqueira¹⁶ relata ser a favor da prostituição – desde que não seja compulsória, porque, pelo menos nela, as meninas são donas dos meios de produção e não serão exploradas nesse processo como seriam por baixos salários no mercado de trabalho formal (informação verbal)¹⁷. Mas isso já seria assunto para outros debates.

Figura 7 – Indianarae Siqueira



Fonte: MIRANDA, 2018.

A partir desse contato, também era comum ouvir relatos que expressavam o desrespeito que viviam nos espaços escolares e que isso contribuía para um processo de exclusão delas da escola, ou seja, se a escola não é um espaço de acolhimento e de respeito, as travestis e transexuais se sentiam expulsas ou não pertencentes àquele espaço, ocorrendo um

¹⁶ Indianarae Alves Siqueira, nasceu em Paranaguá, em 1971, é ativista trans no Brasil, presidente do grupo Transrevolução, fundadora e coordenadora da CasaNem, de acolhimento a pessoas LGBTIs em situação de vulnerabilidade social, fundadora também do PreparaNem, cursinho direcionado a preparação de pessoas trans para o ENEM. Indianarae Siqueira propõe o uso de uma linguagem neutra, por isso deixa de utilizar a nomenclatura Indianara, por Indianarae. Indianarae possui dois documentários sobre sua trajetória de vida, *Your Mother's Comfort / Aconchego da tua mãe*, direção Adam Golub, EUA e Brasil, 2020 e *Indianara*, direção de Aude Chevalier-Beaumel e Marcelo Barbosa, Brasil. Este premiado no festival Chéries – Chéries, em Paris e exibido no Festival de Cannes, onde concorreu à Palma Queer.

¹⁷ Essa fala é proferida pela ativista Indianarae Siqueira em suas palestras.

processo de evasão/expulsão escolar. Essa questão, muito relatada por travestis e transexuais em suas palestras, demonstram que a escola, age, nesses casos, enquanto motor de exclusão da população de travestis e transexuais da escola.

Ter esse contato direto com histórias de vida tão particulares me possibilitou refletir sobre a necessidade de apoiar esses discursos e contribuir com a visibilidade de suas pautas e demandas. Porque a população de travestis e transexuais talvez seja, dentro da população LGBTI, o grupo mais vulnerável e que ainda não adquiriu direitos básicos, como o acesso e permanência nos diversos graus da educação.

Isso pode ser percebido ao contabilizar no período da minha graduação na Universidade Federal de Uberlândia, de 2008 a 2013, ter conhecimento de apenas uma aluna travesti em um universo de vinte e cinco mil estudantes. Não que esse dado seja estatístico, talvez houvesse uma ou outra mais, mas o interessante é apontar quão raro era a presença delas na universidade.

Essas percepções demonstram estar em consonância com as narrativas das travestis e transexuais que tive contato ao longo dessa trajetória de aproximação, amizades e projetos. No cursinho preparatório para o ENEM e nos diferentes congressos organizados por elas para debater suas demandas, esses relatos eram corriqueiros e permeavam as demandas de luta. Esses acontecimentos são somados ao fato de ter encontrado estudantes travestis e transexuais na pós graduação somente no doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em que tive a oportunidade de integrar o mesmo grupo de pesquisa da então estudante de Doutorado em Educação Ana Letícia Vieira, agora doutora, e de conhecer a então estudante de mestrado Sara Wagner York, agora doutoranda, que integra outro grupo.

Figura 8 – Natania Costa



Legenda: Fotografia tirada na casa da Natania, conforme ela desejava ser vista.

Fonte: O autor, 2019.

Seguindo com as apresentações dos sujeitos dessa pesquisa, a professora Natania Costa se apresenta: “*Meu nome é Natania, eu tenho 27 anos, eu sou de Salvador, Bahia, e vim para Uberlândia para estudar ciências biológicas*”. Natania era conhecida na universidade por participar de ações referentes a discussões de gênero e sexualidades, do movimento LGBTI e por cantar em diferentes eventos festivos que lá ocorriam.

A professora Natania Costa nasceu na periferia de Salvador e estudou durante boa parte da sua educação básica em escola confessional evangélica. Ao se formar, muda para Belo Horizonte para se dedicar a estudar canto e adorar ao senhor em uma instituição da mesma religião da escola em que estudou. Nesse processo, algum tempo depois, ela revela o desejo de deixar seu corpo falar. Esse eu diferente, que não se conformava mais em ser repreendido pela igreja, pela religião, desejava viver outras realidades que a permitisse expor as multiplicidades que a compunha, permitindo que esse corpo trans pudesse desabrochar.

Então ela deixa essa escola musical para libertar seu corpo e viver novas experiências mudando para Uberlândia e cursando biologia na Universidade Federal de Uberlândia. Essa mudança não fez com que ela deixasse a música de lado, dentro da universidade une a música ao teatro e começa a desenvolver projetos variados ali dentro. Durante o curso, a professora também se apaixona pela licenciatura em biologia e desperta seu amor pela docência. No momento da entrevista, ela seguia cantando, estava em processo de conclusão do mestrado e atuando como professora na rede estadual de Uberlândia.

Sobre a professora Sara York:

Figura 9 – Sara York



Legenda: Foto tirada da Sara no estúdio construído pelo CUNADI, conforme ela gostaria de ser vista.

Fonte: SILVA; MARQUES, REIS, 2019.

Sara York. Meu nome é Sara York, eu sou professora de língua estrangeira. Eu Sou professora de Ensino Fundamental, professora alfabetizadora, sou pedagoga e agora estou na minha terceira licenciatura, agora com vernáculos, Línguas, eu gosto das línguas! Eu trabalho com língua inglesa, com ensino de línguas inglesas.

Antes de ser professora, Sara York percorreu diferentes caminhos. Ao construir sua narrativa, expõe sobre infância, experiências de vida na Europa até chegar em sua trajetória acadêmica e docente.

A professora Sara York inicia sua história com suas experiências no teatro, em que se revela uma excelente maquiadora, por isso, o talento a leva para a Europa para trabalhar em um salão de beleza da alta sociedade, na região central de Londres. A partir dessa oportunidade, foi maquiadora e cabelereira, até mesmo, de Elza Soares quando ela ganha o prêmio de cantora do milênio, pela BBC. Nessa trajetória, marcada por diferentes experiências na Europa, ela também foi professora em uma ONG que oferecia aulas de inglês para refugiados.

Essas experiências no exterior, contadas como histórias de sucesso se contrapõem às delicadas situações que viveu na sua infância e que foram narradas em nossos diálogos.

Sara York. Eu tenho memórias da minha infância que são maravilhosas, elas são rasgadas. Em um determinado momento a minha mãe me roubou de um hospital para fazer o golpe da barriga, ela queria ter um filho com o amante e o amante não poderia ter filho. Então, ela vai no hospital, rica, fazendeira, ela rouba uma criança do hospital e entrega nas mãos de uma sogra que ela nunca tinha visto que é a mãe do amante e fala esse é seu neto, eu volto daqui uns dias para buscar e entra dentro de um caminhão e vai passear. Essa é minha infância. Então, a primeira coisa que eu fico sabendo da minha infância e aí eu pergunto para minha avó como que eu vim parar aqui no seu colo? E aí minha avó fala assim meu filho eu estava aqui em casa, a campainha tocou, eu desci para abrir a porta, quando eu abri a porta, tinha uma mulher que eu nunca tinha visto na minha vida com um bebê no peito dela, essa mulher falou: esse menino é o seu neto, filho do seu filho, eu vou deixá-lo com você porque eu sou casada, tenho quatro filhos e não posso voltar para minha casa com esse menino. E a minha avó me pega naquele momento e a partir daquilo ali a minha vida é uma alegria só. [...] E aí eu vou encontrando essas realidades diferentes dessa mulher que tinha me roubado. Eu estava numa casa que me dava toda essa segurança.

Sua história se transforma com a morte da avó,

Sara York. E essa vida é muito intensa até os 12 anos quando minha avó morre e aí eu sou obrigada a conviver definitivamente com essa mãe e com esse pai. Só que meu pai não tinha noção do que minha mãe tinha feito, ele não sabia, ele descobre mais ou menos nessa época que eu não era filho de

fato como ele havia imaginado. Ele descobre de um jeito péssimo né, porque eu sofri um acidente na escola brincando com os meninos. Assim, eu subi no muro e tinha um lixo dentro do terreno da escola, era uma escola particular, e eu caí, quando eu caí entrou um caco de vidro nas minhas costas e perfurou um vaso e eu perdi muito sangue e eu precisei imediatamente de sangue. Mas eu tinha certeza que minha mãe não era minha mãe porquê [...] a mamãe que todos os meus colegas tinham não era a mãe que eu tinha, porque a minha mãe era uma mãe que dentro de casa ela era aquela gente boa quando meu pai estava junto, quando meu pai saía de casa, ela era aquela mulher que fazia a questão de me inferiorizar e de me humilhar, de me machucar muito. [...] Aos 12 anos eu entendo porque ela me odiava, porque veio a confirmação com a queda. Quando eu caí nesse caco de vidro, eu precisei de doação de sangue, nem ela nem meu pai eram doadores. E aí meu pai descobre que ele não é meu pai e aí essa surpresa. Aí naquele dia para poder validar a si mesma, essa mulher que tinha sido a minha sequestradora, que tinha sido a pessoa que roubou minha possibilidade de um amor verdadeiro, essa mulher naquele momento me dá um outro golpe e diz: esse menino está aviadando, claro que ele não é filho seu! Porque se ele fosse seu, ele não seria esse viado que ele é. Então no início da minha adolescência ainda tem mais essa questão, minha avó morre, o meu pai percebe que eu não sou filho dele e aí toda a família é colocada contra essa pessoa de 12 anos. Por que essa pessoa é um viado. E aí, eu perco até a legitimidade de estar dentro da casa da minha avó, com os meus tios que me viram crescer. Pessoas que me viram crescer começam a olhar para mim de uma forma diferente. Além disso, começa a não fazer mais sentido essa pessoa que eu era, e é muito triste.

Nessas narrativas, a professora Sara York ressalta sua infância difícil em que foi roubada de um hospital, impedida de conhecer sua família biológica e é utilizada para os interesses particulares dessa suposta mãe. Nesse processo, as máscaras caem ao sofrer um acidente escolar e precisar de doação de sangue, onde toda a farsa vem à tona e Sara fica desamparada. Nessa situação, toda humilhação e menosprezo vivido por ela durante toda sua infância estabelece sentido ao descobrir que na realidade não é filha dos pais que a criaram. Não suficiente, relata que sua mãe ainda a designa à inferioridade e a faz passar por constantes constrangimentos por estar “aviadando”. Aviadar significava no discurso da mãe da professora Sara York não corresponder às expectativas estabelecidas para o gênero masculino. Assim, aviadar, naquele momento, significava ser assinalada com as marcas da abjeção e da inferiorização social.

Assim, essa criança

Sendo identificada como anormal, um monstro, passa a ser indesejada, uma ameaça à ordem, à moral e aos bons costumes, sendo vítima de violência de diversas formas, física, verbal e/ou psicológica. Tal violência é justificada como uma forma correta e justa de tentar corrigir essa anormalidade, pois para seu bem é melhor assumir sua identidade sexual genética (natural) (ANDRADE, 2015, p. 138).

Ser aviadado, expressão utilizada por Sara York, significa deixar de ocupar um lugar privilegiado e ser designada à inferiorização social. Aviadar significa deixar de ser homem, negar o poder fálico e ocupar o não lugar.

A trajetória da professora Sara York passa por essa infância complicada, pelos anos em que atua como cabeleireira na Europa, e como professora para refugiados para, depois retornar ao Brasil, quando decide cursar um curso universitário, ser professora e ingressar na pós graduação em Educação. No momento da entrevista, estava se preparando para concluir o mestrado em Educação, atualmente, em outubro de 2022 é doutoranda na mesma área.

Sobre a professora Flávia Amorim, os diálogos produzidos com ela me conduziu a diferentes reflexões pertinentes aos debates identitários. A partir disso, pensei algumas questões, dialogando a partir das narrativas tecidas por ela.

Figura 10 – Flávia Amorim



Legenda: Foto tirada da professora Flávia, na casa da Sayonara, conforme ela queria ser vista.

Fonte: O autor, 2019.

Quando iniciamos sua entrevista/diálogo, a professora Flávia Amorim se apresenta e tece um importante debate sobre as identidades marginais.

Flávia Amorim. Meu nome é Flávia Silva Amorim, sou natural de Uberlândia, Minas Gerais. Sou professora na cidade já há nove anos na rede Municipal de Ensino, sou uma mulher transexual e isso é muito importante para mim, não era, passou de um tempo a ser importante eu me colocar como mulher transexual, por que meu desejo, lógico, meu desejo é ser vista, tratada, considerada como eu me vejo que é como mulher, mas a partir de um determinado momento eu falar assim que eu sou uma mulher como se tivesse me comparando uma mulher cis apagaria toda minha trajetória e também eu acho que entraria em conflito com as situações que eu acho que a mulher cis passa que tem muitas coisas que apesar de eu me identificar eu não vou vivenciar da maneira que uma mulher cis vivencia, então eu não me vejo com uma mulher inferior a uma mulher cis. Mas, por ser uma mulher trans eu acho que é necessário sim fazer uma distinção porque há uma série de conflitos internos, uma série de lutas que dizem respeito a ser uma mulher trans, e é uma conquista. Então, se de repente eu me transformar em uma mulher cisgênero, eu perderia toda essa trajetória desde minha infância, do meu percurso de conquistar meus espaços, de conquistar o respeito, de luta.

A professora Flávia Amorim nasceu e cresceu na periferia de Uberlândia, estudou na rede pública e como estudante de escola pública de periferia via a universidade distante da sua realidade. Mas vencendo barreiras e concepções iniciais, se formou em artes pela Universidade Federal de Uberlândia, sendo hoje professora efetiva da rede municipal da cidade. Durante sua entrevista, fez questão de demarcar sua identidade e se diferenciar de uma mulher cisgênera, externando toda sua trajetória e principalmente seu histórico de lutas calcadas em sofrimentos e enfrentamentos, que foram necessários para o processo de construção da sua identidade de gênero como mulher transexual. Nesse processo, acredita que se identificar mulher cis seria apagar todo esse histórico, percebendo sua identidade como um ato político nesse processo de luta. O pesquisador transmasculino Preciado (2019) assinala o uso da identidade como ação política.

Surge das “sapatas” que não são mulheres, das bichas que não são homens, das trans que não são homens nem mulheres. [...] Identificações estratégicas. As identificações negativas como “sapatas” ou “bichas” são transformadas em possíveis lugares de produção de identidades resistentes à normalização, atentas ao poder totalizante dos apelos à “universalização”. [...] Pela primeira vez, os sujeitos de enunciação eram as “sapatas”, as “bichas”, os negros e as próprias pessoas transgêneros. [...] Fazem uma utilização máxima dos recursos políticos da produção performativa das identidades desviantes (p. 425)

Conforme apontado por Preciado (2019), o uso das identidades políticas tem sido essencial na desconstrução dos aparatos normativos que institui desigualdades. A fala da professora Flávia Amorim, me despertou algumas reflexões que demonstrarei logo adiante.

1.6 Uma discussão sobre a questão polêmica da identidade

As identidades, historicamente, foram e são utilizadas para designar, diferenciar, distinguir e discriminar o padrão e o que dele escapa. Estabelecendo como referencial o homem, branco, cristão, heterossexual e classe média/rico, seus desvios são considerados abjetos, anormais ou indignos. Apesar disso, é possível identificar grupos marginalizados utilizarem essas identidades politicamente, como processo de resistência às narrativas contadas e estabelecidas como universais. Quando a professora Flávia Amorim defende a importância de se identificar mulher transexual, mais do que reconhecer-se em uma identidade já dada, ela ressalta a relevância de demarcar a trajetória de luta política enfrentada por ela para que sua identidade de gênero fosse respeitada. Assim, a identidade, nesse caso, pode ser vista como uma forma de luta, de enfrentamento aos discursos que a inferiorizaram desde sua infância.

Examinemos agora a questão das identidades sexuais num contexto mais amplo. A ideia de uma identidade sexual é uma ideia ambígua. Para muitos, no mundo moderno, é um conceito absolutamente fundamental, oferecendo um sentimento de unidade pessoal, de localização social e até mesmo de comprometimento político. Não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando "eu sou heterossexual", porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer "eu sou gay" ou "eu sou lésbica" significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes (WEEKS, 2001, p. 69)

Nessa perspectiva, dizer eu sou transexual é uma forma de pertencer a um grupo com vivências que se aproximam no que tange ao histórico de enfrentamentos em relação à identidade de gênero, num contexto de inferiorização social. Essa ideia de afirmar uma identidade política, não cristaliza, tampouco anula, as multiplicidades e particularidades que entrecruzam com o ser trans. Reafirmar a transgeneridade diz respeito ao pertencimento e se soma ao interesse político em reafirmar sua luta no processo de conquista de direitos frente a uma sociedade que produz desigualdades calcadas pelas diferenças de gênero. Nesse processo, a identidade marginal assumida politicamente como resistência aos padrões normativos de gênero é um dos meios encontrados para enfrentar os discursos produtores de desigualdades que instituem o normal e o anormal. Ressignificar estes termos gay, bicha, travesti, sapatão, etc., é enfrentar todo esse aparato produtor de assimetrias sociais.

Nesse contexto, entendo que a identidade

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação

e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2014a, p. 12)

A identidade monolítica, fixa, imaginada como única, universal, age em consonância com os mesmos grupos que produziram a bixa, o viado, a sapatão e a travesti, isto significa dizer que transformar essas identidades designadas aos LGBTIs em símbolo de luta, politizando-as, é algo válido, mas que perde sua legitimidade a partir do momento em que esses grupos sociais começam a produzir formas ou maneiras reconhecíveis, desejáveis, aceitáveis e normativas pelos próprios grupos, ou seja, formas/fôrmas de ser gay, ser lésbica, ser travesti, ser bissexual, ser transexual, etc..

Utilizando de neologismos, aqui denominadas de gaynormatividades, lesbinormatividades, transnormatividades, binormatividades, etc., entendo que elas, essas normatividades dos abjetos, não se estabelecem nos mesmos paradigmas da cisheteronormatividade, uma vez que elas não se configuram no espaço dominante do discurso, nem ocupam espaço ou atingem o *status quo* da sociedade branca, heterossexual, cristã, proprietária, ou seja, essas outras produções de identidades padrão não se configuram ou se misturam com o padrão dominante de gênero, classe, religião. Entretanto, produzir maneiras de ser gay, lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais dentro desses grupos, constituindo no seu interior novos processos de hierarquização e inferiorização, não contribuem para que esses grupos subalternizados deixem de configurar no sistema gênero/sexualidade androcêntrico, cisheterocentrado, falocêntrico. Isso significa dizer que reproduzir o discurso identitário sem seu aspecto político, de luta, contestação, caindo na vala da identidade fixa, não desestabiliza nem abala todo aparato que gerou esses desiguais ou, talvez, até reforce esse processo.

A pesquisadora e professora trans mexicana Siobhan Guerrero Mc Manus menciona que

Este término, “identidad”, es, sin embargo, complicado. En tanto categoría, intenta nombrar un sendero que se recorre en colectivo, pero que corre el riesgo de ser colapsado en una posición fija, cerrada e inconexa con otras trayectorias; el riesgo de que la identidad no revele y que oculte el trayecto, que esconda la afectividad y la materialidad, el devenir mismo, y lo colapse en una palabra aparentemente sin historia y sin cuerpo, como si la subjetividad estuviera hecha de aire. No obstante, pese a sus riesgos inherentes, y cuando ya no se le entiende como categoría o autoidentidad, sino como un conjunto de prácticas y un proceso de irse tejiendo en un diálogo en contraste con otras subjetividades, cuando esto ocurre, la identidad sirve de recordatorio de nuestra diferencia inmanente y de la necesidad de esa racionalidad empática que no sueña con una justicia asentada en la mismidad, sino en el reconocimiento de esa alteridad, de esa diferencia, como un horizonte político al cual comprender e interpelar sin assimilar o acallar (GUERRERO, 2018, p. 3-4).

Por isso, ainda que se faça uso dessa identidade política, que não haja obrigatoriedades, normas, referências, maneiras preestabelecidas de ser, agir ou pensar, que as trajetórias e histórias individuais, modos de ver o mundo, particularidades, especificidades dessas pessoas trans não sejam silenciadas e apagadas nos discursos identitários.

Conforme apontado por Silva (2014), “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição (p.73)”. Para que isso não ocorra, devemos colocar essas identidades em questão, problematizando-as constantemente assim como sua produção.

Essa produção de identidades fixas, dentro dos grupos LGBTIs constituem outras hierarquias no interior das suas identidades. Quando você não é, por exemplo, o gay macho alfa, bonito, branco, malhado e rico, você é designado a uma inferioridade dentro da inferioridade de ser gay. Ou seja, outras inferiorizações e abjeções são produzidas dentro desses grupos. O mesmo ocorre com travestis e transexuais, em que as travestis eram/são consideradas àquelas ligadas à prostituição e, por isso, tidas como inferiores. Entretanto, o termo transexual, dentro dessa abjeção de ser travestis ou transexual, é visto de um lugar higienizado, limpo, como se ilusoriamente atingisse o *status quo* da sociedade heteronormativa. Seria o menos pior dentro as abjeções. Como aponta a pesquisadora trans Ana Letícia Vieira:

Convencionou-se acreditar que a prostituição é o espaço das “travestis”. Que são muito discriminadas. As “transexuais”, neste sentido, seriam produzidas opostamente a elas. Constituiriam uma categoria um tanto que “purificada”, estabelecendo uma hierarquia na diferença. Uma linha rígida, radical, um muro as separaria. [...] Nesta disputa, “transexual” parece se constituir como uma categoria que confere mais legitimidade e acomodação ao estereótipo de gênero, enquanto “travesti” é o “outro” radical. É como se o saber médico tivesse feito uma assepsia na “transexualidade” em oposição à “travestilidade”, uma categoria da rua. A “travestilidade” ao não reivindicar uma posição estabelecida na ordem binária dos gêneros e não se submeter ao saber/poder médico, ao contrário da “transexualidade” que deseja adequação a um gênero legitimado, poderia ser vista como marginal e, assim, com maior potencial subversivo (VIEIRA, 2015, p. 59).

Essas problematizações, feitas por travestis e transexuais trouxeram à tona um importante debate sobre esse processo identitário, provocando mudanças de paradigmas e ressignificações desses termos, em que muitas delas assumiram a identidade travesti como política, produzindo novas discussões e reflexões dessas designações impostas sobre seus corpos pelos discursos dominantes.

Nessas discussões identitárias, vejo a travesti como um importante lugar da crítica aos discursos cisheterocentros. Porque ao se pensar no termo travesti, talvez sua negação não exista nesse processo de construção discursiva dos termos calcados em bases binárias entre positividade/negatividade, homem/mulher, homossexual/heterossexual, bonito/feio, cisgênero/transgênero. Acredito que a travesti foge dessas regulações ao construir outras possibilidades com seu corpo, que fogem aos parâmetros binários.

Seguindo nas reflexões sobre as identidades, entendo que

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes. [...] Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos “eus” divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2014a, p. 24-25).

Essas identidades são constituídas nessas relações com os outros e nós mesmos, naquilo que inspiramos e negamos como construto das nossas identidades, que Hall prefere chamar de identificação, porque, para ele, vamos ao longo da vida fazendo identificações com determinadas características que nos interessam em maior ou menor grau. Nessa relação cotidiana, vamos produzindo redes de saberes e sentidos que são tecidos, constituindo nossos eus, nossas multiplicidades cambiantes e variantes de identidades, ou melhor, identificações, que nos perpassam a todo momento ao longo da nossa vida. Essas identidades-identificações, apesar de criarem efeitos de verdade, de realidade, de uno, de natural, são plurais, constituídas de inúmeras variáveis e complexidades. Elas não são inatas, elas são criações.

Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p. 76).

Elas são constituídas no bojo das relações sociais de *saberespoderes*. Isto é, quando nascemos, não sabemos os significados de ser homem e ser mulher, mas conforme vamos aprendendo, produzindo nossas redes de sentidos, entendendo as significações de

masculinidade engendradas socialmente que adquirem efeitos de normalidade e de referência, designando as outras possibilidades ao submundo, ou a base a hierarquia social. Assim,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao 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 identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem se quer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2014, p. 83)

Nesse processo, os discursos que produzem o que é ser um grande homem, tornam esse efeito/identidade referência, estabelecendo-o como o normal/natural a ser seguido. Esses discursos constituem identidades e tentam moldar nossas maneiras de dar respostas a situações cotidianas, pois fornecem uma moldura através da qual vemos o mundo em que vivemos.

No regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades. Homem, branco ou heterossexual (ou todas essas coisas juntas): identidades que, por funcionarem como norma, não aparecem como tais (SILVA, 2010, p. 49).

Apesar de muitas vezes imperceptível, (quase) invisível, estamos a todo tempo sendo moldados e também moldando as concepções que permeiam nossos discursos, práticas e mentalidades. Não há uma relação simplesmente passiva, apesar de parecer ganhar ares de inércia.

Assim, precisamos entender que os discursos ao constituírem identidades estabelecidas como monolíticas, fixas, rígidas, ou como complexo de Gabriela: “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim... Gabriela” (Caymmi, 1975), que elas são ilusórias, fictícias, reiteradas, produzidas, reproduzidas, contestadas, ressignificadas nos cotidianos das vidas ordinárias.

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável (BUTLER, 2019, p. 236).

Sobre o masculino e o feminino, são construídas noções de homem e mulher, estabelecendo atitudes, vestimentas, pensamentos, valores, princípios, comportamentos e práticas a serem seguidas para colocar em funcionamento o ideal de homem e de mulher, constituídos na aproximação e negação de uma e outra identidade.

Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o “sexo” é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do “sexo” em uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 2001, 163-164)

Dessa forma, é essencial entender esse efeito de naturalização adquirido a partir da repetição por diferentes meios sociais das normas de gênero para poder criar rachaduras, brechas, ranhuras, incisões, fendas ou falhas no processamento e execução da norma, para assim desconstruir esses signos culturais estabelecidos pelos discursos cisheterocentros, desfazendo e/ou desestruturando as imagens e concepções que estabelecem identidades enquanto verdadeiras, unificadas e sólidas constituindo corpos abjetos.

Nesse sentido, como aponta Butler (2019)

A repetição parodística do gênero denuncia também a ilusão da identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. Como efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu status fundamentalmente fantasístico (p. 252-253).

Assim, desmascarar o aparato produtor das identidades sociais, descortinando sua produtividade é capaz de desestabilizar os ideais vinculados nas concepções de identidade fixa, monolítica, estável, duradoura e permanente.

Preciado (2019), pesquisador transmasculino, fazendo uma análise da instituição dessas identidades e das divisões generificadas produtoras de hierarquias que são estabelecidas pelos discursos cisheterocentros, aponta que uma contrassexualidade é capaz de desestabilizar a naturalização imposta por esses discursos. Mas, é preciso abdicar das identidades fixas impostas sobre nossos corpos.

A contrassexualidade é também uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela

define a sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2019, p. 412)

Nessa perspectiva, ao invés de pensar em identidades, ela propõe o conceito de multidões *queer*, nos instigando a pensar que não existe uma diferença que possa ser estabelecida como marcadora das pessoas humanas, porque mesmo no interior das assimetrias que a sociedade tenta estabelecer, existe uma infinidade de maneiras possíveis de produzir performatividades. Se pensarmos na diferença estabelecida pelo pênis, existem humanos com pênis e barba, sem barba, meia barba, cavanhaque, costeletas, etc. Humanos com pênis e braço, sem braço, braço gordo, magro, médio, negro, branco, peludo, sem pelos. Humanos com pênis e orelha, grande, pequena, reta, curva, com lóbulo, sem lóbulo, mole, dura, etc. Dentro dos humanos com pênis e orelha com lóbulo ainda podemos ter o humano rico, pobre, classe média, magro, gordo, obeso, sobrepeso, estudante, marceneiro, advogado, etc., ou seja, uma multidão quase infinita de possibilidades. Mesmo se colocarmos o pênis para criar uma diferenciação binária, dentro dos humanos com pênis, existem milhares de multiplicidades possíveis, variantes, cambiantes que diferem um humano do outro. Assim, não é possível seguir com a diferenciação calcada em bases binárias, porque ela não dá conta, não corresponde aos excessos, à superabundância, à pluralidade, à diversidade, à variedade, às desproporções, às quantidades de multiplicidades que compõem nossa sociedade.

É nesse sentido que pensar em multidão *queer* abala as estruturas da fixidez das identidades.

Não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Essas diferenças não são “representáveis” porque são “monstruosas” e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saberes científicos dos “normais”. Nesse sentido, as políticas das multidões *queer* se opõem não somente às instituições políticas tradicionais, que se querem soberanas e universalmente representativas, mas também às epistemologias sexopolíticas *straight*, que dominam ainda a produção da ciência (PRECIADO, 2019, p.429).

Preciado (2019) aponta que as diferenças são inúmeras, incontáveis. Dessa forma, com a ideia de multidões *queer*, problematiza-se, justamente as diferenças estabelecidas sobre bases binárias, cisheterocentradas, androcêntricas, em que o homem, heterossexual, é estabelecido como superior e marcador para a construção de possíveis diferenças. Assim,

mesmo quando dividimos a sociedade baseados nos binarismos, estamos ocultando uma multiplicidade de diferenças que existem dentro do binário. Isto é, dentro do ser mulher existem divisões de raça, identidade de gênero, sexualidades, classe, religião, formato da unha, tamanho do cabelo, tipo de cabelo, estrutura física, lóbulo de orelha, formação, etc. Enfim, uma multidão de mulheres completamente diferentes entre si, que faz essa divisão binária explodir porque ela não dá conta, isto é, não é suficiente e não consegue narrar, nomear, dividir, designar, compor, instituir, organizar, delimitar, simbolizar, representar o que é ser mulher ou o que é ser homem. Porque, no interior dessa construção binária, existem infindas possibilidades de constituição de diferentes territórios existenciais. Assim, homem e mulher, o binário, não representa nada, nem ninguém, porque esse padrão de ser homem e ser mulher, simplesmente não existe da forma como é narrado. Apesar de haver homens e mulheres que buscam reproduzir as normas identitárias do masculino e do feminino, elas são inatingíveis e ilusórias. Contudo, vale destacar que há diferenças que contam mais do que outras conforme os processos de legitimação social, no contexto das relações de poder. Nosso desafio é colocar esses processos em questão.

Entre essas identidades, o padrão de masculino/feminino repetidamente insiste em construir/produzir nossos corpos e que reproduzamos suas performances, cobrando para que nunca deixemos de buscar o modelo de referência, a norma. Assim, é exigido que os homens sejam fortes, não chorem, sejam bons motoristas, provedores do lar, não demonstrem sentimentos, sejam bons de briga, autoritários, arrogantes, mandões, viris, bons em exatas, entendedores de futebol, corrida de carros, etc. E as mulheres, voz baixa, boas em humanas, entendedoras de maquiagens, rainhas do lar, boas mães, esposas, frígidas, subservientes, sentimentais, etc., destacando que os padrões e as expectativas variam nas/com as diferentes sociedades e grupos, conforme os interesses hegemônicos. Essas imposições cobram daqueles que foram designados enquanto homens e mulheres a reprodução das performances que lhes são socialmente atribuídas nos seus cotidianos. E, assim, aqueles que não atingem essas regulações, são cobrados socialmente por elas e penalizados. Isso significa dizer que se um homem chora, ele é imediatamente punido por essa sociedade, o mesmo ocorre quando mulheres são chefes de empresas e são comparadas a terem força de um homem. Todas essas determinações que estabelecem moldes de ser e viver, provocam sacrifícios nos humanos e condenam a uma busca permanente, incansável, insistentemente a um modelo que jamais será atingido e que provoca cotidianamente a designação de inúmeros corpos as margens sociais, ao sofrimento e julgamento por não cumprirem com o que foi estabelecido, regulado, arranjado, padronizado.

Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o "sexo" é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória (BUTLER, 2001, 153-154).

Assim, como proceder? Como desconstruir essas identidades cotidianamente? Como transpor a identidade política para a superação das identidades? Não há uma resposta única, total que dê conta de dizer a solução para acabar com todo esse aparato produtor das diferenças. Entretanto, entendo que essas teorias fazem um papel essencial na desestruturação das forças impositivas que tentam criar modos de ser, pensar e agir sobre nossos corpos, estabelecendo identidades fixas e segregadoras que criam efeitos de sedimentado por meio dessa prática reiterativa (BUTLER, 2001). Assim, creio ser importante pensar nas identidades ainda que políticas como provisórias, performativas, efêmeras, voláteis, que se transformam constantemente, num permanente processo de construção/desconstrução e autorreflexão sobre os aprisionamentos possivelmente ocasionados em assentir identidades. Compreendendo que somos “multidões *queer*” (PRECIADO, 2019), isto é, inúmeras e variáveis possibilidades de ser, de construção do eu, que fogem da tentativa de estabilização proposta pelas normas identitárias.

2 CORPOS VIOLENTADOS: DA CRIANÇA TRANS/LÉSBICA/VIADA/BI ÀS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS.

*Pervertido, mal amado, menino malvado, cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
Pervertido, mal amado, menino malvado, cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado a sociedade
Elza Soares*

2.1 Infâncias LGBTIs

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, s/p).

É comum nos encontros/movimentos de pesquisadores e/ou militantes LGBTIs ouvir de pessoas trans, gays, lésbicas e bissexuais que foram crianças que performavam desde a infância sua sexualidade ou identidade de gênero de uma maneira diferente daquela designada pelo padrão cisheteronormativo. Isso significa dizer que esses adultos LGBTIs, no qual me incluo, já na infância, não performatizavam conforme os padrões normativos binários de gênero, transpondo essas fronteiras e produzindo outras possibilidades de *pensar/praticar* os cotidianos. Ser essa criança, que escapava das normas de gênero e de sexualidades, no caso dos meninos, significava fazer aulas de dança, de pintura, brincar escondido com as bonecas das primas ou colocar uma toalha na cabeça e imaginar que tinha cabelos longos. No caso das meninas, significava jogar futebol, brincar de carrinho, mostrar força e autonomia, não gostar de brincos, maquiagens, adereços nos cabelos, braços e unhas. Brincar, performar, exercer centenas de ações, atividades, designadas como adequadas ao sexo oposto ao identificado socialmente, representava transpor as barreiras normativas de gênero e sexualidade.

Como aponta a pesquisadora travesti transfeminista professora da Universidade Federal do Piauí, Letícia Nascimento (2021)

[...] Como mulheres transexuais e travestis, podemos ter tido a infância roubada – ao menos muitas de nós, já que nossas realidades são tão diversas. A vigilância binária dos gêneros produz violências constantes, tratando de impedir que crianças trans*

femininas tenham uma infância livre, dado o sentimento de não pertencimento ao domínio socialmente estabelecido como masculino – ou feminino, no caso das infâncias trans* masculinas (p. 18).

Assim, inúmeras nomenclaturas eram utilizadas para nomear e classificar aquela criança que não cumpria com os padrões normativos do brincar/performar conforme o estabelecido.

Apesar disso, haviam resistências, recriações, fugas,

[...] Respiros, prazeres clandestinos de uma infância transviada: brincar de boneca, desfilas com vestidos de lençol amarrados, brincar de roda, fazer comidinha com folhas. No encontro com as normas de regulação de meu gênero, a infância foi um laboratório inventivo de outras corporalidades generificadas, isto é, outros modos de produzir corporalidades e gêneros (NASCIMENTO, 2021, p. 19).

Essas crianças, ao transporem a linha do convencionalizado tido como normal, redefiniam, jogava com as imposições sociais, produzia dissidências, inventando, produzindo, criando novas formas de representação do eu feminino ou masculino, brincando com as normas, gerando performances que constroem diferentes autorrepresentações a partir do que é prescrito pelos preceitos cisheterocentrados.

Divertir para além das brincadeiras impostas sobre o gênero, significava acessar esse sistema de produção do diferente e ser prontamente julgado/a, categorizado/a e inferiorizado/a socialmente. O que era/poderia ser uma simples brincadeira de criança, prontamente acionava esse sistema produtor de hierarquias sociais.

Quem imaginava que brincar de bonecas dava tanto problema?!

O que podem os corpos infantis transviados no currículo escolar? Bagunçar as normas? Embaralhar os códigos? Desfazer o gênero? Que efeitos pode produzir em um currículo um corpo infantil desordenado, afrontoso, bicha, sapatão e viado? Durante muito tempo, desde a sua invenção moderna, o corpo infantil foi pensado sob o signo da atemporalidade, ingenuidade e dependência. Essas significações atribuídas aos infantis foram naturalizadas de tal modo que pais, mães, educadores e educadoras foram impedidos de problematizar os discursos que os produzem desse modo. Discursos que, no interior de um sistema estratégico imbricado em relações de poder, acabaram por produzir um modo de pensar a infância marcado pelo universal, natural e a-histórico, impedindo-nos de olhar para a emergência de infâncias outras, infâncias transviadas, estranhas, bichas, sapatonas, transgêneras [...] (SILVA, 2018, p. 261).

Esses corpos transviados, tanto no espaço escolar como em outros cotidianos da vida, demonstram outras possibilidades de existência, eles embaralham as normas, e produzem novas significações para o que é socialmente estabelecido e imposto. Conforme apresentado a seguir, durante a pesquisa, Sara, Natania, Flávia e Sayonara apresentaram suas

ressignificações e autorrepresentações das normas impostas durante suas infâncias. Produzindo diferentes possibilidades ou modos de fazer com o que foi estabelecido e determinado aos seus corpos.

A norma, conforme apresentado por Silva (2018), tratou de impedir que outras infâncias, como as das crianças viadas, ou transviadas, simplesmente existissem naqueles espaços que deveriam ser de diversão. No entanto, as normas não são simplesmente aceitas e reproduzidas, as crianças jogam com as diretrizes e produzem/redefinem esses padrões criando outras maneiras de *fazerviver*.

Voltemos a algumas falas das professoras transexuais e travestis para localizarmos as táticas (CERTEAU, 2014) criadas com suas práticas cotidianas na infância.

Sayonara Nogueira. Foi na primeira série primária que eu comecei as minhas primeiras performances femininas. [...] eu comecei a me descobrir mesmo ali pela quarta série, foi quando tinha o Pelotão da Saúde da escola e como eles usavam um jaleco muito grande, o meu sonho era poder usar aquele jaleco para poder fazer de conta que eu estava vestindo uma saia. Mas assim, era final da década de 1980, nós éramos lidos como pessoas gays. Meu avô morava comigo, eu lembro que ele me chamava de macho-fêmea. [...] Na escola, eu fazia gincana e lógico que uma das provas que eu fazia era os homens vestidos de mulher e as mulheres vestidas de homem, porque eu poderia aproveitar aquele momento e fazer as minhas performances.

Sara York. Eu não me lembro exatamente quando, eu constituo o corpo travesti na escola, mas eu sei que um dia eu falei para o meu pai, eu tinha um tênis Redley e eu falei para o meu pai: eu preciso de um sapato porque meu tênis furou, e o Redley é um tênis que só furava no dedo, na ponta onde batia a unha e aí meu tênis furou e era quase moda todo mundo tinha um tênis Redley furado. Eu já estava de olho em um outro lance e meu pai falou assim: quanto vai custar esse sapato que você quer? E eu falei assim tanto lá. Então eu vou te dar o dinheiro e você vai lá e compra. Eu tinha uns 12 anos e eu fui comprar o sapato, quando eu fui comprar o sapato eu achei a caixa do tesouro porque era uma melissa de salto E aí eu volto para casa com uma melissa de salto já no pé. Aí meu pai falou assim: o que é isso no seu pé? Eu falei: pai é moda, todos os meus amigos têm. E aí ele falou assim: o que tá acontecendo no mundo? E foi uma sacada dizer que todos os meus amigos homens tinham, por que eu não poderia ter uma sandália de salto? É claro que ele não acreditou naquilo, mas, ao mesmo tempo, eu percebi que ele muito docemente já sabia do que se tratava de alguém que poderia passar por situações de exclusão. Como homem sábio, ele pensou: deixa por isso. [...]

Natania Costa. Porque toda minha vida, toda minha infância eu quis usar [quê], eu me lembro de imagens minhas pequena brincando com minhas primas quando eu pegava uma fronha de travesseiro e colocava na cabeça e falava que aquilo ali era meu cabelo. Eu queria brincar de bonecas, eu me identificava com outro tipo de identidade. Minha mãe e meu pai no início não me barravam tanto. Existem fotos minhas na infância brincando de ser do grupo É o Tchan meu amor, e eu era a loira do tchan. Quando eu ia para casa dos meus tios e ia ter pagodão de família, meu primo era o jacaré e a minha irmã era a morena e eu era a loira do tchan e ficavam as três requebrando Tá vendo como a identidade tá na criança, desde pequena, só que ela é aprisionada por um certo fator social e de moral e tal

Flávia Amorim. Eu não tive problemas nessa feminilidade. Eu era uma criança muito extrovertida, muito comunicativa, muito criativa, fazia muitos desenhos e eu tinha uma tia na época, uma professora, que era muito amorosa nunca fui podada por ser uma criança criativa e alegre. Participava do teatrinho. Então, hoje em dia eu percebo, por causa de alguns professores, mas principalmente por parte de muitos pais, que a criança é mais controlada quando tem um traço mais afeminado. Ficam com medo. E nessa pré-escola eu tinha toda a liberdade de ser quem eu era, até porque quando a gente vai para escola lida com criança, e a gente tem a criança que já tem traços bem femininos, assim como meninas com traços bem masculinos. A gente não olha com maldade não se trata ainda da sexualidade da criança. O que se observa é a maneira como ela expressa o gênero dela, então não vejo nisso nenhuma maldade. Tem muita gente que tem medo da sexualidade das crianças, mas eu não vejo como sexualidade, eu vejo como uma maneira natural dela se expressar que rompe com os padrões que são impostos, assim: menino tem que ser assim menina tem que ser assado. Uma coisa que eu percebo muito com os meus alunos a ausência de preconceitos

Essas performatividades que rompem com o que é socialmente imposto/designado para cada corpo são atos poucos, pequenos. É a luta do fraco, isto é, aquele que não se localiza como detentor do poder dominante, com a norma, são ações que ultrapassam as fronteiras dos padrões de gênero inventando, criando, fabulando, produzindo, tramando, tecendo, forjando outras possibilidades de existência para aquela criança, para além do prescritivo e do reiterado.

São táticas de praticantes da cultura que, em suas operações de usuários (CERTEAU, 2014) das normas, das leis, dos produtos, criam possibilidades de habitar lugares definidos pelas estratégias criadas por aqueles que, no exercício do poder, estabelecem e impõem uma determinada ordem, isto é, uma ordenação do lugar conforme suas premissas e interesses e buscam manter o controle sobre aqueles que pretendem controlar.

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores [...] traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam, São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não se trata, como efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de movimentos diferentes, utilizando os elementos do terreno (CERTEAU, 2014, p. 91-92).

Ser essa criança diferente, dissidente, diz respeito ao que nós, lá atrás, produzíamos com a norma, isto é, o que fazíamos com ela e dela, produzindo outras representações,

configurações e fabulações do ser menino e ser menina, ultrapassando essas fronteiras, barreiras estabelecidas ou impostas sobre nossos corpos desde a infância. Nesse processo, creio que o brincar de boneca, e todas as performatividades que não eram designadas ao nosso gênero eram produzidas talvez não intencionalmente, ao modo das táticas, sem sabermos de todo esse aparato que nos rodeia construindo nossos gêneros. Digo isso, porque ali, na infância, o desejo não era subversão, mas apenas diversão livre do que nos oprimia. Entretanto, ainda que o objetivo fosse somente brincar, esses atos acabavam subvertendo, nesse processo, as normas de gênero e os papéis atribuídos aos gêneros que, desde a infância, tentam regular e classificar nossos corpos. Conforme nos explica Certeau:

[...] Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, é no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas nunca docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 2014, p. 94 – 95).

Esses atos de brincar de bonecas, jogar vôlei, queimada e fazer dança constituíam *espaçostempos* criados por essas crianças, aproveitando oportunidades que ocorriam muitas vezes quando ninguém estava olhando para poderem brincar com aquilo que queriam. Constantemente, impedidas pelos adultos, elas aproveitavam os momentos quando não estavam sob vigilância, quando não eram observadas, para poderem colocar em ação esse desejo reprimido de se divertirem com o proibido, que era designado ao gênero oposto. Meninos se articulavam para brincar de bonecas, panelinhas, fogãozinho, vassourinhas e meninas, de carrinho, fazendinha, molequinhos de luta e futebol.

A professora Sayonara Nogueira relata que desde a 1ª série já tinha suas primeiras performatividades que não se encaixavam no que é estabelecido como padrão de comportamento de um corpo considerado socialmente masculino. Na sua imaginação, o jaleco do Pelotão da Saúde na Escola se transformava no lindo vestido dos sonhos que desejava utilizar. Produzir gincanas, era o momento mais esperado por ela. Nesse jogo de fazer com a norma, produzia a troca, o encontro com o seu gênero ao utilizar roupas estabelecidas como

femininas e suprir seus desejos de performatizar o que era estabelecido como ser uma menina. O jaleco do Pelotão da Saúde na Escola e as gincanas de troca de roupas entre os gêneros eram os modos de sobrevivência em meio a esse aparato regulador das identidades. Nesse meio, eram produzidas táticas, ressignificações da norma em que possibilidades eram criadas para produzir performatividades consideradas pertinentes ao gênero oposto ao designado a ela.

Se meninos gostam de brincar de “casinha” ou meninas gostam de “jogar futebol” logo surgirão olhares vigilantes para alertar os pais que seu/sua filho/a se comporta de maneira “estranha” ou fora do normal. Com isso, as pessoas trans, tornam-se perigosas dentro desta lógica, porque reivindicam um gênero que não foi aquele designado no nascimento e, com isso, desnaturalizam a classificação sexual dos corpos (VIEIRA, 2015, p. 14)

Não diferente disso, a professora Natania Costa produzia outros significados para as fronhas de travesseiros, utilizando-as como cabelo e dançando, ocasião em que criava suas performances artísticas representando-se como a loira dançarina do grupo É o Tchan, ao falar das suas primeiras lembranças de criança, aponta que

Natania Costa. Minha primeira lembrança da minha infância... A primeira Lembrança que eu tenho de vida é com batom vermelho na mão passando na boca e jogando no chão, é a minha identificação com aquele objeto, assim, sabe?

Na narrativa da professora Sara York, essas questões também se mostram presentes. Em um dado momento, aos doze anos, aproximadamente, quando seu tênis fura e estraga, ela pede seu pai dinheiro para comprar um novo calçado. Mas esse novo calçado não era um tênis qualquer, era uma sandália melissa de salto alto designada e produzida em nossa sociedade enquanto um produto feminino. Então, ela compra essa sandália, chega em casa, e já prevendo as possíveis reações do pai, diz que aquele calçado era o último lançamento e moda entre os garotos da escola. Ou seja, ela usa da astúcia e justifica a compra do calçado afirmando-o enquanto um calçado masculino, em conformidade com a identidade de gênero imposta a ela naquele momento, e assim, aquilo não seria mais um problema.

Ações como essa são

Pequenos sucessos, arte de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos. São modalidade de ação que utilizam referências de um “lugar” próprio [...]. As operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em espaços praticados. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são

subvertidas pelos desvios produzidos pelas práticas (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 58)

Com essa tática, a produção de astúcias de fazer com as normas, a professora Sara York prontamente produz um novo discurso, dizendo que aquilo era um calçado designado aos meninos. Nesse jogo de imposições, ela subverte as determinações e produz maneiras outras de resistir e re-existir, ressignificando aquela sandália e produzindo novas significações e dissidências.

Sara York. Quando eu estava fora da minha casa, quando eu saía do portão para fora, eu sabia que tinha que existir. E então existia uma outra Sara, e essa outra Sara era uma Sara que se divertia, que criava as possibilidades de praticante do cotidiano, que diverte com as coisas, que causa com a vida.

Do portão de casa para fora, nascia a Sara, como uma borboleta que sai do casulo, era na rua onde ela se sentia confortável de existir, de ser quem desejava, de criar, de inventar, de projetar e forjar a Sara. Era um respiro em meio ao sufoco causado pelos enquadramentos de gênero, era uma flor que desabrochava, um passarinho que escapava da gaiola.

A professora Flávia Amorim, diferente das outras professoras, não relata ter sofrido repressões nas suas performances que fugiam às normas estabelecidas enquanto padrão de masculino e feminino. Entretanto, relata que vê, atualmente, muitos adultos com medo se crianças transgridem essa linha imaginária limítrofe dos modos de ser menino e menina. Esse medo é fruto dessa possível transgressão pela criança não performar ou reproduzir os desígnios do masculino/feminino. Assim, ao ultrapassarem as fronteiras estabelecidas, esses corpos são prontamente regulados, para que voltem a performar no gênero imposto.

Na escola, “pensando en las sexualidades, no exageramos si decimos que la escuela es una máquina del régimen heteronormativo (y clasista, y racista, y capacitista...etc)” (TRUJILLO, 2018, p, 313). E que “entre estos últimos, los cuerpos trans* no sólo sufren más violencias que otros, sino que muestran cómo la propia construcción del género como algo binario es ya en sí misma una violencia que genera múltiples exclusiones (TRUJILLO, 2018, P.315). Tais dissidências fazem dessas crianças um problema a ser resolvido.

No contexto escolar, as crianças que não se identificam com o gênero atribuído ao nascer poderão ser violentadas de várias formas, uma vez que as instituições escolares muitas vezes não irão levar em consideração o desejo da criança, recorrendo a profissionais de psicologia, psiquiatria e pedagogia para tentar solucionar o caso, fazendo com que mais uma vez gênero e sexualidade na infância se torne um problema a ser investigado. Essas violências podem ocorrer no momento em que a criança que escapa da cisheteronormatividade é colocada como um “problema” a ser resolvido, como por exemplo, se uma criança designada

menino ao nascer começa a querer brinquedos considerados femininos ou mesmo participar de atividades designadas socialmente a meninas. [...] Os efeitos da norma farão com que essa criança tente ser “consertada” através de diagnósticos de especialistas e processos disciplinares (ATHAYDE, 2018, p. 343 – 344)

Nesse processo, ser criança é doloroso, porque um simples brincar adquire significações que impedem e silenciam as possibilidades do experimentar e do existir naquele espaço.

Mas como pudemos perceber, a partir das narrativas das professoras, nem tudo foi/é repressão, essas crianças vão encontrando outros jeitos de satisfazer esses desejos e sensações pelas brincadeiras consideradas transgressoras simplesmente por não se adequarem ao que o discurso normativo estabeleceu como padrão para determinada construção de gênero.

Como aponta a pesquisadora trans Sofia Favero

Por que não vemos como igualmente ameaçadora a identificação precoce dentro da cisgeneridade? Que uma criança se diga heterossexual também parece pouco ameaçador, mas que ela se situe como trans, aparentemente sim, constitui-se como algo problemático (FAVERO, 2020, p. 158).

Porque a cisgeneridade é a norma, a cisheterossexualidade é a fôrma de crescimento e desenvolvimento. Assim, todas essas ações que definem proteger e zelar pelo bem da família, pelo futuro das crianças e pela preservação de valores, na realidade agem em função de um discurso que vem dominando os cotidianos que é o da cisheterossexualidade compulsória, em que se desvelam nesses ensinamentos introjetados minuciosamente nas incontáveis práticas reproduzidas em pequenas ações do nosso dia a dia. Nesse sentido,

As práticas que tentam colocar as crianças como não participantes sobre seus corpos e desejos alegando que elas devem ser protegidas, na verdade, diz respeito a técnicas regulatórias que insistem em proteger não a infância, a inocência ou a criança, mas sim a heterossexualidade e a cisgeneridade (ATHAYDE, 2018, p. 339).

Proteger a cisheterossexualidade, produzir corpos alinhados nessa perspectiva é contribuir para a perpetuação desses valores, padrões normais e discursos que geram diariamente corpos abjetos, inferiorizados que vão carregar esse peso por toda a vida por não terem tido a possibilidade de expressarem suas multiplicidades de existências fora da norma sem serem vítimas de violência psicológica e/ou física. Assim, produzir outros currículos, outras possibilidades e formas de existências são necessárias para abalar essas diretrizes estabelecidas sobre os modos de existir e de viver cotidianamente.

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero. Uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte [...] é o resultado de um dispositivo pedagógico terrível, o lugar onde se projetam todos os fantasmas, a justificativa que permite que o adulto naturalize a norma. [...] A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial. (PRECIADO, 2013, s/p).

Há um investimento nas produções dos corpos de crianças para que elas correspondam às expectativas sociais de gêneros, e essas imposições são construídas em relações plurais que, corriqueiramente, instituem modos de pensar e agir socialmente, porém, muitos desses corpos não correspondem ou não reproduzem essas normas conforme são estabelecidas pelos discursos sociais. Nesse processo, não há quem defenda uma criança, talvez, incapaz de resistir com vigor ou pulso a esses modos de ser. Assim, seus corpos passam a ser regulados e essas outras construções que não configuram no discurso cisheteronormativo são silenciadas, medicadas, reguladas, enquadradas. A escola, a família, a sociedade, as instituições, o estado, a religião, a medicina, a psicologia, a pedagogia, a televisão, as redes sociais virtuais e a política, agem aproveitando do discurso da proteção para produzir, reproduzir e perpetuar os valores da cisheteronormatividade compulsória nos corpos das crianças, estabelecendo modelos a serem produzidos socialmente, pautados pelos princípios do que é ser um verdadeiro homem e uma verdadeira mulher.

Entretanto,

As crianças, esses seres que nada sabemos, sabe camuflar para continuar suas viagens nos entre-lugares em que a temporalidade e espaço são pontes que as unem na experiência criança. Ao se deslocarem no entre-lugar dos saberes e poderes colonizadores do adulto, irrompem com suas presenças, já saindo. Ao irromper em sua novidade, faíscas de vida, plano comum, bagunçam as linhas duras que produzem os mapas (RODRIGUES, et al p. 210).

Essas crianças dissidentes, consideradas diferentes, existem nesses contextos *dentrofora* de escolas. Nesses diferentes espaços da vida, camuflam, encontram subterfúgios para serem quem são e expressar seus desejos interiores. Meninos brincam de boneca, meninas brincam de carrinho, ainda que para isso, tenham que se esconder. Essas ações, são táticas das crianças contra o sistema cisheterocentrado, produção de não lugares, fuga do olhar

regulatório, desordenação, desarranjo, embaralhamento dos ideais regimentais. Ou então, simplesmente, brincares, sobrevivências, existências, diversão.

2.2 O primeiro contato com a escola

Repetidamente, entre as travestis e transexuais com as quais conversei, são relatadas as histórias de opressão, enfrentamento e/ou subversão dentro dos espaços escolares. São muitas narrativas que vão demonstrando como os discursos dominantes agem, constituindo a referência e o outro a ser combatido. Nesse processo, o considerado diferente, quem não se encaixa nos padrões de gênero, religião, performatividade, estética, classe social, etc., é prontamente inferiorizado e colocado à margem de todo o processo educativo.

A travesti, professora e doutoranda em educação, Sara York, relata não ter boas memórias do seu período de escola, justamente por não se encaixar nas brincadeiras designadas às meninas e, tampouco, nas designadas aos meninos, então, ela brincava de massinha. Nessa escola, conforme vai crescendo, ela vai percebendo possibilidades de produzir outras práticas, reconfigurando aquele cenário, com esses garotos que tentavam inferiorizar o seu corpo.

Sara York. Eu tenho péssimas memórias da escola e essas memórias são marcadas por práticas docentes não inclusivas. Eu não gosto muito da palavra inclusiva porque pressupõe uma exclusão, mas eu percebo hoje como docente que a todo momento desde a educação infantil eu era retirada das brincadeiras coletivas. Por não estar encaixada dentro do grupo dos meninos e também não estar encaixada dentro do grupo das meninas, então, eu me lembro muito nitidamente dentro da Educação Infantil de ficar brincando de massinha enquanto os meus colegas por exemplo tinham cabo de força e eu não tinha brincadeiras com esses grupos, coisas que eu sentia muito intensamente aí. Com medo, algumas professoras que tinham esse cuidado mais específico comigo, já tinham entendido que se tratava de uma outra forma de aluno ou de aluna e eles tinham esse cuidado, mas não existia uma preocupação com essa diferença, até porque naquele momento não se estudava no Brasil os aspectos da diferença, não existia compreensão da identidade de gênero e da orientação sexual como nós temos mais apuradamente hoje. Eu venho dessa educação, apanhei com muita frequência entre o sexto ano até o segundo grau. As práticas transfóbicas, elas existiam ali naquele momento da educação...

Ao mesmo tempo produzia resistências

Sara York. Eu lembro que isso era muito corriqueiro, que alunos mais velhos de outras turmas ora me aliciassem, ora ficassem com brincadeiras sexualizadas, com os corpos mais acesos, ali naquele jogo de opressão. Eu fazia parte disso né, porque eu também sentia que quando eles vinham com opressão se eu fosse a resistência

passiva ... Eu também tinha um certo lucro ali, no campo da proteção, e consegui isso muitas vezes, eu consegui garotos que chegaram tentando me oprimir e que no final estavam ali de boy, aí estava ali de meu crush, como diriam minhas alunas.

A professora Natania Costa narra que nesse contexto da sua trajetória na educação como estudante, teve dificuldades de relacionamento. No entanto, esse cenário se modifica quando ela vai para uma escola cristã e começa a criar possibilidades de existências, apesar da repressão. Vendo-se num labirinto, sem saber se libertava seu corpo ou se seguia os mandamentos da religião, ela vê nos projetos culturais a possibilidade de libertar seu corpo, e esse sair do casulo imediatamente aciona os preconceitos dos seus colegas. Conforme ela afirma, nesse período, da infância e adolescência, ela tinha muitos traços de feminilidade e isso fazia com que ela sofresse perseguições e, inclusive, sendo alvo de piadas que diziam que seu amigo era seu namorado. Nesse contexto, ela tentava fugir disso, uma vez que a religião e a escola pregavam que isso era errado. Assim, ela tenta silenciar essa voz destoante que grita dentro dela para florescer e ser.

Natania Costa. Desde pequena eu tive muita dificuldade de relacionamento na escola, sempre fui uma criança bem, bem na minha, bem quieta. Eu tive muita dificuldade de fazer amizade. Eu estudei em uma escola com um ensino muito rígido. Eu lembro que o meu primeiro contato com a escola foi no ensino infantil em uma escolinha de bairro que tinha lá no meu bairro em Salvador e o ensino, era uma escola famosa por ser um ensino bem rigoroso [...] eu me lembro que eu tive muita dificuldade de me envolver, ser aquela criança que se envolvia. Eu era aquela criança que ficava na sala de aula, não falava, entrava muda e saía calada, e aí no intervalo também não ia brincar. Eu me lembro das minhas professoras da 3ª série tentando me colocar um pouco no círculo de amizade dessas crianças e eu sempre muito tímida, muito reservada, muito com medo do que poderia acontecer, de como seriam essas relações [...]. No ensino médio eu mudei de escola e eu fui para uma escola de um bairro vizinho fazer ensino médio em uma escola cristã... Eu fui criada em um lar cristão, eu nasci dentro da igreja evangélica, mesmo a raiz da minha avó, dos meus avós sendo católica e candomblé, mas aí quando eu nasci eu caí diretamente em um lar cristão, infelizmente com todas as palavras garrafais, todas as letras garrafais, e aí eu vou para essa escola evangélica. E aí você já tem ideia de uma criança evangélica que foi criada ali... tinha aquela concepção de Deus. Era isso mesmo, sendo muito crítica, eu sempre fui muito crítica, eu obedecia cegamente. Obedecia porque eu precisava me encontrar e porque eu precisava estar bem em algum lugar e a Igreja era o único lugar que até então me tratava bem, então eu me enquadrava naquele modelo para me sentir bem no ensino médio. Eu lembro que a escola foi um período muito louco para mim, porque eu estava em uma escola evangélica, era tudo diferente do que eu já tinha lidado dentro do conceito de escola, dentro de um ambiente escolar, onde eu tinha que, querendo ou não, estar perto daquilo que eu vivia, que era a igreja, mas ao mesmo tempo e aí eu me desenvolvi muito naquela escola. Acabou que eu comecei a ter um comportamento bem mais acentuado na escola, eu já comecei a me comunicar mais com as outras pessoas, a desenvolver projetos culturais na escola, e acabei me ressaando um pouco quando o quesito é assunto cultural. Na escola, as pessoas das outras turmas me conheciam pelos projetos culturais e aí eu passei a sofrer bullying muito bullying muito, muito, porque eu era criança toda afetada, feliz era isso: afetada, e os meninos me pegaram para Cristo. Sabe, tem um outro amigo meu também que eles falaram que a gente namorava e aquilo era para mim que estava dentro da igreja evangélica... eu

achava aquilo inadmissível, mas dentro de mim eu já me contestava sobre a minha sexualidade, sobre o meu corpo, mas eu não sabia o que era. Eu sabia que tinha alguma coisa ali que não se encaixava. Eu achava que era pecado, eu achava que era ‘uó’ aquilo e eu ficava naquele redemoinho ali de você estar pecando, mas, ao mesmo tempo, você quer se descobrir, seu corpo, e é uma loucura.

Nesse período de escolarização, a professora aponta como a religião e seus estabelecimentos do que é um corpo normal e anormal vão impedindo que ela exponha seus desejos, fato mostrado pelo acontecimento que narra a seguir.

Natania Costa. Quando pequena, eu me lembro de uma vez brincando na escola a professora saiu de sala e eu gritei: eu sou a bruxa e a professora ouviu quando ela estava chegando e ela me repreendeu na frente de todas as crianças, eu chorei muito, eu sempre fui a bruxa, eu sou uma bruxa.

A professora Sayonara Nogueira conta ter poucas lembranças da educação básica, mas as poucas que têm revelam suas primeiras aproximações com o outro, com as performances designadas ao corpo feminino. Com o jaleco do Pelotão da Saúde ela produzia na sua imaginação uma linda saia, a qual desejava utilizar. Essa trajetória foi de enfrentamentos, de não aceitar que os outros a menosprezassem por performar em uma identidade diferente àquela designada a ela. Assim, ela se alia a colegas, enfrenta professores, assume posições de liderança, para criar possibilidades de vivências nessa sociedade que produz o desigual.

Sayonara Nogueira. Eu tenho poucas lembranças da minha época de Educação Básica. Eu entrei no ensino primário em 1979, acho que em 1979 mesmo. Eu não tenho muita lembrança da época. Eu estudava em frente à minha casa, numa escola que se chama Escola Estadual Professora Alice Paes, mas foi na primeira série primária, chamava 1ª série primária, que eu comecei as minhas primeiras performances femininas. Eu comecei a me interessar pelos meninos do mesmo gênero que o meu e já era um choque para escola aquilo. Eles percebiam que eu não performava no masculino, eu não queria jogar futebol, eu queria jogar vôlei, nem vôlei era, era carimbada que aqui chamava e eu acho que eu comecei a me descobrir mesmo ali pela quarta série. Foi quando tinha o Pelotão da Saúde da escola e como eles usavam jaleco muito grande o meu sonho era poder usar aquele jaleco para poder fazer de conta que eu estava vestindo uma saia. Era final da década de 1970, até 1984, nós éramos tidas como pessoas gays, meu avô morava comigo, eu lembro que ele me chamava de macho-fêmea. Então assim, esse período de escola eu não tenho muita lembrança, eu era uma aluna mediana tinha notas boas, mas da primeira até a quarta série eu não tenho muita recordação desse período meu da escola. Eu lembro que eu era uma aluna boa, só isso, aplicada, não tenho nenhuma cena que eu tenho aqui pra narrar. Quando eu entro na quinta série, que eu fui para outra escola próxima da minha residência, Escola Estadual Antônio Luís Bastos, aí na quinta série antiga, quinta série agora o 6º ano, eu tive a minha primeira confusão pela minha identidade de gênero porque os meninos na aula de Educação Física eram obrigados a jogar futebol e as meninas eram obrigadas a jogar carimbada e eu queria jogar carimbada eu não queria jogar futebol com os meninos porque eu era uma menina. Aí eu lembro que o professor tentou me agredir, o professor tentou fazer bullying comigo, alguma coisa assim, aí foi a primeira vez que a minha mãe teve que ir na escola porque quando o professor veio para cima de mim eu grudei o

professor, na hora que ele foi fazer graça, foi me chamar de mariquinha, eu grudei o professor nas escadas da escola e nós saímos caindo na escada e descemos os dois rolando. E aí, minha mãe teve que ir para a escola, eu iria ser expulsa da escola. E aí, em uma conversa ficou comprovado que o professor tentou tirar onda com a minha cara e a coisa ficou por isso mesmo. Só que na escola eu sempre fui líder, sempre fui líder, do fundamental até o ensino médio. Eu criei o grêmio da escola, coisa que não se falava aqui na cidade, eu fui da UESU que era a União dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia, então eu era uma espécie de liderança na educação básica, isso aí eu falo da quinta série até o terceiro colegial. Então, nos eventos que tinha, era eu quem fazia, eu fazia desfile de moda, eu fazia gincana, e lógico que uma das provas que eu fazia eram os homens vestidos de mulher e as mulheres vestidas de homem, porque eu poderia aproveitar aquele momento e fazer as minhas performances... Eu saí da escola e fui direto para a universidade, então assim, eu não tenho lembranças de bullying no meu período de Educação Básica. Eu era muito agressiva então quem fizesse bullying comigo apanhava, eu batia, batia mesmo, sem dó, batia, eu era muito conhecida no bairro, as escolas eram no bairro, eu conhecia todo mundo do bairro, eu juntava uma turma de meninos e pegava na porta da escola, na saída. Então, ninguém mexeu comigo, ninguém fazia bullying.

A professora Flávia Amorim conta que viveu na periferia de Uberlândia, passou dificuldades financeiras na sua infância, e que, desde pequena, algumas questões a entristeciam, como não poder usar o uniforme escolar designado às meninas. Ela diz sempre ter se percebido diferente, mas que expressar essa feminilidade nessa infância não era um problema, porque era sempre acolhida pelas professoras e participava de teatros e outras ações dentro da escola.

Flávia Amorim. Eu vivi na periferia de Uberlândia, nos bairros muito, muito carentes, foi onde eu estudei. Bem no comecinho eu tinha que ficar na creche onde a gente chama de EMEI para mim foi muito, muito traumático minha experiência na creche porque eu sempre fui uma criança afeminada e desde os cinco anos eu sempre tive a percepção de que eu era diferente [...]. A vida escolar que toda criança tem, de socialização, a minha foi também uma parte que hoje eu sinto a mágoa de não ter tido... eu não tive uma experiência escolar como as outras meninas tiveram. O uniforme não era mesmo, o tratamento era diferente. A nossa sociedade é machista, a exigência do menino nas aulas de educação física e tudo que fizesse a distinção do gênero era sempre uma exigência de se impor, de ser forte, essas coisas. E, não tinha a ver comigo, então assim, às vezes eu até hoje eu me pergunto assim, dizem que a mulher ela não nasce mulher a feminilidade ela é construída só que desde a infância eu tenho essa feminilidade, eu fico pensando que existe assim, uma parte que é construída, a parte cultural, e existe uma coisa que eu não quero chamar que vem da alma para não ser tão metafísico, sabe, mas existe uma tendência à feminilidade, existe uma tendência que eu não sei de onde vem, que mesmo não tendo uma vivência cultural grande, por conta da minha idade. Imagina, cinco anos de idade, eu não sei se a criança percebe muito rapidamente, captura rápido o que é ser homem e mulher, os traços culturais, mas assim, na infância eu já tinha coisas que eram marcadamente femininas, e que eu queria, e que eu me expressava daquela maneira. Então assim, na pré-escola, eu não tive problemas nessa feminilidade, eu era uma criança muito extrovertida, muito comunicativa, muito criativa, fazia muitos desenhos. Eu tinha uma tia, na época uma professora, que era muito amorosa, nunca, nunca fui podada por ser uma criança criativa, alegre, que participava do teatrinho. Então assim, hoje em dia, eu percebo por causa de alguns professores, mas principalmente por parte de muitos pais, que quando a criança tem um traço mais afeminado, eles ficam com medo. E nessa pré-escola eu tinha toda a liberdade de ser quem eu era. [...]. Quando eu saí da pré-escola e eu fui para o fundamental, parece

que houve uma ruptura, eu era uma criança muito extrovertida, muito alegre. Eu mudei de bairro, eu passei, eu tive muitos problemas na infância. Minha mãe passou por alguns problemas sérios financeiros e tudo mais. Ela era mãe solteira e teve uma família que não ajudou muito. Então assim, a gente teve muitas dificuldades de ordem material e aí eu fui para um bairro assim muito muito sem ... a escola não tinha estrutura, um bairro muito carente, então assim, ali eu acho que eu não estava preparada, não sei, eles me pularam, e tiraram do pré e me mandaram direto para o primeiro ano. Então eu cheguei assim, eu não sei, foi uma fase muito apática da minha vida, eu não consegui acompanhar as outras crianças, eu tinha esses problemas em casa, minha mãe estava com problemas de saúde. Eu nunca sabia se eu ia ficar em casa ou se eu ia para casa da minha avó ou eu ia para casa dos vizinhos, com quem eu ia ficar, então foi uma fase bem complicada sim.

Entretanto, apesar de não ter sofrido preconceitos na infância, ela relata que quando chegou na adolescência e aquele corpo foi se desenvolvendo, foram se estabelecendo outras realidades que permitiam que ela construísse performances de acordo com sua identidade de gênero. Mas essas emergências causaram atitudes de preconceitos advindas de colegas. Como forma de tentar driblar essas situações, fazendo com que elas não continuassem acontecendo, optou por silenciar-se, por não enfrentar e por fingir que eram só brincadeiras. Era a maneira encontrada por ela para que, de alguma forma, esses preconceitos em algum momento pudessem cessar. Ela ainda aponta o quão importante é a representatividade, ver alguém como você, se identificar, alguém que você olhe e pense que esteja tudo bem, que você não está sozinha, mas nesse momento ela tinha poucas referências, apenas as mostradas na televisão e caricaturadas.

Flávia Amorim. Comecei a ter mais problemas no ensino médio porque chega na adolescência a gente começa a aflorar a nossa sexualidade e também os traços mesmos de gênero que são... não é uma escolha, tipo assim, ah eu acho que eu vou transicionar, a partir de agora então eu vou ter gestos mais femininos, eu vou sei lá fazer um corte de cabelo diferente, vou colocar um brinquinho. Não tem isso, não é uma escolha, não é consciente. Você simplesmente tem um comportamento afeminado, digamos assim, e a sexualidade também. No meu caso, comecei a sentir mais interesse e atração pelos meninos. Então assim, na minha cabeça, uma mulher heterossexual se sente atraída por meninos, então, até então, eu não tinha noção do que seria uma transição e nem que poderia fazer essa transição. Eu já via assim travestis, mas sempre eram relacionadas à profissão do sexo, sempre marginalizadas. Às vezes, aparecia alguma *drag queen* na TV, na novela, ou alguma coisa assim, a Vera Verão por exemplo que também que era assim tipo a referência. As referências que eu tinha eram essas pessoas, então sempre eram colocadas de uma maneira de humor, de caricatura, que a televisão sempre fez. Então, eu sabia que existiam essas pessoas, que eu acreditava que elas rompiam com gênero, com o sexo que elas nasceram, mas nunca foi colocado assim que era natural, sabe, nunca foi colocado que eu poderia ter essa opção, que eu não precisaria ficar sofrendo com o sexo que eu nasci. Aí então, no ensino médio, muitas piadinhas, a gente sempre leva para o lado do humor para não ser hostilizado, mas assim, eu já chorei muito com professores que exigiam de mim o que eu não podia oferecer, então se eu tinha problema em alguma matéria... O jeito que eu me relacionava com os professores, sempre foi de uma pessoa muito sensível, incapaz de se colocar, de peitar, de perguntar, uma pessoa sempre muito tímida, com medo do meu jeito afeminado. Até hoje eu acho que isso é errado, mas eu sempre quis preservar as pessoas de mim, eu

nunca quis me impor para ninguém, eu sempre tive medo de me expor e as pessoas rirem de mim como frequentemente acontecia. Mas isso, graças a Deus, não me fez desistir.

Os trechos apresentados nos permitem observar como a construção do padrão e do outro são constituídos nos diferentes espaços escolares, estabelecendo desigualdades. Nesse contexto, podemos problematizar como a escola também age enquanto instrumento operador da desigualdade, do preconceito, da segregação, do silenciamento, da humilhação. Em muitos casos, mas não só isso, construindo esses corpos calcados no binarismo de gênero de masculino e feminino.

A pesquisadora travesti Adriana Sales (2012) corrobora afirmando que

Desse modo, quaisquer que sejam as representações que se insiram na escola, que fogem às expectativas normativas, são expostas ao risco de sofrer processos de estigmatizações, de marcas de suas identidades, de violências que podem gerar sofrimentos irreparáveis e, em vários momentos da história dessas sujeitas travestis no Brasil, fazer com que as mesmas evadam esses espaços e dos processos de educação formal (p. 95).

Quando é relatado pela professora Sayonara Nogueira que desejava não jogar futebol, porque na escola em que ela estudava meninos jogavam futebol e meninas jogavam carimbada, nitidamente mostra como as atividades físicas permeiam e constroem o gênero, ou melhor como o gênero constrói a possibilidade do brincar. Isto é, brincar de futebol nesse momento se torna uma brincadeira de meninos e brincar de carimbada, de meninas, bloqueando as possibilidades das crianças jogarem as duas coisas, o que abalaria as normas sobre brincadeiras de meninos e meninas. Assim, quando a professora Sayonara opta por brincar de carimbada com as meninas, será que ela opta por brincar do que é dito de menina por se reconhecer enquanto tal, ou porque realmente lhe parece mais interessante a carimbada do que o futebol? De fato, os meninos preferem futebol e as meninas carimbada?

Essas construções sociais reverberam no imaginário social, repetindo incessantemente que meninos preferem determinados jogos, brincadeiras, atividades, tarefas e meninas outras. Nesse processo, muitas crianças e adolescentes na escola correspondem a esse padrão, ou simplesmente não o contestam para não serem excluídos, se integrando ao discurso dominante e brincando daquilo que foi designado a seus corpos. Ainda que não tenham consciência sobre essas imposições ou como elas agem construindo/produzindo performances para o masculino e o feminino, elas continuam ali, operando e produzindo a norma e, nesse processo, essas crianças, simplesmente, brincam. Entretanto, aquelas que não brincam com o que foi estabelecido pela cisgeneridade, é imediatamente alvo das regulações institucionais.

Conforme apontado pela professora Flávia Amorim, mágoas são guardadas desse período justamente por não poder performar o gênero que ela desejava, roupas, vestimentas, adereços e todos os diferentes instrumentos construídos e designados ao feminino. A educação física marca sua vida escolar, pois ela aponta as exigências do ser masculino que recaíam sobre seu corpo, impondo que atendesse aos padrões de gênero e se comportando conforme as expectativas de força, o que implicava imposição e exposição nas aulas esportivas.

No caso da professora Sara York, ela era excluída das brincadeiras determinadas aos meninos e às meninas. Por ser um corpo considerado diferente ela conta que não se integrava às brincadeiras dos meninos, tampouco das meninas. E nesse brincar, ela narra que, de alguma maneira, foi protegida pelas professoras por não querer brincar com os meninos. Então, as professoras a colocavam para brincar de massinha.

Tais observações mostram que esse modelo de ser homem e de ser mulher é introjetado nessas crianças desde muito cedo. A professora Flávia aponta que ela performava desde muito pequena no campo da feminilidade e que não correspondia aos padrões normativos de identidade de gênero. Justificando isso, ela diz que não sabe se é construído, ou se vem da alma, se é assim e pronto, da natureza, etc. Em contraposição a esses pensamentos, questiona que talvez essas crianças possam ter essas percepções do que é ser homem e mulher com muita rapidez, sendo uma captura quase imediata do que é ser menino ou menina.

Nos discursos apresentados nos diálogos com as professoras Sara York, Natania Costa, Sayonara Nogueira e Flávia Amorim, elas apontaram que seus corpos não se designavam ao que era imposto a elas. Elas não se enquadravam no padrão de masculino que a sociedade as designou, assim, seus corpos gritavam por explorar esse outro universo, o feminino, o qual elas desejavam, e que é também construído socialmente. A professora Flávia, por exemplo, desejava os uniformes criados para as meninas.

Louro, ao contar sobre suas lembranças dos tempos de estudante aponta que:

O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2001, p. 18).

Nas escolas essas produções do ser homem e do ser mulher são definidas de diferentes formas, tentando estabelecer e construir corpos dóceis inseridos no padrão normativo. Entretanto, esses corpos não correspondem a essas normas e construções sociais de sexo e gênero, por ali existem corpos outros construídos sobre outras possibilidades, uma outra estética que não àquela desejada pela norma.

Os corpos travestis e transexuais rompem com esses estabelecimentos por não corresponderem às marcas impostas socialmente e, tampouco, ao gênero que lhes foi atribuído. Travesti e transexuais transitam entre e para além dos gêneros, produzindo outras formas de performar no masculino, no feminino ou em nenhum deles e para além deles. As professoras Sara, Natania, Flávia e Sayonara apontam que desde muito novas se sentiam diferentes por não pertencerem ao grupo que lhes foi designado e isso se refletia na contraposição e não aceitação da educação generificada construída naquelas escolas em que estudaram. Nesse contexto, elas demonstram não se integrarem a essas normas, ultrapassando-as de diferentes maneiras, encontrando, assim, subterfúgios para sobreviverem naquele espaço. Apesar dessas imposições na construção das identidades de gênero fixas, cristalizadas e monolíticas, as professoras em questão encontravam subterfúgios para sobreviver nesses lugares, isto é, tentavam se adaptar ou extrapolar criando possibilidades outras de aceitação ou enfrentamento naquele espaço que viviam.

Nesses cotidianos escolares, eram produzidas forças de contragolpe ao currículo prescritivo, onde elas encontravam fissuras capazes de possibilitar operações de praticantes, ou seja, táticas (CERTEAU, 2014) para a tecitura de outras maneiras de existência na escola.

A professora Flávia encontrava no riso sua forma de tentar não dar a devida importância aos xingamentos disfarçados de piadas, mesmo tendo a consciência do peso que aquilo tinha. Muitas vezes optava pelo silêncio, talvez por medo, ao imaginar que não teria amparo de colegas ou professores para aquela situação.

A professora Sara relata, por exemplo, que era corriqueiro alunos mais velhos ficarem com brincadeiras sexualizadas, e ela tirava vantagem dessas relações enquanto proteção e até de *crush* como relatado por ela, que seria uma espécie de namoradinho.

No caso da professora Natania, ela aponta que os projetos culturais foram essenciais para se desenvolver, se soltar e comunicar dentro da escola.

A professora Sayonara aponta que, apesar dos preconceitos sofridos na escola, ela sempre encontrava maneiras de ser líder, como no grêmio da escola, participação em entidades de militância estudantil e realização de ações dentro da escola, provocando os currículos normativos prescritivos e criando outros possíveis nos cotidianos escolares. Nesse

espaço ela realizava gincanas, propondo atividades em que meninos se vestiam de meninas e meninas, de meninos. Isso, segundo a professora Sayonara, era um subterfúgio encontrado, ou seja, uma tática, para performar a identidade feminina. Além disso, em seus diálogos, ela conta que era agressiva, sempre reativa, quando era alvo de preconceitos, agindo com agressões físicas e também se aliando a outros grupos, quiçá também inferiorizados dentro da escola, em que se reuniam criando uma rede de proteção/agressão a essas pessoas que praticavam preconceitos contra ela.

Nessa perspectiva, penso que

A escola (como tantos outros espaços-tempos culturais por onde nos movimentamos) é um território de intensa e vigorosa produção de subjetividades, algumas delas, subjetividades normalizadas, mas não para sempre ou o tempo todo... quiçá até logo ali, onde a norma enfraqueça-se e outros fluxos de desejo e potência de vida possam se conectar a essas vidas. Espaço de resistir, re-existir também. Heterotopia – espaço-outro, espaço onde podemos nos deformar face à norma. Escapar. (GONÇALVES Jr.; CARVALHO; POCAHY; 2018, p. 442).

As professoras Sara, Natania, Flávia e Sayonara vão contando ao longo das entrevistas/diálogos como elas produzem escapes a partir dos discursos normativos de sexo e gênero. Nesse contexto, elas jogam com as normas, e produzem outras subjetividades resistindo às imposições sociais.

Nessa perspectiva, a professora e pesquisadora travesti Meg Oliveira (2017) aponta como as bixas e pessoas LGBTIs vão resistindo para existir em nossa sociedade, produzindo táticas de sobrevivência e enfrentamento da norma.

[...] Afirmo que esse projeto, que esse investimento, está fadado ao fracasso. A bicha resiste e, à medida que se distancia da infância, vai escancarando a certeza de que a cis heterossexualidade não pode atingi-la. A cis heterossexualidade só pode ser um projeto bem-sucedido quando aplicado sobre corpos predispostos a ela. A bicha não pode ser eliminada, ainda que se finja de morta, faça de conta que está em vias de ser eliminada. Quando menos se espera, ela desfaz os laços de fita que tentam aprisioná-la e se lança maravilhosa mundo afora. Uma existência de embates. De lutas. De estratégias (OLIVEIRA, 2017, p. 140).

Os diversos meios criados pelos corpos desviantes para sobreviver em espaços normalizados são táticas encontradas para produção de enfrentamento e/ou resistências. Luma Nogueira de Andrade, pesquisadora travesti, assinala que

Enquanto a escola acena com uma cultura oficial, as juventudes olham por cima das fardas, desviando o olhar e o corpo das regras estabelecidas. Enquanto a escola, ou parte dela, tenta adestrar o corpo e o pensamento, ao estilo do exército e do acampamento militar, as juventudes invadem cada centímetro do espaço e reorganizam o território com novas sensibilidades (ANDRADE, 2015, p. 292).

Dar risadas, inserir-se em projetos culturais, formar alianças com outros marginalizados, são meios de resistências produzidos por esses corpos, são olhares desviantes, reorganizações territoriais, embaralhamento das normas, bricolagens.

2.3 Na universidade....

Acessar uma universidade pública, para uma transexual, que nasceu e cresceu na periferia de Uberlândia e que estudou em escolas públicas, era inacessível. A professora Flávia Amorim via a universidade como algo distante, jamais possível de ser acessado. Essa descrença também se justifica por ela não ter em sua família pessoas que ingressaram no ensino superior. Ao passar em frente aos prédios da Universidade Federal de Uberlândia, relata que os via como algo fechado, restrito a um grupo seletivo de pessoas providas de inteligência inigualável. Essas questões nos instigam discutir sobre o acesso e a permanência nos espaços universitários, mas deixaremos essa discussão para outro momento.

Para a professora Flávia, a possibilidade de entrar na universidade surge quando ela se espelha em uma professora da educação básica, para a qual nutre uma forte admiração e desejo para ser como ela. Isso a provoca, fazendo com que comece a frequentar a biblioteca da escola e a estudar sobre culturas, artes e literaturas com maior profundidade, satisfazendo seu desejo pessoal.

Esse despertar para a educação, faz com que a então aluna Flávia, contrariando as estatísticas que apontam o baixo número de travestis e transexuais nas universidades, seja aprovada no curso de artes visuais na Universidade Federal de Uberlândia.

Flávia Amorim. Então, Universidade é um choque, né, porque assim, eu nunca sonhei com universidade, as escolas que eu estudei, assim, eu não achava que eu era capaz. E a escolha pelo meu curso de artes visuais foi uma escolha romântica.

Daniel Silva. Porque você achava que não era capaz?

Porque na minha família ninguém fez um curso superior

Daniel Silva. Você acha que ser trans estava relacionado a você não se achar capaz?

Flávia Amorim. Eu acho que a transexualidade não estava relacionada a isso não, mas era de exemplo mesmo, não ter nenhum exemplo de uma pessoa que tenha feito um curso superior perto de mim, sabe. Então aquilo era muito distante para mim. Quando eu passava na porta da universidade eu achava que aquilo era impossível para mim, só pessoas muito inteligentes que poderiam estar ali, muito capacitadas. Os prédios da Universidade sempre foram muito limpos, muito fechados, parece que não existia uma abertura, parecia muito distante. No ensino médio, eu tinha uma

professora de língua portuguesa que ela é uma mulher uma mulher cisgênero, que ela exalava feminilidade, ela tinha um jeito de falar, ela era muito inteligente, ela tinha vários assuntos além da matéria dela, atualidades, era uma mulher que chamava a atenção pela inteligência dela, sabe, e ela sempre acreditou muito em mim e eu sempre gostei muito de poesia, a parte de arte. Eu sempre gostei muito e isso me motivou a estudar, me motivou a querer mais, porque ela, pelo exemplo, pelas coisas que ela falava, me motivou a gostar de ler, a gostar de estudar, porque eu gostava muito da parte criativa, de desenho, de cultura, sempre gostei. Então assim, com ela, eu fui ter acesso à biblioteca, ela me motivou, e lá tinha muitos livros de arte. Então, foi a partir dela, como inspiração, que eu conheci os movimentos de Vanguarda da Europa, os artistas brasileiros. Então, eu acho que naquele momento eu quis continuar os meus estudos a partir do exemplo dessa mulher e eu também queria ser uma mulher igual a ela, sabe, feminina e inteligente, muito diferente das mulheres que eu conhecia.

Com uma trajetória diferente daquela da professora Flávia, a professora Sara chega na universidade após uma jornada por outros espaços e profissões. Antes de cursar pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ela viveu alguns anos na Inglaterra, onde trabalhou como cabeleireira e professora de inglês para refugiados.

No momento da nossa conversa/entrevista a professora Sara estava em processo de conclusão do mestrado e afirmou que na pós-graduação o preconceito é diferente daquele da educação infantil, que é diferente daquele do ensino fundamental e que se difere também daquele do ensino médio e da graduação. Esses preconceitos, segundo ela, vão ganhando novas características ao longo dos anos e se tornando quase invisíveis. A sociedade, conforme vai se tornando adulta, ao tomarem conhecimento de não poderem exercer práticas discriminatórias e exteriorizar seus preconceitos interiores, começa a fazer isso de forma velada.

Isso pode ser visto quando uma travesti ou transexual busca um posto de trabalho e em todos os lugares procurados é dito que vão entrar em contato, mas nunca retornam. E esse entrar em contato vem permeada por uma carga de preconceito das instituições que não querem aquela pessoa trans na empresa.

Assim, na universidade, quando entramos em contato com grupos de pesquisa de estudos de gêneros, sexualidades, racismos, capacitismos, etc., e debatemos sobre preconceitos nesses grupos, prontamente é possível observar que desconstruir os preconceitos introjetados em nós mesmos seja a tarefa inicial para uma mudança de consciências e discursos na nossa sociedade, transformando nossos olhares, que foram construídos em bases cisheteronormativas. Nessa construção, somos obrigados a acreditar que qualquer pessoa que não cumpre esse padrão é alguém menor, de pouco valor, que não merece estar nas universidades, nos empregos formais e acessar diferentes lugares sociais. Quanto mais destoasse do padrão, da norma estabelecida, mais inferiorizado se é nessa sociedade das hierarquias.

Reconhecer a internalização desse sistema produtor de desigualdades é o meio de desconstruí-lo dentro de nós e na sociedade em que vivemos.

Sara York. Eu chego na academia na licenciatura em 2013 e eu venho me instrumentalizar de possibilidades para contar uma história. Porque eu estou aqui para isso, eu quero os elementos que me capacitam a contar essa história e ser compreendida pelo que eu falo.

Daniel Silva. Quando você entra no Mestrado na UERJ você acha que tiveram preconceitos? Eles foram diferentes dos ocorridos em outros espaços?

Sara York. Foi muito diferente e no doutorado será muito mais aprimorado. Eu costumo dizer que na educação infantil meu coleguinha quando ele ficava com ódio ele falava viado e dava um murro na cara, do sexto até o nono ele ia falar viado e dava uma pesada nas costas, no segundo grau ele falava viado e pá e dava um chute, na graduação era (faz sinal com cotovelos, como se um colega estivesse cotovelando o outro para falar de quem estiver passando), na pós-graduação é assim: aaaaa depois eu te ligo. O nível de transfobia ele vai ganhando subjetividades tão interessantes porque a pessoa, a própria pessoa que pratica, o praticante da transfobia, ele não se reconhece, ele não percebe. A coisa que eu mais ouço é travestis falando que não são transfóbicas, como a pessoa como eu que tenho quilos e quilos de camadas de preconceito preconizados por uma sociedade que me trata como diferente, como que eu não tendo consciência disso tudo que foi colocado, vou tratar uma outra trans como eu gostaria de ser tratada, é impossível, é impossível se eu não tenho consciência, eu só consigo me livrar dessas camadas de transfobia e tornar a minha vida menos transfóbica comigo e com outro, porque eu ganhei a consciência da transfobia que eu exerço no outro e em mim mesmo quando a gente começa a perceber as conversas entre nós mesmas dentro do nosso grupo, isso fica muito evidente. Citando um exemplo do racismo, quando você chega na sala de aula e pede para levantar a mão quem é racista, ninguém levanta a mão. Mas, quando você chega numa sala de pós-graduação, de pessoas que trabalham com raça e fala levanta a mão quem é racista e todo mundo levanta a mão porque todo mundo sabe que a partir do reconhecimento dessa falha, a partir do reconhecimento dessa possibilidade de inferiorização do outro que ela pode se melhorar. A gente ainda tá caminhando.

Com uma trajetória diferente da professora Sara e da professora Flávia, a professora Sayonara sofre as principais consequências do preconceito na universidade. Assim como as professoras Flávia e Natania, a professora Sayonara também estudou na Universidade Federal de Uberlândia. Todas as entrevistadas estudaram em universidades públicas.

A professora Sayonara ingressou na Universidade Federal de Uberlândia em 1996 e nesse momento fazia uso de hormônios para feminização do seu corpo, utilizava cabelos longos, produzia performatividades lidas como femininas, o que provocava reações negativas dos seus colegas de turma. Por não a aceitarem, eles cuspiam no chão quando ela passava, saíam dos grupos de trabalho quando ela entrava e nos trabalhos de campo buscavam não ficar no mesmo quarto que ela. Mesmo não sendo a única travesti na universidade, nesse momento, sua presença movimentava aquele espaço gerando constrangimentos e hostilizações. Como forma de resistência, a professora Sayonara conta que enfrentava os

professores e colegas de curso, tirava as roupas em sala, subia nas mesas de trabalho e confrontava todos que tentavam tirá-la daquele espaço.

Sayonara Nogueira. Na universidade, eu fui conhecer realmente o bullying, vou falar homofóbico, não vou falar transfóbico porque eu entrei na Universidade em 1999, eu ainda não estava... não, eu formei em 1999 e entrei na universidade em 1996. Eu ainda estava em um período de transição, de tomar hormônio, eu tinha cabelo grande. O curso de geografia aqui na UFU é um curso de homens e quando a gente entra no curso, eu lembro que no primeiro dia de aula, juntou um monte de alunos para me ver na porta da sala de aula, porque tinha uma pessoa que a gente chamava de Cássia que tinha começado a transição, mas hoje destransicionou. Nós tínhamos uma travesti no curso de letras, que era Valdete, duas pessoas na letras, a Valdete e a Edna. A Valdete não atuou, a Edna hoje é diretora de escola na cidade. Nós temos a Ângela, que tinha feito letras também e atuava no Hortêncio Diniz. Mas, na geografia, não tinha aparecido ninguém ainda. Aí foram os problemas, né? Meus principais problemas eram com os alunos da geografia física, porque a geografia aqui tinha essa separação entre geografia física e geografia humana. Então, eu comecei a ter problemas com os meninos do laboratório de geologia e geomorfologia e foi terrível, foi muito terrível esse período meu de faculdade. As pessoas cuspiam no chão quando eu passava. Tinha aluno que se fosse trabalho do grupo e eu tivesse no grupo eles saíam, eles não permaneciam no grupo. Época de trabalho de campo, porque geografia tem muito trabalho de campo, era uma briga para não ficar comigo no quarto, era como se eu fosse estuprar todo mundo no quarto que eu estivesse lá. Tinha professor também que era muito preconceituoso, as pessoas me chamavam de Fred Mercury porque eu sempre gostei muito do estilo punk rock então eu usava muito couro, muito rebite e umas pessoas me chamavam de Fred Mercury. Tinha um professor que me chamava de Fred Mercury. Então foi difícil, foi muito difícil. E como eu consegui formar? Eu consegui formar porque se o professor mexesse comigo eu subia na cadeira e arrancava a roupa, eu ficava louca. Então eu comecei, eles criavam problemas com a minha presença dentro da universidade, tentando me tirar da universidade e o que eu fazia? Eu criava, eu criava problemas para eles também, até eu conseguir formar. Mas foi uma formatura a trancos e barrancos. [...] Então, aí eu me formei em dezembro de 1999. Comecei a fazer meu estágio no primeiro semestre de 99, eu tinha um professor excelente, o Professor Irineu, que é aquele professor que ia para a escola assistir os alunos na aula e, ele ficava gravando a gente com aquelas fitas de VHS, e nas aulas ele passava aquelas fitas na sala mostrando nossos defeitos e nossos vícios de linguagem... então eu fiz um estágio, eu fiz estágio em uma escola onde eu terminei o ensino fundamental e ensino médio que é o Luiz Bastos.

Além dos preconceitos, a professora Sayonara sofria assédios dentro da universidade e utilizava isso como artifício para que esses colegas e professores cessassem com suas atitudes preconceituosas dentro da universidade. Afinal, ter ficado com uma travesti, considerada uma aberração por esses colegas, caso isso viesse à tona, seria uma vergonha para essas pessoas. Assim, ela conquistava o silêncio deles, mas que não pode ser visto como respeito, porque não é algo genuíno, mas que parte de uma pressão ocasionada por ela, caso eles seguissem com as hostilizações.

Sayonara Nogueira. Em relação aos assédios dentro da universidade, eu vivi muito, eu ia para cama com todos, porque era uma arma que eu tinha contra eles, se eles viessem em cima de mim com esse cunho sexual eu atendia sexualmente eles porque era uma forma de eu, depois, era uma arma que eu tinha para me defender das pessoas.

Apesar de ter conseguido se formar, não foi uma tarefa fácil passar por essa trajetória marcada por resistências e enfrentamentos. Em sua formatura, narra que por ter a maioria dos colegas evangélicos, sofreu um novo desgosto, ao ser excluída dos eventos de formatura. Esses colegas organizaram a festa e cerimônias religiosas sem que a professora Sayonara desconfiasse, fazendo reuniões escondidas, temendo que ela quisesse participar e fosse vestida com roupas designadas ao feminino. Assim, o temor de seus colegas era que ela transgredisse a norma na formatura que deveria ser construída como algo de acordo com os padrões sociais de gênero e religião, em que uma aluna travesti, designada pelas normas cisheterocentradas, como masculino, não poderia participar, uma vez que ela performava no feminino. Romper essa fronteira do que foi estabelecido e designado significou a sua não participação na festa de formatura e uma constante tentativa de sua exclusão do curso de geografia e da universidade.

Apesar de não ser mencionado por ela no diálogo, sei que ao produzirem a placa de formandos, colocaram o seu nome de registro, ignorando o nome escolhido por Sayonara. Assim, ela aponta que é como se ela não tivesse passado por ali, como se quisessem apagar sua trajetória naquela universidade. No entanto, corrigindo esse processo de silenciamento, em 2018, um grupo LGBTI do curso de geografia refez a placa inserindo o nome dela conforme ela desejava, Sayonara Naidier Bonfim Nogueira.

Sayonara Nogueira. Eu me recordo, por exemplo, também da formatura. Eles fizeram a formatura sem me comunicar. Tinha muito evangélico na minha turma, o medo deles é que eu aparecesse com vestido de paetê na formatura e assustasse os pais e as mães. Então, eu participei somente da colação de grau. Do baile e da cerimônia religiosa eles me cortaram, eles não me convidaram e falaram para mim que não iria ter, mas na verdade teve e eles fizeram tudo escondido.

Nesse processo de decisão de entrada na universidade, qual curso escolher, quais caminhos seguir, a professora Natania conta que teve dificuldades de aceitação quanto ao curso que realizaria. Sonhando em fazer música, teve que escutar pessoas dizendo que música não daria dinheiro. Essa frase reverberou na sua mente fazendo com que dissesse que faria biologia, ou outro curso aceito socialmente. Fazer música poderia significar, para aquele corpo que já se via como diferente, cair novamente em mais um processo de julgamento

social. Assim, tentando mascarar seu desejo pela música, Natania prestou vestibular inicialmente para biologia, objetivando desviar-se de outros marcadores sociais.

Natania Costa. Desde o ensino fundamental II eu queria fazer música, eu tinha um sonho de fazer música mas eu nunca tive coragem de falar isso para as pessoas embora eu não entendo porque eu não tive coragem porque eu já estava dentro dos projetos culturais aí eu no ensino médio mascarei que eu queria fazer biologia porque eu sabia que se eu falasse Eu tinha medo de falar que eu queria fazer música e os meus pais não aceitaram porque todo mundo quando fala que vai fazer arte você sabe como é né ah não vai dar dinheiro e aí eu tinha medo dos meus pais não aceitarem eu tinha medo da escola de como as pessoas iriam me ver e de assumir realmente aquilo e aí no primeiro no segundo ano do Ensino Médio eu mascarei e falei que queria fazer biologia porque é uma disciplina que eu gostava muito é uma coisa que eu faria se eu não fizesse artes se eu não fizesse música Eu afirmei isso até o fim e aí quando chegou no terceiro ano do ensino médio eu tive coragem e falei você já está numa sinuca de bico já está perto de se formar se você não falar e assumir de uma vez por todas que você não vai fazer música Você não vai fazer Nunca Mais e aí eu assumi que eu queria fazer música a aceitação dos meus pais foi ótima mas a aceitação da escola não foi eu me lembro que todos os professores..., só um professor que ficou do meu lado que foi o professor de , todos os professores falaram que era um desperdício que eu era um ótimo aluno e falavam que não que eu daria para medicina que eu daria para engenharia que eu daria para biologia até a orientadora pedagógica falou que eu estava jogando meu futuro fora e aí aquilo era muito louco porque eu falei eu quero eu vou fazer música e vai ser isso E aí eu terminei o ensino médio fiz vestibular para música eu me lembro muito bem que um professor de matemática virou para minha turma que era uma turma impossível e falou que ali ninguém ali teria capacidade de passar numa universidade pública muito menos no ENEM isso é uma coisa muito forte uma coisa me marca muito porque aquilo acabou com meu estímulo eu já tinha medo de prestar vestibular para música achando que eu não ia ser ninguém na vida e ainda recebo um estímulo desse frente à escola frente a esse professor e as outras coisas que vinham assim e a outra carga que vinha em relação a tudo isso mas mesmo assim eu prestei passei na primeira fase da UFBA [...] eu passei na primeira fase só que eu não passei na segunda

Cabe aqui, além de problematizar as questões de gênero que demarcavam esse corpo que já buscava as mínimas possibilidades para se constituir com outras performances, que não eram aquelas determinadas pelo binarismo de gênero, que a ideia de “curso que dá dinheiro” é fruto da sociedade capitalista, liberal, da educação tecnicista, bancária que pensa e propõe uma educação para o mercado de trabalho, uma educação baseada na serventia e na obtenção de dinheiro e riquezas. Essa educação voltada apenas para a empregabilidade diminui o valor das ciências humanas, e valoriza aquilo que é tido como possibilidade de enriquecimento pessoal.

Nesse sistema, cursos no campo da saúde, agrárias e engenharias ganham visibilidade por serem considerados essenciais para gerar riquezas nacionais. Nesse campo, a música, as artes, a cultura, são tidos como carreiras fúteis, supérfluas. Ou como dito nos bastidores das universidades quando querem menosprezar algumas carreiras, “perfumaria”.

Ao não ser aprovada na segunda fase da Universidade Federal da Bahia, a professora Natania decide fazer o curso de música em Belo Horizonte que era oferecido por uma instituição evangélica na qual se estudava música e religião.

Natania Costa. E aí, nesse meio tempo apareceu um curso de música Livre de uma igreja evangélica que eu gostava muito dessa igreja aí, era para trabalhar com música, era para fazer um curso de louvor e adoração e aí eu peguei e coloquei na cabeça que se eu não passasse, eu já sabia que não ia passar, eu falei assim, quer saber de uma coisa eu vou para Belo Horizonte fazer música e vou ser adoradora do Senhor, e coloquei isso na cabeça. Não passei no vestibular. Minha mãe disse que não, que eu não estava liberado para fazer essa escola e de última hora falei para ela eu senti o chamado, eu vou, e ela disse então tá, pega suas coisas e vai. Fiz a entrevista, passei nessa escola que eram dois anos de duração e fui para Belo Horizonte em 2010. Eu fui para BH fui sozinha e comecei uma outra experiência de vida. Eu estava literalmente mergulhada em um ambiente que era 24 horas igreja. Até então tinha escola e outros movimentos, e ali não, eu estava no seminário, além de ter as disciplinas de música a gente tinha disciplinas de teologia, tinha uma carga pesada de teologia, o que não me faz ter um diploma de teóloga é que não é reconhecido pelo MEC. Faltaria apenas a convalidação de duas disciplinas e uma conclusão de curso e eu não quis fazer porque durante esses dois anos trabalhando na música foram os dois anos mais perversos da minha vida, foram os anos que eu mais sofri e a minha sexualidade estava adormecida nesse primeiro ano mais no ano de 2011 ela começou a remexer aqui dentro e eu comecei a discordar. Na verdade, eu já discordava de muitas coisas que o cristianismo, a Igreja Evangélica colocavam, só que aí eu comecei ali dentro a pensar porque eu tô me submetendo a isso, porque eu tô me prendendo, sendo que é uma coisa que eu não concordo sendo que eu estou aqui estudando e tô vendo que não é isso. E aí eu comecei a pensar, eu me lembro de uma professora que ela falava assim: você precisa pensar. Eu comecei a pensar e falar assim, velho isso aqui não é o meu lugar, sofri muito artisticamente nessa escola porque eu passei dois anos no armário, não desenvolvi nada artístico, eu não tinha oportunidade de fazer coisas, aprendi vendo as pessoas fazendo, mas até então mais uma vez estava naquele ambiente onde eu estava sendo abafada [...]. E aí, frustrada nesse curso de música, eu falei: eu não quero mais mexer com artes, não quero mais, eu ouvi muita merda durante os dois anos na escola. Então, eu falei assim: eu vou voltar, mas eu não queria voltar para Salvador também. Vou passar um tempo em Salvador e vou tentar vestibular para biologia agora, fazer um curso de graduação que seja validado pelo MEC. Por que minimamente uma profissão eu vou ter e eu vou fazer uma coisa que eu gosto. Não é o que eu queria para minha vida, mas é uma coisa que eu gosto.

Essa passagem da professora Natania por esse curso de música em uma instituição evangélica é marcada por inúmeras situações que a fizeram desistir do curso e ir cursar biologia em Uberlândia. Nessa escola de música evangélica ela percebe o silenciamento/constrangimento ao seu corpo pela religião, que tenta doutrinar o corpo trans, tentando enquadrá-la no padrão normativo, designando o corpo diferente como pecador, profano e transgressor das normas e costumes transmitidos nos ensinamentos da religião. Nessa instituição, seu corpo é constantemente vigiado para que a norma se cumpra e, então, ela é podada, impedida de produzir, criar, colocar em ação suas ideias artísticas culturais e os seus desejos interiores de pessoa trans.

Com isso, a professora Natania deixa o curso, decide ir estudar na Universidade Federal de Uberlândia. Nesse processo de mudança, ela se hospeda na casa de um amigo da igreja, cujo pai era pastor evangélico.

Natania Costa. E aí resolvi fazer biologia eu ia fazer em Goiás, e aí fui pesquisar e acabei olhando que o curso em Uberlândia era o terceiro melhor do país, na época. O curso de Ecologia aqui é conceituadíssimo E aí eu vim para Uberlândia para tentar vestibular, ficar na casa de um amigo que era evangélico, que tinha feito o mesmo curso, e eu fiquei na casa desse menino durante uns meses. Em 2012 eu vim para Uberlândia e eu comecei o curso. Eu tinha saído do seminário, mas ainda tava na igreja, cheia de contradição já não me vendo naquele lugar, mas eu ainda estava insistindo ali. O pai desse menino era pastor de uma igreja aqui em Uberlândia e eu fiquei na casa desse menino. E aí quando eu cheguei na igreja, tinha outro rapaz nessa igreja e esse rapaz, os pais dele eram da igreja, e ele é assumido gay e ele sempre foi assumido, mas ele sempre teve a fé cristã e ele nunca achou problema ir para a igreja e ninguém falava com aquele menino. Eu olhei ele e falei assim: eu vou fazer amizade com aquele menino, e comecei a fazer amizade com aquele menino. Ele se tornou um dos amigos mais importantes que eu tenho na minha vida aqui em Uberlândia, porque foi a pessoa que conseguiu me adaptar aqui, foi a pessoa que me ajudou nos momentos que eu mais precisei, porque nesse período de tentar fazer o vestibular eu fui expulsa da casa desse pastor que falou para mim que eu não deveria procurar emprego, que não deveria fazer isso, que eu deveria voltar para casa que era melhor perto dos meus pais, que eu estava sendo desobediente, que Uberlândia é uma cidade muito perigosa, inventado o tanto de coisa que eu não entendi o porquê, mas depois minha própria irmã, conversando comigo, presenciou essa cena e falou: você sabe porque você está sendo expulso dessa cidade? Porque você fez amizade com aquele menino e aí a ficha caiu né, porque era um rolê de sexualidade e até então eu não era uma pessoa assumida, não tinha a minha identidade forte ali e aí esse menino me ajudou muito nesse período. Principalmente nesse período esse amigo meu foi um irmão.

Esse processo de religião e sexualidade é bastante conturbado na trajetória de vida da professora Natania e marca negativamente a forma como ela vai se expressar e expor sua identidade de gênero. Silenciada por anos por pertencer a um grupo religioso que não a respeitava e tentava encaixá-la nos princípios da instituição religiosa, sofreu pressões e tentativas de enquadramentos que objetivava governar seu corpo e normatizá-lo. Esse processo doloroso acarretou, ao fazer amizade com um garoto assumidamente gay, da mesma igreja que ela frequentava, sua expulsão da cidade de Uberlândia e da casa do pastor. Esse pastor, tentando encaixar aquele corpo às normas, aconselha-a a voltar para a casa dos pais, afinal, para ele, Uberlândia era perigosa, porque nela, ela tinha um amigo que transgredia as normas de sexualidade e gênero. Ser amiga de um gay, significava aproximar-se da aberração social, sujar a imagem que ela tinha/poderia ter de bom menino, religioso, respeitador da moral e dos bons costumes cisheteronormativos.

Assim, o perigo de morar em Uberlândia era esse, a sexualidade, a transgressão, o pecado, a profanação e o descumprimento nas normas estabelecidas sobre gêneros vincadas

no ideal de homem e de mulher. A professora Natania infringiu as regras de gênero e isso produziu o olhar vigilante da religião que desejava normalizar aquele corpo. Por violar, desobedecer, desrespeitar e desestabilizar a norma, foi sugerido a ela que voltasse para a casa dos pais. O pastor desejava que ela retornasse ao olhar vigilante da família para que aquele corpo se ajustasse às normas de gênero, afinal, sucumbi-las significavam imediatamente transgredir os preceitos da religião, um sacrilégio imperdoável.

Esse amigo gay, apesar de ser o motivo de expulsão da professora Natania daquele contexto religioso, de Uberlândia e da casa do pastor, significou sua libertação. A partir do contato e da aproximação com aquele que também era marginalizado, ela começou a ver ali um lugar de conforto, apoio, consolo, de alívio para esses julgamentos lançados durante toda a vida sobre ela. Assim, o amigo gay a permite, finalmente, sair do casulo, ser feliz, se livrar de algumas instituições que a colocavam como inferior pelos desejos de performar no gênero oposto ao designado a ela ao nascer.

Após esse período conturbado, a professora Natania é aprovada no curso de Biologia na Universidade Federal de Uberlândia.

Natania Costa. Eu passei no vestibular [...] então eu já vim para Uberlândia de mala e cuia e comecei a cursar ciências biológicas aqui na UFU. Na primeira semana de aula eu já sabia que eu já não queria mais estar na igreja aí eu falei assim: Eu não frequento mais, eu não me sinto bem nesse ambiente eu vou parar de ir e vou parar de fazer música Vou fazer minhas ciências biológicas, vou mexer com mamíferos, eu queria mexer com onça pintada e fui fazer o curso Ciências Biológicas. Na primeira semana, já foi completamente diferente para mim porque eu me joguei de cabeça. Se a minha vida inteira eu sofri para fazer amizade não vai ser assim na faculdade, eu vou fazer completamente diferente, eu vou mergulhar. E aí eu mergulhei de vez, fiz amizade com todo mundo que eu podia. E na universidade, querendo ou não, é um ambiente transformador. A gente entra, quebra milhões de paradigmas. Então, o conservadorismo já fica boa parte ali de fora.

A professora Natania entra no curso de biologia já propondo emancipar seu corpo, se desenlaçar das amarras dos preconceitos que eram designados a ela. Nesse processo, ela se apaixonou pela biologia, pela licenciatura, volta a cantar em festas na universidade e em barzinhos, mas produzindo performances desprendidas, soltas, que condiziam com o que ela desejava, deixando despertar e desabrochar seus desejos guardados por anos e silenciados por uma sociedade engendrada em bases cisheteronormativas.

Na universidade, ainda que fosse/seja um espaço de maior liberdade, ela ainda enfrentou preconceitos. Entretanto, relata suas diferenças.

Natania Costa. Não, foi diferente em quesitos de estrutura, eu acho, porque na escola eu sofria o mesmo preconceito, se eu for falar para você, só que ele é velado de forma diferente. Na universidade eu tenho uma mentalidade muito mais aberta da comunidade universitária, que faz aquilo de forma estrutural, faz aquilo de forma perversa. Muitas vezes, já no meu ensino fundamental, existia a pressão religiosa e social e ali no meio muito forte, na universidade já não tinham essas amarras, eu consegui desconstruir muito essas coisas. Sofri muitos preconceitos nos dois ambientes, mas na Universidade eu já era uma pessoa que eu já comecei a escancarar quem eu era e eu era aceita por isso, eu sempre fui aceita por isso. Na escola não, nesse período eu estava aprisionada em um ser que eles queriam que eu fosse e eu nunca me vi naquele corpo, eu nunca me vi naquele rótulo e aí eu comecei a fazer faculdade. Na faculdade eu não sofri preconceito quanto ao gênero e sexualidade, eu sofri racismo, foi diferente porque vinda do Nordeste, vinda de Salvador, da periferia de Salvador, eu nasci na periferia de Salvador, passei minha infância inteira na periferia de Salvador, na favela de Salvador. Eu vim como corpo negro também para cá, para o Sudeste, foi motivo de ... no início eu não reconhecia aquilo como uma violência, mas eu recebia piadas. Meus colegas faziam piadas com meu sotaque. Quando eu comecei a usar Black Power faziam piada com meu cabelo, jogavam lixo no meu cabelo e eu saía da faculdade cheia de papelzinho, mas, ao mesmo tempo, eu estava ali desconstruindo, querendo sair daquele rótulo e me descobrir como pessoa e aí eu comecei a sair desse padrão heteronormativo.

Na graduação conta que sofreu preconceitos por ser negra e nordestina. O que aponta a necessária discussão sobre interseccionalidade.

Como aponta PocaHy (2011) os estudos da interseccionalidade surgem situados

[...] no interior das práticas feministas no contexto dos Estados Unidos, sendo inicialmente acionada, a partir das contestações e oposições de ativistas afro-americanas, chicanas e sul-americanas, ao feminismo universalista – produzido na experiência política da hegemonia da branquitude e na desigualdade econômica (p. 20)

Ainda consonante com Collins e Bilge (2020)

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (p. 16).

Apesar da professora Natania não sofrer na universidade preconceitos por ser uma pessoa trans, em outros espaços sociais, os sofria por ser nordestina, negra e transexual. Isso a posiciona socialmente de maneira diferente, uma vez que essas identidades a destinam a lugares específicos. Ser transexual, nordestina e negra faz com que ela experiencie o mundo de uma maneira distinta de uma transexual branca do sul ou sudeste. Assim, a pesquisadora trans Viviane Vergueiro (2015) assinala que

[...] isso significa que as violências cometidas contra nós afetam de maneiras desproporcionais aquelas que estamos nas intersecções de identidades de gênero, classe, raça-etnia, religiosidade, sexualidades, entre outras. Significa, muito diretamente, que um volume expressivo destas violências impactam comunidades e pessoas trans travestis negras, pobres, não cristãs, prostitutas, positivas, e que toda iniciativa de transformação sociocultural deve, de maneira crítica e incisiva, ter estas perspectivas e participações como centrais no desenho, implementação e avaliação de políticas públicas e projetos realizados com estas comunidades (p. 211).

Por isso, a interseccionalidade é importante para compreender e pensar de que maneira esse corpo experiencia as relações em sociedade, de que maneira esses marcadores de inferioridade agem sobre suas práticas e vivências.

A universidade permitiu que a professora Natania rompesse com várias amarras produzidas pela religião que buscavam insidiosamente produzir seu corpo conforme as prescrições do que é ser um menino. Na graduação, ela se sentia livre, pronta para libertar seu corpo.

Os estudos de gênero e sexualidades são apontados como essenciais para ela colocar essas ideias em ação. Nesses estudos, ela percebeu que eles representavam tudo que ela queria exteriorizar e foi silenciado durante toda sua vida até aquele momento. Então, as teorias de gênero permitiram que ela se expressasse, expusesse seus desejos guardados até ali. Assim, ela começa a usar brincos e vários adereços que eram desejos de infância e agora poderiam ser acionados.

Natania Costa. E aí eu esqueci de falar que no início da faculdade eu voltei a cantar e aí que comecei a libertar esse corpo no teatro e comecei a me sentir livre. Eu tive uma disciplina de gênero e sexualidade para o ensino de ciências que eu achei fantástica a disciplina. E aí eu falei assim: nossa se tiver alguma coisa que eu quero mexer é sobre gênero e sexualidade. A primeira palestra que eu dei na Universidade, do grupo pet de biologia, foi sobre gênero e sexualidade e eu me encantei por que foi a primeira descoberta daquilo tudo que eu queria descobrir a vida inteira, que eu não conseguia libertar no meu corpo e aí comecei a usar esmalte, comecei a usar brinco. Comecei a usar cropped. Comecei a usar saia e aquilo ali era libertador para mim porque toda minha vida, toda minha infância eu quis usar.

No mestrado, diferentemente da graduação, a professora Natania narra que enfrenta novamente uma violência de gênero, ocorrida de forma velada, mais silenciosa, conforme dito por ela.

Natania Costa. [...] passaram os tempos e eu terminei o curso de Ciências Biológicas. Entrei diretamente no mestrado, aí já completamente modificado em relação a minha identidade, a minha expressão de gênero [...]. Em 2017 eu entrei no mestrado, nesse contato do mestrado em educação para o ensino de ciências dentro da linha de corpo gênero e sexualidade. Eu acho que vai ser tudo lindo e

maravilhoso porque eu estou estudando corpo, gênero e sexualidade no mestrado. Nossa tem uma linha de pesquisa para isso. Porém, muito pelo contrário, de todos os ambientes escolares os mais perversos que eu tive foi educação infantil e mestrado, porque foi o período que eu comecei a sofrer um tanto de violência e essa violência não é aquele tipo de violência lá do início, mas uma violência estrutural e simbólica, uma violência acadêmica, onde meu corpo estava ali. As pessoas não queriam se sentar perto de mim no mestrado, as pessoas olhavam pra mim de cima a baixo, as pessoas eram cordiais comigo, mas tinham sorriso de hiena quando eu passava no corredor da universidade. Pra mim é uma violência simbólica muito grande a pós-graduação não está preparada para receber mulheres trans e homens trans. Não está. É muito bonito para a Universidade falar... ah pessoas negras também não é muito fácil a universidade dizer que tem programa pra cotas, e que é necessário continuar tendo, mas é preciso existir urgentemente uma capacitação, a universidade precisa se desconstruir de uma maneira muito grande, estruturalmente, porque esses corpos entram na universidade e eles não conseguem permanecer, eles não conseguem ser aceitos, não conseguem ser bem-vindos e bem-vindas na universidade.

As professoras Sara, Natania, Sayonara e Flávia tiveram trajetórias distintas no processo de passagem pela universidade, mas parece comum entre algumas delas relatar que os preconceitos ganham novos ares e ancoragens ao longo dos diferentes processos de escolarização. Na educação básica, parece algo mais exposto, escancarado, carregado por uma violência física e verbal. Nesse momento, os corpos parecem se constituir mais indefesos, com menor amparo e proteção. Já na universidade, esses corpos parecem ganhar calejamentos que possibilitam a essas estudantes enfrentarem esses preconceitos com maior veemência. Talvez por estarem cercadas de aliadas e por terem ganhado ao longo desse processo de estigmatização força para que ocorressem essas mudanças. Aliado a isso, talvez os(as) colegas já tivessem alguma noção do quão problemático é expor esses preconceitos e o praticavam de maneira dissimulada, disfarçada.

A negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transforma em desviantes e indesejadas. Quando isso ocorre no ambiente escolar, a pressão normalmente é tão intensa que impele as travestis a abandonar os estudos, sendo disseminada a ideia de que foi sua própria escolha. Esta justificativa tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola (ANDRADE, 2012, p. 247).

Apesar dos casos relatados pelas professoras Sara, Flávia, Natania e Sayonara serem de superação desses espaços escolares, dos preconceitos e humilhações, muitas travestis e transexuais não conseguem transpor essas barreiras e se formarem ou se inserirem no mercado de trabalho. Vitimadas pelos preconceitos, elas têm o acesso negado ou são expulsas, de escolas, das universidades e do mercado de trabalho formal.

A censura sobre sua sexualidade, o controle pretendido sobre ela acionou um mecanismo que possibilitou que enfrentasse, ainda que de forma pouco consciente, o

dispositivo que pretendia atingi-lo. A bichinha [...] reagiu e procurou um lugar. Resistiu. O discurso que tentou neutralizá-la foi o combustível que a lançou no mundo (OLIVEIRA, 2017, p. 141).

As professoras que permitiram essa pesquisa, transpuseram os espaços das escolas, das universidades e do mercado de trabalho. Viveram, resistiram, enfrentaram as normas e voltaram para as escolas para mudar realidades, para fazer diferente, para propor e permitir existências outras que valorizem as multiplicidades. Elas, em suas plurais trajetórias e em suas ações, transformaram o interdito em propulsão, potências e resistências; desenvolveram mecanismos de enfrentamento, de atravessamentos e de transposição da censura e do controle pretendido sobre elas.

Talvez não tivessem tanta consciência sobre esses dispositivos de controle que pairavam sobre seus corpos. Mas, ao mesmo tempo em que tais dispositivos tentavam imobilizá-las, elas utilizavam esses processos para resistir, existir e permanecer na universidade e na vida. Então, essas imposições, normas, preconceitos, hostilizações e humilhações serviram para que elas produzissem táticas, escapes, fugas, astúcias, estratégias, meios e armas que geraram potências, forças e combustão para atravessarem esses caminhos e ocuparem ambientes renegados a corpos de travestis e transexuais.

3 A PADRONIZAÇÃO DO CORPO FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DOS CORPOS DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

3.1 Transição...

Assumir a identidade transexual e travesti nos espaços de trabalho não foram situações fáceis para as professoras Sayonara e Flávia, embora, desde crianças, assumiam performatividades designadas ao gênero feminino. Agora, há uma mudança de cenário, uma vez que começam a trabalhar em escolas da rede estadual e municipal de Uberlândia como professoras.

A professora Sayonara nos anos finais da graduação realizou os estágios obrigatórios para conclusão da licenciatura em Geografia na mesma escola onde havia concluído o ensino fundamental e médio. Nessa escola, conta terem gostado da sua atuação como estagiária e que isso permitiu que substituísse uma professora que sairia de licença.

Sayonara Nogueira. Eu fiz um estágio excelente, eu fiz estágio em uma escola onde eu terminei o ensino fundamental e ensino médio que é na E.E. Antônio Luiz Bastos, e como eles gostaram muito da minha atuação em sala de aula eles me designaram professora. Uma professora ia sair de licença para um projeto durante seis meses e eles fizeram designação interna onde eu peguei todas as aulas de geografia dessa escola no período de 99 a 2000. Eu já estava com cabelo na cintura eu ia dar aula de calça de lycra, eu ia dar aula de sapato Annabelle, e como era a escola que eu estudei, eu fiz, eu tinha segurança para dar aula, eu não tinha problema algum. Então terminou meu contrato em 2000. Em 2001 fiquei desempregada e não consegui pegar contrato em lugar nenhum. Eu cheguei a ficar desempregada durante seis meses.

Ao terminar o contrato da professora Sayonara na escola em que trabalhava, ela ficou fora da sala de aula por aproximadamente seis meses. Após esse período, consegue uma vaga em uma escola de periferia da cidade. A alegria em estar novamente na sala de aula contrastava com o receio de estar em uma região nova da cidade, de atuar numa escola, para ela, desconhecida, e mais, expor aquele corpo considerado estranho pelas normas sociais. O receio virou medo e trouxe consequências desagradáveis: ela iniciou um processo de desconstrução da sua feminilidade. Cortou os cabelos, deixou de usar roupas vistas como femininas e assumiu a postura correspondente ao gênero designado a ela socialmente, o masculino.

Sayonara Nogueira. [...] houve a oportunidade de pegar uma designação na escola Jardim das Palmeiras, em um bairro periférico que hoje não é mais periférico. Eram turmas de EJA, à noite de quinta e sexta séries juntas, e sétima e oitava séries juntas,

quando eu fui pegar essas aulas. Como era um lugar periférico, eu fiquei com medo, eu fiquei com bastante medo e comecei a pensar no que eu iria enfrentar, senão eu vou para rua como a maioria vai, acaba indo para rua. Então eu comecei um processo de destruição, eu cortei o meu cabelo curtinho, abandonei minhas roupas femininas e aquele aspecto andrógono. Incorporei realmente o professor e comecei a trabalhar.

Essa trajetória adquire novos significados quando a professora ganha confiança da direção da escola, percebendo que gostava do seu trabalho. Ao notar que ali seria um território aparentemente seguro, ela inicia novamente sua transição, buscando se aproximar dos atributos estabelecidos como femininos. Essa transição, segundo a professora Sayonara, é novamente interrompida após ser aprovada em um concurso para professora do Estado de Minas Gerais, o que garantiria que ela não fosse expulsa daquele espaço por ser uma pessoa travesti. Mas, com o passar do tempo, ao garantir sua estabilidade, inicia novamente esse processo, faz laser, coloca peitos de silicone e inicia o uso de hormônios.

Sayonara Nogueira. [...] então a partir do momento que eu começo a ganhar a confiança da direção, eles começam a ver que eu desenvolvo um trabalho bom independente de orientação sexual e identidade de gênero. Eu começo novamente o processo de transição, a tomar hormônio, deixar o cabelo crescer. Nesse período que eu era contratada, era um contrato como todo início de ano eles fazem um contrato com a gente até que em 2004 eu prestei um concurso e eu entro em 2005 pela lista do concurso. Em 2007, eu senti confiança total e encerro minha transição. Eu já estava extremamente hormonizada e já tinha colocado próteses. Já tinha feito o laser no corpo e no rosto, por causa do chuchu. A gente chama de chuchu a barba. [...] mas eu estava decidida e acabei encerrando minha transição, acabei me transicionando.

Apesar de ser concursada, a transição muda completamente a forma com que a escola e as instituições olhavam para ela. A professora Sayonara conta que os comentários eram relacionados a um homem utilizando roupas designadas ao feminino. Que aquele corpo deveria corresponder às normas do discurso dominante de gênero estabelecidos para o masculino e para o feminino. Ao não corresponder a essas designações, ela começou a enfrentar problemas nas escolas, que são encarados por ela com muita briga, confronto e resistência. Nessas escolas, ela faz prevalecer seu desejo em ser reconhecida e nomeada como Sayonara. Assim, a escola acata o uso do seu nome social. Esse processo, de estabelecimento dentro da escola não foi em momento algum pacífico, ele sempre foi permeado por brigas, produção de atas, em que relatava as humilhações e constrangimentos sofridos na escola.

Sayonara. [...] E aí tudo realmente muda. Quando eu era o professor havia uma forma de tratamento, mas a partir do momento que eu me torno A professora aí

começam as complicações porque aí é um professor de peito, é um homem de peito, muita gente lia assim: nossa, mas o fulano tá indo de mulher, o fulano vai de saia. Eu entrei e terminei a transição no momento que não se falava de nome social, ainda tratava com o nome de guerra, e eu consegui, mesmo sem ter nenhuma legislação, eu consegui ter meu nome social dentro da escola, mas isso foi a trancos e barrancos porque todo dia tudo que eu consegui na educação até hoje por tudo, graças a muito grito, foi muito grito, foi muita polícia na porta da escola muito boletim de ocorrência feito, porque eu tinha noção dos meus direitos e então não deixava ninguém tripudiar e sapatear em cima da minha pessoa. E eu também não abaixava a cabeça e eu pedia para fazer ata todo momento a partir do momento que eu me sentia constrangida eu fazia a direção fazer ata. Então, comecei criar muita confusão dentro das escolas e eu comecei a pedir mudança de lotação uma atrás da outra, e o inspetor não podia nem ouvir falar meu nome nessa cidade, porque ouvir falar meu nome era confusão, onde estava meu nome era confusão, aí eu saio das duas escolas que eu iniciei o processo de transição, que eu iniciei não, que eu encerro processo de transição.

O processo de destrancisionar, aqui entendido por mim enquanto ações de abandono de algumas ou outras performatividades do feminino, afinal aquele corpo não deixava de ser o diferente, de portar a marca da abjeção, não foi somente sentido pela professora Sayonara. A professora Flávia também conta que começou o processo de transição do seu corpo algumas vezes em sua vida. Entretanto, ela sempre retrocedia por ter medo das reações sociais, por ver nas ruas, espaços públicos, sempre travestis e transexuais serem alvo de piadas preconceituosas por parte da sociedade.

Daniel Silva. Gostaria que você falasse da sua história como docente, porque você escolheu ser docente, contando quando você chegou à escola como professora, quando você começou a dar aula?

Flávia Amorim. Nesse momento, ela se apresenta novamente.

Eu não sei o que você quer ouvir...(silêncio)...

Eu sempre fui muito racional. Então antes de começar a docência, antes de fazer um concurso público, antes de começar a dar aula, eu tinha outros trabalhos e trabalhava com telemarketing. Eu comecei a transição algumas vezes e parei. Eu comecei a fazer o processo de hormonização. Eu já estava com características bem femininas e aí eu decidi parar porque primeiro eu estava sozinha [...], por que a transição, eu acho que ela é eterna, ela nunca vai acabar porque sempre tem alguma coisa a mais eu quero fazer para me aproximar mais da mulher que eu acredito que eu sou. Então meu corpo é sempre uma restrição, na verdade ele sempre tá fazendo restrição aquela maneira que eu queria me expressar mais naturalmente, porque ele é um corpo biologicamente masculino e eu nunca vou negar isso como eu te falei [...]. Eu comecei a transição e parei porque os hormônios estavam me fazendo muito mal eu estava com palpitação, eu estava com problemas circulatórios porque eu não tomava o hormônio correto para transição, eu estava tomando anticoncepcionais que têm uma série de efeitos colaterais prejudiciais, inclusive para mulher cisgênero Eu via que as travestis num ambiente público eram sempre alvo de chacota Elas sempre estavam em uma situação assim, e eu não queria aquilo para mim, e eu não queria usar aquelas roupas, eu não queria ser marginalizada, eu tinha muito medo Por isso eu parei a transição. Eu comecei a transição sozinha e parei por conta própria, não tinha acompanhamento psicológico como a maioria das transexuais fazem. Então chega uma fase em que os hormônios mexem com o psicológico. Eu não me identificava nem com menino nem com menina, eu não era nada eu, ficava pensando: nossa gente, eu tinha certeza que eu era menina, mas só que agora eu estou vendo que eu não sou nada eu não sou ninguém. Era assim que eu me sentia,

eu não sou menina porque eu olhava para as meninas e não tinha nada lá, meio que eu não me identificava, e eu olhava para os meninos e também não me identificava. Eu pensei... a gente eu vou virar bicho, e aquilo me doía muito [...] e eu também vi as outras meninas travestis e transexuais e pensava: gente eu também não quero ser profissional do sexo, porque é para essa área que a sociedade empurrava, até então, poucas peitavam, poucas procuravam outro tipo de profissão e a gente não tinha notícia. Quando eu comecei a fazer meu curso superior e tive acesso à biblioteca da Universidade, aqui no Campus Umuarama, que descobri que na psicologia tem livros tratando da transexualidade. E aí eu levei todos para casa, mostrei para minha mãe e falei: é isso que eu sou. Para ela já era difícil me aceitar como gay. porque toda mulher transexual todas pessoas transexuais ela tem essa fase que ela tem que se identificar se como gay. Então como mulher transexual como travesti é pior ainda, mas eu já sabia que era isso.

Esse processo de transição é analisado pela professora Flávia como um processo complexo, em que quando a travesti ou transexual assume essa identidade de gênero durante a adolescência, sem garantir sua formação, emprego e estabilidade, dificilmente conseguirá suportar o preconceito e conquistar aquilo que se conquistaria sem que fossem demarcadas pela ótica da diferença.

Assumir a identidade travesti ou transexual significa em nossa sociedade generificada ser jogada nas margens sociais em que as instituições regulatórias e a sociedade vão prontamente agir sobre esses corpos impedindo que eles existam. Assim, travestis e transexuais abandonam, ou melhor, são expulsas das escolas, das famílias, dos mercados de trabalhos formais. Essas ações impedem que elas concluam seus estudos, tenham vidas dignas e o acesso à cidadania.

[...] quando eu decidi realmente encarar a transição, o hormônio, sair me expondo como uma mulher, eu já tinha procurado me estabelecer financeiramente no trabalho. Eu tinha muito medo de começar a transição e ser mandada embora e não conseguir emprego. Então o que eu fiz, eu tive o sangue frio que muitas meninas não têm, e eu entendo perfeitamente, de esperar um pouco mais parar a transição, perder aquelas características femininas, ter o seio voltando, porque a gente para de tomar hormônio a gente vai perdendo as características femininas, então eu deixei aquilo. Para mim era extremamente importante estudar um pouco mais prestar um concurso público e assim fazer a transição. Então, quando a gente vê, eu não conheço uma professora transexual que já tenha chegado na escola transexual, já com a transição feita, talvez fosse até mais simples. Só que quando a menina lá no ensino médio lá no ensino fundamental ela não tem esse sangue frio, ela tem essa necessidade, que realmente é muito grande, de se reconhecer como mulher e ela faz a transição. Ai ela é discriminada e não consegue aguentar muito tempo na escola. Ela não consegue porque ela não tem apoio em casa então, ela sai da escola e ela acaba conseguindo uma profissão que é mais aquém do que ela poderia ter se ela tivesse continuado, se tivesse dado oportunidade dela continuar. Então eu não me vejo assim como uma mulher trans que foi lá, que deu a cara a tapa, que conquistou já sendo uma mulher transexual. Eu pulei muitos preconceitos para depois assumir uma estabilidade e depois dessa estabilidade sim, me assumir como uma mulher transexual. Quando eu cheguei na escola não cheguei como a Flávia, eu cheguei como um professor sem alarde. Só depois da minha estabilidade que aquilo para mim ficou sem sentido, parecia que eu estava enganando as pessoas, sabe, de ser aquela figura de ser o

Flávio. Eu acho que eu não me comunicava bem, eu não me sentia à vontade pra ser, parecia que eu realmente estava enganando todo mundo.

A professora Flávia conseguiu “trancar” esse corpo considerado abjeto se utilizando da imagem de gay, vista enquanto um pouco mais aceitável socialmente, para só após aprovada e estabilizada em um concurso da Prefeitura de Uberlândia assumir sua identidade transexual.

Flávia Amorim. [...] antes de me assumir, de colocar roupa feminina, porque eu já estava no processo de hormonização, eu ia trabalhar com duas blusas com blinder embaixo para esconder os seios. Ia sem maquiagem, sem nada do tipo, mantendo as aparências, inclusive com o cabelo mais preso. com gel, tanto que quando no outro ano quando eu voltei já Flávia eles falaram: nossa de onde saiu os cabelos, é aplique? Era porque eu soltei. E aí eu fiz a cirurgia e coloquei o silicone, então, na época eu achava que era fundamental para me sentir mulher, eu tinha que ter um seio farto, mas a gente tem essas coisas, né? Mas eu vejo que não ser mulher transcende essas coisas. Eu conversei com a minha diretora, mas primeiro eu mudei nas redes sociais, coloquei Flavia em tudo, eu acho que foi uma maneira de preparar as pessoas. Quando eu cheguei na minha diretora minha mãe já tinha falado com ela, já tinha explicado que não teria solução, era esse o caminho que eu iria seguir ser eu mesma (risos). Aí eu cheguei na minha Diretora e disse que a minha condição é essa Eu sou uma mulher transexual, eu vou fazer minha transição a partir do próximo ano, nisso a gente não tinha nenhuma lei nome social, não tinha nada. Tinha uma portaria do Fernando Haddad, que foi o que eu levei na prefeitura para respeitarem o meu nome social no crachá. A diretora chamou meus colegas e conversou com eles. Ela me apoiou. Às vezes vem apoio de onde a gente não espera, né?

A professora Flávia aponta que durante sua transição, ela entendia que era essencial provar pra sociedade daquilo que para ela já estava dado, ela era(é) mulher. Seu corpo cisheterodesignado enquanto masculino não era a identidade de gênero a que se percebia. Assim, mesmo não gostando de inúmeros artefatos culturalmente valorizados no interior de determinada lógica do feminino, a exemplo salto alto, saias, etc., ela se valia desses acessórios em suas performatividades femininas. Com o tempo, ela conta ter percebido que isso não era tão necessário, apesar dessa busca incessante para performatizar o mais próximo possível do que ela acreditava serem atributos do feminino, com a intenção de mostrar que realmente se sentia mulher. Essas mudanças de mentalidades fizeram-na perceber que a construção da feminilidade, para ela, ia além desses sacrifícios de utilizar saltos, muita maquiagem, saias, etc. Performatizar nesse campo custava muito a ela, que foi entendendo que ser mulher não deveria ser algo para a sociedade exterior. Talvez, aqui, ela tenha entendido que para a sociedade cisheterocentrada o corpo dela continuaria sendo considerado um desvio aos padrões normativos de gênero e que é suficiente ela entender a construção da sua identidade feminina no seu interior, sem que para isso ela tenha que fazer sacrifícios para provar a sociedade quem ela realmente é.

Flávia Amorim. [...] aí eu transicionei e cheguei como a Flávia no outro ano, saí o Flávio de férias e chega a Flávia. Eu lembro que nessa época eu fazia questão de ir extremamente produzida, maquiada, com salto. Acabei com os meus pés para manter essa feminilidade que eu julgava ser muito importante, que eu julgava ser essencial para parecer mulher, porque eu queria que as mulheres vissem aquilo que estava dentro de mim. Hoje eu entendo que não precisava parecer mulher para ninguém, a gente vai envelhecendo e vai experienciando a transição, a gente vai entendendo que de fato a gente é mulher sem nenhuma necessidade externa. Eu não usava calça e isso me atrapalhava muito, eu tenho dificuldade de me locomover com salto e saia, mas eu queria o máximo da feminilidade para eu poder me sentir feminina. Acho que eu queria me convencer também de algo que eu não precisava, acho que todo ser humano tem isso, não só as pessoas transexuais. Eu vejo muitos meninos, homem trans, que o começo da transição querem ser o máximo, ter o máximo da masculinidade e às vezes eles caem no machismo exagerado para convencer não sei quem da masculinidade deles. E depois vai passando o tempo e isso vai se acalmando, não vai se sustentando e eles veem que são homens, que não precisa ter uma barba, por exemplo, nenhum sinal externo que fale isso. Eles não precisam de nada que prove isso, mas no começo a gente quer provar, a gente quer mostrar, a gente quer que as pessoas olhem para a gente e não tenham nenhuma dúvida do nosso gênero. Meus alunos me receberam com muita curiosidade, com muita vontade de conhecer essa Flávia. Eu não tinha por parte dos meus alunos nenhum olhar enviesado, nenhum riso, nenhum deboche, nada, mas muito carinho. Ai desculpa não é tia Flávia, não teve isso.

Daniel Silva. Qual idade deles?

Ensino Fundamental 1, do 1º ao 5º, e II, do 6º ao 9º.

A professora Sara inicia seu processo de construção da identidade travesti ainda na adolescência, não diferente das outras entrevistadas, que apontam terem tido performatividades do feminino desde sua infância. A professora Sara produz novos significados desse processo de construção contando que por meio do *Disk Sexo* ela construía suas performances do feminino, conversando por telefone com vários homens que buscavam sexo por esse meio e, assim, ela construía sua “pauceta”, assim denominada por ela, por entender que esse falo adquiriria um outro significado nessa constituição de suas identidades.

Essa “pauceta” vem para embaralhar as normas, na sociedade cisheteronormativa, que tenta produzir o corpo engendrado nos padrões de verdadeiro homem e verdadeira mulher. O neologismo que reúne o pênis e a vagina, embaralha as normas, não é um, mas também não é a outra. É uma nova configuração (re) criada com novas significações no processo de formação das identidades da professora Sara.

Sara York. Eu me compreendo como um adolescente diferente a performance, essa repetição. Esse mimético que a Butler vem trazendo fala isso tudo. Eu experienciei no disk amizade, ah nesse disk amizade eu botava pra fuder. Por que eu tinha essa voz, eu falava com os caras, aqueles homens mais velhos, aquela voz maravilhosa, eu falava “oi gatinho” e, assim, uma voz muito mais infantil do que no momento e aí eu começo a treinar as minhas primeiras entradas de afetividade como mulher mesmo. Eu acho que eu já me via assim e para mim foram momentos imensos da produção da minha feminilidade. porque eu sabia que eu falava com o cara: como

que você vai transar comigo? Ai, tô com tesão. Não sei o que aí eu fabricava com esse imagético, eu brincava com essa imagem da mulher buceta, só que eu era uma mulher de pau. Isso é meio que um choque porque na minha cabeça, apesar de ser uma mulher de pau, eu tinha essa linguagem, uma coisa quase saussuriana, Saussure grita ali no meio. Falando do signo do significado e do significante com você, esse pau para mim ganhava uma outra dinâmica, outro signo, outro significado, que é a pauceta por assim dizer. Eu acho que eu me constituo mulher dessa forma.

3.2 Sou professora travesti! Trajetórias docentes e criação de outros currículos

A presença das professoras Flávia, Sayonara, Natania e Sara na escola nunca foi uma tarefa fácil. Nessa jornada, enfrentaram preconceitos, desconfiança acerca de suas capacidades e do trabalho desenvolvido. Na escola, eram vigiadas, reguladas e punidas constantemente. A professora Flávia narra que ao chegar à escola em que trabalha, após sua transição, foi bem recebida pela diretora. Entretanto, ao mudar a gestão, ela relata não ter sido respeitada, inclusive, revelando tramas e conspirações da direção para prejudicar seu trabalho dentro da escola.

Ao trabalhar sobre higiene pessoal com os estudantes, aponta que uma mãe foi a escola reclamar que esse não era um assunto a ser tratado pela escola naquela faixa etária. Entretanto, ela não pôde se explicar, impedida pela diretora, que afirmou que mudaria a professora de turno para que não tivessem mais problemas com ela. Contudo, essa mudança de turno já era prevista pela direção e pela professora, pois a professora Flávia desejava levar seu cargo concursado para o turno da manhã e retornar para o turno da tarde como professora contratada por um processo seletivo que ela havia feito e seria convocada. Ao chegar à Secretaria Municipal de Educação, a professora Flávia não encontra na lista de escolas disponíveis a sua escola de trabalho, e, assustada, pergunta o que houve, uma vez que ela própria ocupava esse cargo e ele obviamente estaria disponível. Com isso, é recomendada a procurar a diretora para informar sobre a disponibilidade da vaga e assim ela poder ocupá-la. Entretanto, quando entra em contato com a direção, ao não receber apoio para ocupar a vaga, ela entende que na realidade a diretoria não informou sobre a disponibilidade do cargo porque não a queria naquele turno.

Flávia Amorim. [...] na gestão Nova Direção e eu comecei sentir esse embate. Eu tenho curso técnico em enfermagem e quando eu estava cursando eu fiquei muito envolvida e quis fazer uma outra aula, uma aula transversal, eu quis trazer higiene pessoal porque que é muito importante hábitos saudáveis, alimentação saudável e arte. A gente fez um projeto de fabricação de um folder, material de comunicação,

onde eles deveriam listar e colocar para gente hábitos que eram saudáveis, que eles deveriam adquirir higiene e nisso, de todas as turmas que eu tinha, das oito turmas que eu tinha, veio uma mãe na escola reclamar porque eu estava tratando de higiene pessoal. Eu tinha falado para durante o banho lavar o seu órgão sexual adequadamente, a maneira de você limpar o bumbum, limpar os cabelos e usar o desodorante quando for necessário. Aí uma mãe veio reclamar disso, então, a minha diretora ao invés de chamar a mãe e me chamar para explicar de que se tratava, pegar o material com os alunos, ela preferiu falar que eu iria mudar de turma eu ia passar para a manhã. Ela preferiu falar com a mãe que ela não precisaria se preocupar, que ela iria me mudar de turno uma coisa que eu já iria fazer. Ela usou isso como se fosse uma punição que ela iria fazer por eu ter feito aquele trabalho que, na cabeça da mãe, não condizia a faixa etária. [...] eu fiquei chateada com essa nova diretora porque ela não me chamou para conversar, não me chamou para explicar para mãe, eu não tive contato com a mãe, eu não pude mostrar para ela que ela estava equivocada [...] bom aí eu fui para outro turno, da manhã, e ficaria com uma vaga à tarde, pois meu cargo ficaria vago à tarde. Então, eu falei para ela: eu vou fazer a prova do contrato e venho para trabalhar à tarde também, você não vai ficar sem professora. Eu falei isso para ela, mas eu não imaginava que ela não tinha interesse, ela tinha interesse que eu não fosse trabalhar lá. Com o que ela fez eu deveria ter ficado calada, o que ela fez foi não informar a prefeitura que ela precisava de uma professora à tarde. Eu fiz a prova e quando eu fui escolher a escola, a minha escola não estava na lista de cargo vago e eu não pude escolher. Aí eu cheguei no primeiro dia e falei: olha a escola não está na lista, mas a moça do RH falou que se você mandar eu posso ir lá escolher a escola, ao que ela respondeu: “Ah, eu não sei! O que eu posso fazer eu não sei”. Ela colocou uma amiga dela na vaga e eu fiquei sem escola desde então. Eu vejo que existe uma certa uma certa dificuldade que ela me impõe.

Ao longo do diálogo, a professora Flávia conta que não sabia se muitos colegas de profissão a respeitam genuinamente ou se é apenas porque ela é uma professora concursada, efetiva e que lhe faltar com o respeito poderia acarretar consequências a esses colegas de profissão. Essa reflexão parte do momento em que ela descobre que na escola em que trabalha, em outro turno, havia uma aluna transexual que não tinha seu nome social respeitado e que em virtude disso ela abandonara a escola, ou melhor, foi expulsa desse espaço por não conseguir conviver em um lugar em que era vista como abjeta. Tal fato assustou a professora Flávia que desejava ter sabido disso antes que a aluna deixasse/fosse expulsa da escola, para que ela pudesse defendê-la e fazer com que seu nome social fosse respeitado.

Flávia Amorim. [...] uma coisa que aconteceu que eu fiquei sabendo só depois, não sabia que tinha alguma transexual no EJA da minha escola e mesmo estando ali como professora transexual, mesmo com a portaria do Ministério da Educação a respeito do tratamento com o nome social, mesmo assim ela não estava sendo respeitada, e o pior de tudo é que ninguém comentou nada na escola porque senão eu teria conversado com a diretora, teria ido lá à noite, eu teria conversado com a aluna e exigido que ela tivesse o tratamento certo. Assim a aluna transexual deixou a escola onde tinha uma professora transexual, e ela não era respeitada. Então eu vejo que eles só me respeitam, eu vejo hoje os meus colegas [...], depois desse episódio, eu fiquei pensando e acho que eles me aturam porque eu tenho o cargo, eu fiz o concurso público, eu conquistei esse espaço. Então eu acho que eles me aturam como professora transexual porque senão o mesmo respeito que eles têm comigo eles teriam com a aluna.

Flávia relata que uma vez, ao tentar ajudar os alunos/as que não tinham cadernos de artes, veio uma mãe reclamar que ela queria estabelecer proximidade com o estudante para além do que é considerado permitido para uma relação professora – aluno/a.

Flávia Amorim. Minha colega falar para o aluno que eu tenho caderno de artes, se você precisar de algum, ou algum aluno se não tiver caderno de artes eu tenho, você oferece esse para os alunos, eu entregar caderno de artes e vir mãe reclamar!?! Como se eu tivesse tentando ter uma intimidade, algum interesse nos alunos, umas coisas assim que só Deus sabe. Isso é não entender então que às vezes quando a gente tenta fazer um trabalho, um ótimo trabalho, que a gente quer desenvolver o máximo dos nossos alunos, a gente não quer só o arroz com feijão, a gente quer que eles saiam capacitados para refletir, para pensar, para criticar e para tomar decisões. A gente faz vários tipos de trabalho, de análise de imagens, às vezes, exigindo um pouco de concentração, meditação, leitura. Esses trabalhos diferentes parecem que eles incomodam as pessoas.

Enquanto docente, Flávia observa mudanças na realidade atual no que se refere aos/às estudantes. Ela afirma que não são percebidos afastamentos ou rejeições de alunos/as em relação àqueles que parecem transgredir as normas de gênero. No caso a seguir, ela relata que mesmo aqueles meninos que tendem a performatizar mais de acordo com os atributos de feminilidade, eles não costumam ser rejeitados pelos colegas de sala. Situação que se repete quando meninas apresentam características designadas ao gênero oposto ao atribuído a elas. Tais percepções fazem com que ela, Flávia, acredite no futuro da nossa geração, na possibilidade de uma sociedade mais justa, igualitária, em que o gênero e a sexualidade não sejam fator de exclusão social. Nessa perspectiva, ela relata que também as crianças com deficiências são olhadas sob a ótica do carinho, do apoio, contribuindo, quiçá, para que um dia superemos os capacitismos em nossa sociedade.

Flávia Amorim. [...] As meninas que têm características masculinas e meninos que se expressam com feminilidade exacerbada, vejo que não existe, graças a Deus, hoje em dia, mais aquela coisa assim: nossa esse menino não vai ficar com a gente porque ele é feminino. Então todo mundo dessa geração, eu acho, que é uma geração mais aberta que não vai te excluir por você ser homossexual, por você ter as características diferentes. Lá tem muitos alunos com deficiência na mesma escola. Não são todos que tem e então os meninos também com deficiência são muito abraçados. Eu acho que essa geração ela veio para abraçar as diferenças. É uma geração que não gosta de estudar muito, mas pelo menos tem uma parte emotiva saudável de não excluir.

A professora Sara, ao narrar suas experiências, conta que vem de outra realidade. Enquanto exercia a profissão de cabeleireira, começou a dar aulas na Inglaterra para um grupo de refugiados romenos, que não falava inglês. Nesse processo, ela se vê na complexa função de ensinar inglês para pessoas que não falavam a língua dela e ela não falava a deles. Uma

experiência que, talvez por eles estarem também nesse lugar de abjeção, a marcou pelo respeito com que foi tratada, mesmo sendo travesti. Então, nesse lugar, ela relata que a dificuldade não era quanto a sua identidade de gênero, mas em conseguir ensinar inglês a um grupo de refugiados em que eles e ela não possuíam uma língua em comum.

Em sua experiência no Brasil, narra:

Sara York. Depois eu chego no Brasil e a sala de aula de inglês, eu dava aula no interior do Estado do Rio de Janeiro e aí nessa sala de aula eu chego e eu tenho diferentes níveis de entrada. Uma delas é a turma do sexto ano, sempre horrorosa, pois a turma de sexto ano é a pior de todas, mas é a que eu mais gosto de trabalhar, porque são os alunos que chegam carregados de preconceitos, recebendo os atravessamentos transfóbicos, são alunos que odeiam o que é diferente porque eles buscam a marca, eles buscam aquilo que é padronizado, eles querem estar inseridos na possibilidade, então tudo que é diferente, que escapa a marca o padrão, eles rejeitam enquanto pessoa, eles rejeitam enquanto situação e eu dentro dessa escola eu faço com que esse aluno repense a própria fala dele. Então são alunos que chegam me odiando e depois de seis meses aparecem os primeiros vínculos e não é vínculo da maternidade [...] e aí você tem essa possibilidade de afeto com esse diferente, então um tia travesti é um tia diferente da mãe e da travesti.

A professora Sara aponta que seu corpo produz ressignificações da imagem construída sobre o diferente. Após alguns meses dando aulas, ela consegue despertar nos/as estudantes a capacidade de transpor as barreiras dos preconceitos e a desenvolver afetos por esse corpo construído como estranho. Mas, apesar disso, ela nota que o “tia Sara” é diferente, não vem carregado da expressão “tia”, designada às outras professoras cisgêneras, mas ocupando um outro lugar de afeto que, talvez inconscientemente, negue o ser tia referente a outras professoras, construído pela sociedade generificada.

Então,

Sara York. Quando alguém me pergunta como é que dar aula, como é ser a professora travesti, eu digo que é maravilhoso, porque eu chego na sala de aula e falo: e aí gente vamos brincar, vamos fazer tal coisa e essa alegria toda que eu sinto quando eu estou lá ela começa de um modo muito falso, porque eu preciso me agarrar a essa falsidade, não sei se falsidade seria o melhor termo, mas eu preciso me ancorar nesse sentimento de maravilhosidade. Porque 20 minutos, 15 minutos, antes eu ouvi: Olha o viado. Então eu não posso chegar para essa turma com sentimento de quem acabou de ser apontada, e é uma prática recorrente. Isso aconteceu um dia, isso ocorreu ontem. Não, isso é uma prática recorrente na vida trans e eu não tenho uma passabilidade, eu não sou uma pessoa que você olha e parece mulher. Não você olha e você vê uma travesti, você sabe que tem marcas do masculino, marcas do feminino, e isso é muito perceptível, então, quando alguém vê pensa: nossa a Sara é um furacão, ela chega e tal eu sou esse furacão. Por que 20 minutos, 30 minutos. No início do meu dia alguém disse olha o veado e essa foi a primeira palavra que me ofendeu quando eu ainda era uma criança sem uma possibilidade de defesa... (choro) é isso.... posso parar um pouquinho... (pausa, choro)
ah não pode contar uma piada... a primeira coisa que sai é o *echarpe* porque depois ela vai tirando a roupa né...
o mundo dos significados, né? E aí...o que você quer saber? ...

Nesse momento a Sara faz uma pausa, chora bastante, vai no banheiro, pede para parar, tomar um café, faz uma brincadeira, tentando esquecer uma dor que a marcou de tal forma que ela preferiu falar de outros assuntos e descontraír. Quando voltam as gravações, ela não fala da escola, ela fala da infância e começa a contar sua trajetória de criança, para só depois conseguir retornar a essa questão. Essas palavras parecem tocá-la profundamente, tornando os diálogos mais emotivos, é como se ela falasse com o coração, e expusesse cicatrizes que a vida deixou no seu corpo.

Nesse diálogo, ela conta dos artifícios utilizados por ela para conseguir enfrentar a tarefa da docência, apontando que cotidianamente ela, a professora Sara, sofria preconceitos advindos de colegas de trabalho e da sociedade. Às vezes, ao pegar um ônibus, ou mesmo em diferentes espaços que percorria até chegar à escola. — “Olha o viado!” Esse xingamento, pelas reações dela, parece a desestabilizar, remetendo às primeiras humilhações que sofreu enquanto ainda era criança e, quiçá, nem soubesse o que seria ser um viado, mas já entendendo a construção pejorativa do termo no sentido de tentar jogá-la para as margens da sociedade. Mas relata que, apesar disso, tentava esconder essa tristeza ao entrar na sala para dar aula, tentando se apegar a sentimentos, ideias, percepções boas, positivas, “de maravilhosidades”, para que ela conseguisse dar suas aulas.

Além disso, a professora Sara, narra querer passar uma imagem de forte, de “Sara furacão”, uma pessoa que enfrenta tudo, passa por cima e sai ilesa. Mas esse diálogo nosso mostrou que essas fragilidades estão ali, fruto de uma sociedade transfóbica que tenta, rotineira e incisivamente, tirar seu corpo daquele espaço, das escolas, do mercado de trabalho formal até mesmo da vida, desejando produzir seu apagamento, silenciando-o e expulsando-o de diferentes espaços de existência.

Isso ocorre, segundo a professora Sara, porque ela não tem “passabilidade”¹⁸. Fazendo com que ela vivencie os preconceitos de uma forma diferente em relação às que possuem essa passabilidade.

Por não possuir essa passabilidade, relata que enfrenta situações de violência na escola, e que elas acontecem quando a direção ou a coordenação, constantemente, passam em frente a sala em que está para dar um bom dia, mas este bom dia é carregado de vigilância, de perseguição e de monitoramento.

¹⁸O termo “passabilidade” é utilizado pelo movimento trans para referir as travestis e transexuais que conseguem viver em sociedade sem terem sua transexualidade ou travestilidade notada. A passabilidade significa ser transexual ou travesti, mas não ser assim lida socialmente. Em outras palavras, a passabilidade seria se tornar-se invisível aos olhos dos julgamentos sociais, sendo lida como mulher cisgênera.

Sara York. [...] eu sou a professora que coloca o cabeçalho no quadro com a data e imediatamente eu sei que vai chegar a diretora ou coordenadora ou supervisora para falar bom dia e esse bom dia não vem carregado de um bom dia só, ele é um bom dia da vigia, ele é um bom dia que vai problematizar como eu estou vestida, o que eu estou fazendo, como eu comecei a aula e o que eu estou falando, se eu estou agressiva, se eu, estou de bem com a vida.

Os comentários das crianças revelam como essas normas de gênero são construídas. Os questionamentos dos(as) estudantes revelam isso. Querem saber se ela é operada, se fez a cirurgia de redesignação, ou seja, se já é detentora de uma genitália feminina, considerada como indispensável para ser mulher. Isso revela a concepção binária vincada na genitália como determinante para ser homem ou ser mulher.

Sara York. [...] porque o meu aluno pergunta para mim, por exemplo, tia você é operada? Isso é do campo privado, no mais alto nível ninguém pergunta para o professor de matemática se ele fez fimose. E aí eu pergunto: vocês já perguntaram para o professor de matemática se ele também é operado, se ele fez cirurgia sei lá de qualquer coisa do olho, que seja. Você fica pensando como nós estamos afirmando regras, como elas funcionam para você. Eles perguntam se o meu peito é de verdade e eu falo o meu não, o seu é. As professoras que estão lá inseridas, elas não respondem a esse tipo de pergunta. Por que que o meu peito não seria de verdade, porque meu peito seria de menos valor que qualquer um outro? Mas isso é colocado a prova ali naquele momento e se você não tiver um certo jogo de cintura, você acaba acreditando naquilo. E aí aquele aluno que é o estudante, que é uma pessoa ali para poder aprender com você a se relacionar socialmente com outras realidades e potenciais de vida, você acaba ou demonizando ou tornando ele de um outro processo de outro âmbito que não é aquilo que a gente espera.

Dar aula para a professora Sara é um processo complexo, pois ao tratar sobre as partes do corpo humano, nas aulas de inglês, motivou os responsáveis pelos estudantes a fazerem reclamações. Ela, inclusive, cita o caso de uma aluna que foi dispensada dessa aula por solicitação da mãe. Nesse processo, ela critica a atitude afirmando que os estudantes buscam conhecimentos em diferentes lugares e que se ela não vai conhecer seu próprio corpo dentro da escola, contextualizado em uma disciplina, ela vai conhecer de outras formas através de outros meios, como livros, internet, etc.

Sara York. [...] então, por exemplo, quando eu dou aula de *parts of my body* vamos lá todo mundo porque eu sou da época de cabeça ombro joelho e pé e hoje a gente não trabalha mais cabeça ombro joelho e pé a gente trabalha cabeça ombro peito barriga, sexo, perna, a gente trabalha todas as partes do nosso corpo e aí quando coloca esse aluno para pensar esse corpo [...] eu tenho uma aluna que ela foi proibida, ela foi liberada da minha aula durante três encontros que eu estava falando das partes do corpo em inglês, e eu falei pênis e vagina, mas a mãe foi na escola e disse que a filha não vai aprender a falar isso com você. Quer dizer, se ela não vai aprender falar isso comigo, isso que no caso são as partes de um corpo humano, dentro da escola, dentro do ensino formal, ela vai aprender onde? Porque essa filha

ela já sabe, com certeza, falar outras palavras, ela já tem domínio de cu, buceta, pau, e essas palavras são palavras do cotidiano escolar, elas estão lá.

Penso que, na mentalidade desses pais, mães, familiares, uma travesti considerada transgressora do padrão cisheteronormativo, que transpõe as identificações atribuídas a ela, não é considerada apta a falar desse assunto, porque ela pode ser perversa ao ensinar essas crianças a serem transgressoras, a olharem criticamente para ao corpo, questionando-o e criando outras possíveis interpretações sobre pênis, vagina, ânus.

Assim, na mentalidade cisheterocentrada, a travesti é perigosa e não pode nem deve falar de partes do corpo. Afinal, ela violou e infringiu as normas de gênero. Ela ultrapassou as fronteiras permitidas, ela acessou o vale da suspeição, da irresolução, da indeterminação, da desconfiança, da oposição, da incerteza e do lugar onde não mais pertence ao muro da estabilidade e do *status quo*. E assim, se ela desobedece a essas normas, o que ela ensinará aos filhos da sociedade cisheteronormativa? Ela não respeita as normas de gênero impostas sobre ela! Quais os riscos que essas crianças correm? Serem reflexivas? Críticas? Pensarem o corpo na sua produtividade, o que ele é e o que pode ser?

A professora Sayonara inicia sua carreira na mesma escola em que realiza estágio durante sua graduação, uma experiência sem problemas notáveis que termina após um ano de trabalho. Além dessa experiência inicial, ela passa por diferentes escolas até chegar a dar aulas na Escola Estadual Ederlindo Lannes Bernardes, onde vai enfrentar um grande desafio, fruto de armações produzidas contra ela.

A E.E. Ederlindo Lannes Bernardes é uma escola de periferia, localizada na cidade de Uberlândia, escola em que trabalhei por dois anos e meio e que a professora Natania também trabalhou. Entretanto, em momentos distintos.

Quando a professora Sayonara atuava nessa escola, ocorreu a destituição da direção escolar, fato que marca o início do enfrentamento que a professora Sayonara iria se deparar. A partir disso, houve uma intervenção no colégio em que fariam outro processo eleitoral. E nesse processo, a professora Sayonara, por ser muito querida pelos estudantes, era pedida para que fosse a nova diretora da escola. A partir disso, começaram as articulações para derrubar seu nome, porque em Minas Gerais, na rede estadual de ensino, a direção é eleita por eleições escolares que envolvem a escola e a comunidade escolar, em que votam pais/mães/responsáveis, estudantes, professores/as, secretários/as, supervisores/as, assistentes de serviços gerais e cantineiras. Então, estudantes têm um peso muito grande nesse processo eleitoral. Isso significa que ser querida pelos/as alunos/as oportuniza uma grande vantagem nas eleições para direção.

Sayonara Nogueira. Eles tiraram meu nome que eu tinha que ser a professora que fosse a nova diretora da escola porque eu tinha uma ligação muito forte com a comunidade do Morumbi, então eu almoçava lá na casa dos meus alunos quando eu ficava de manhã para tarde e à tarde para noite, almoçava e jantava. Ali no bairro, normalmente, os pais me chamavam para almoçar na casa deles, eu fazia comprinha durante a semana e levava para ajudar, lógico, nas festas de 15 anos, no final de semana, todas eu estava no Morumbi, porque eu era a única professora que era convidada. Só que aí o colegiado empombou: Nossa, vai por um travesti, um travesti que eles falam, como diretora de escola como que nós vamos fazer, a escola já é mal falada, vai acabar de queimar o filme da escola. Com essas palavras ditas na reunião, aí começou a caça às bruxas e então dois inspetores [...] da escola, escondiam que armavam as artimanhas deles para tentar me incriminar, mas eu não sou boba, nem um pouco, e logo eu derrubei a pretensão deles e não sabia que eles iam tão longe, igual eles foram comigo e aí um dia o inspetor me chamou na sala dele me tratou o tempo todo de Senhor, me chamou pelo nome de Registro Civil, até que eu bati na mesa e falei que nós íamos para Belo Horizonte se ele continuasse me tratando assim. Aí ele começou a me tratar como dona... dona... com ironia, dona de prostíbulo, dona de pensão, menos como professora. Aí, houve a reunião final, já tinha batido o martelo que era eu, e nessa reunião apareceu uma denúncia de pedofilia no meu nome, que eu tinha cometido atos libidinosos, com aluno do PAV. Aqui em Minas tinha o PAV, que não existe mais, Programa Acelerando para Vencer, que pegava os piores alunos dos bairros, jogava em turmas multisseriadas, aquele monte de meninos, 40, 50, 60 meninos que não queriam nada com nada e eu tinha uma turma de PAV, infelizmente eu tinha uma turma de PAV e eu tinha um aluno que ele tinha sido preso porque ele roubou uma bicicleta à mão armada. Então eu fazia chamada todos os dias, eu colocava falta para ele e no final eu colocava que ele estava ganhando falta porque ele estava em um centro cumprindo pena socioeducativa. Eu sempre tive esse cuidado, eu sempre fiz chamada todos os dias em sala de aula, então eu sempre tive esse cuidado. Porque esse menino quando ele volta, ele cumpre a sentença dele, ele volta para sala de aula e ele faz a denúncia sobre pressão de um dos inspetores, ele faz a denúncia que sofreu violência por atos libidinosos da minha parte dentro do banheiro. Aquilo para mim foi cair no buraco, caí dentro de um buraco e não via saída na época. Eu vivi um amor muito grande, essa pessoa saiu da minha vida porque essa pessoa não aguentou o baque, eu fiquei muito doente fazendo tratamento para depressão, para uma série de doenças psicossomáticas. Mas aí eu consegui provar a minha inocência, eu consegui provar por causa da minha chamada que eu fazia todos os dias, e consegui provar que na época que a denúncia foi feita que esse sujeito estava cumprindo sentença e depois ele mesmo acabou falando que tinha feito a denúncia sobre pressão. Aí a superintendência de ensino viu que ela tinha entrado no meio, porque ela apoiou essa denúncia. Aí falaram, ela falou: você pode escolher, pode pegar a direção da escola, é um direito seu, você pega direção da escola ou você pode escolher a escola que você quiser. Eu levo você para lá, se não tiver o cargo você vai para biblioteca, você vai para qualquer lugar. Como eu estava trabalhando também aqui no Tancredo, que era 10, 15 minutos de casa e tinha um cargo no Inácio Paes Leme que também é uns 10, 15 minutos de casa e eu não ia ter que me deslocar de ônibus, porque aí eu pego uma escola mais próxima, depois de tudo que passei nas escolas eu não vou ficar em um lugar onde as pessoas não gostam de mim aí eu fui para o Inácio Paes Leme.

Esse transtorno enfrentado pela professora Sayonara comprova como uma professora travesti é vista em nossa sociedade, uma vez que promoveram uma articulação para impedir que esse corpo ocupasse um espaço de chefia. É como se dissessem que esse corpo não

pudesse sequer ser professora, tampouco ser diretora. Ser diretora significaria ultrapassar todos os limites permitidos a esse corpo transgressor.

Uma travesti na chefia, em destaque, não era permitido. Então, as instituições se organizaram com seus representantes para desestabilizar, normalizar esse corpo, desacreditando em sua capacidade, difamando e maculando para que sua imagem, apesar de ser uma boa professora e querida pelos/as estudantes, fosse relegada à subalternidade, ao indigno. Para isso, criam um plano de difamação baseado em mentiras e fraudes, que conseguissem fazer com que os(as) estudantes e comunidade escolar duvidassem do caráter da professora Sayonara. Entretanto, não contavam com sua experiência de vida em que era/é constantemente observada, investigada e confrontada. Isso fez com que ela desenvolvesse habilidades de defesa que a capacitasse a encontrar soluções para mancomunicações desse tipo com o objetivo de atingi-la ou mesmo eliminá-la da sociedade. Assim, nesse momento em que as instituições tentam retirá-la da possibilidade de se tornar diretora por meio de um plano de difamação, o seu registro de chamadas de presença da turma foi o que a salvou de uma possível condenação injusta. Apesar disso, de conseguir provar sua inocência, a professora com psicológico abalado optou por deixar o bairro que amava e por mudar de escola.

Nessa nova escola, também não foram fáceis os enfrentamentos que ela passou. Veja o relato.

Sayonara Nogueira. [...] aí a diretora foi avisada que iria uma professora trans para lá, antes de eu ir para escola com o memorando de mudança de lotação. Ela sabia que eu trabalhava em uma outra escola e teve o trabalho de mexer em todo o horário da escola para bater com a outra escola e eu não ter que ir para lá. Só que ela mexeu de uma forma que não bateu o horário, se ela tivesse deixado o horário como estava, realmente bateria eu não iria para lá, mas ela mexeu de uma forma que o horário encaixou de uma escola para outra. Ela acabou se fudendo e teve que aguentar minha presença lá.

Nessa escola, ela também passou por situações complicadas.

Sayonara Nogueira. [...] eu era sempre muito perseguida lá dentro, eu era o bode expiatório da escola. Tudo que acontecia era a Sayonara, aconteceu isso é a Sayonara, o fulano pulou o muro, foi a Sayonara, era a Sayonara, tudo...

Mas os estudantes sempre foram seus aliados, estavam sempre do seu lado, formavam uma espécie de escudo que ela tinha. No entanto, essa aliança, por vezes, gerava mais complicações, porque quando se é professor querido pelos estudantes, isso se torna uma arma

nas eleições para direção da escola, pois os votos dos estudantes têm o mesmo peso dos votos de professores e direção, só que são em número muito maior.

Sayonara Nogueira. [...] Ah e tenho essa coisa de atrair os alunos, os alunos gostam muito de mim. Já em relação aos profissionais, eles me odeiam. Aí eu comecei a ter os desentendimentos com a direção do Ignácio Paes Leme, principalmente em época de eleição. Era terrível, época de eleição na escola, porque o medo deles era eu me candidatar a diretora da escola. É uma coisa que eu nunca almejei, direção de escola eu nunca almejei, mas eles tinham muito medo de eu me candidatar ao cargo eletivo e ganhar...

Na verdade, os preconceitos vinham de diferentes maneiras.

Sayonara Nogueira. [...] eu nunca entendi a diretora do Ignácio Paes Leme, eu nunca entendi essa perseguição que ela teve comigo dentro da escola, porque era uma perseguição velada. Na minha frente, eram beijos, abraços, troca de presentes, flores, e nas costas eu sei que ela me atacava bastante. Os próprios funcionários depois falavam comigo, só que eu também não sou boba, eu sou espertíssima, ela era uma diretora que tirava a secretária do serviço para fazer a unha dela dentro da sala dela. Ela levava o cachorro dela para dentro da escola. Ela levava os filhos e a mãe. Ela fez da escola o quintal da casa dela e isso eu filmava tudo, porque era uma arma, eu acho que é por isso que eu venci. Eu sempre estava pronta para atacar. Eu criei um escudo em volta de mim, eram armas que eu tinha. Eu sabia que a transfobia existe dentro da sala de aula, enquanto discente e também enquanto docente, só que ela é muito declarada ou ela é velada, e quando ela é velada é pior, porque quando é declarada você declara guerra com seu inimigo, pronto e acabou. Quando ela é velada, ela é terrível porque ela te adocece, aí você tem que começar a se armar de mecanismos para poder se defender e era o que eu fazia. Então, eu fazia amizade com os diretores das escolas, eles frequentavam minha casa e aí eu começava a pegar dados importantes sobre a eles.

Fazer amizade com os diretores, convidá-los para ir em sua casa, obter informações importantes sobre eles, eram “táticas” (Certeau,2014) encontradas pela professora Sayonara para garantir que caso eles tentassem algo contra seu cargo docente, ela teria munições para enfrentá-los.

Quando professora da Escola Estadual Tancredo Neves, ela narra que

Sayonara Nogueira. [...] na escola tinha uma menina, Ana Flávia, lembro direitinho dessa menina, ela sentava na frente, no nono ano. Era uma menina muito apagada e eu tinha amizade com alguns alunos da sala e ela ficava com ciúme e falava que não dava moral para ela, que não sei o quê, não sei o quê, e aí o diretor usou essa menina para tentar me prejudicar dentro da escola. Uma vez eu estava no meu módulo, eu dei o primeiro horário lá na sala e fui cumprir meu módulo segundo horário na sala dos professores, onde eu fui corrigir provas e jogar nota no Diário. De repente essa menina faltou nesse dia e passa o diretor louco. Ah tá, vou falar com a Sayonara, não estou aguentando a Sayonara não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê. Ixe, pensei deve ser um problema. A menina estava do lado de fora. ligou para o celular dele e eles fingiram um diálogo aonde ela se passou pela mãe dela falando que a menina estava com crise depressiva no hospital porque eu tinha chamado a menina de travesti. Eu peguei e falei assim como eu chamei a menina de travesti, você está

falando para mim que travesti é xingamento, você está usando o termo travesti com uma forma pejorativa de xingamentos, como se fosse uma coisa para baixo, uma coisa negativa, se eu vou chamar alguém de travesti eu vou chamar como elogio porque eu sou uma travesti. Então não deu certo e eu percebi qual era o jogo dele e tinha um aluno, alguns alunos, na sala. Eram alunos terríveis que eram olheiros dele.

Apesar desses percalços, nem tudo foram armações e manipulações. Nesse meio de enfrentamento, a professora Sayonara produz modos de fazer com a norma, com a imposição, com o que impunham sobre ela. Nessas escolas em que trabalhava, usava sua disciplina, geografia, para desenvolver projetos que tratassem sobre as diversidades, gêneros, sexualidades e preconceitos, fazendo mapas e cartografando violências, e, com isso, criando novos/outros currículos. Com esses projetos desenvolvidos, inclusive em parceria com o estado, a professora Sayonara discutia sobre diferentes assuntos e conseguiu promover dentro da escola uma mini parada do orgulho LGBTI.

Sayonara Nogueira. [...] nesse período de docência, 16 anos de docência, eu trabalhei muito a questão da diversidade dentro da sala de aula. Como eu sou da área da geografia é muito fácil abordar essa temática porque a geografia trabalha com população, com demografia, trabalha com espaço geográfico trabalha com o espaço antrópico, de que forma que o homem muda esse espaço como ele se adapta ao espaço então é muito fácil trabalhar essas temáticas. Em 2011 tinha um projeto em Minas que é o PEAS, Programa Educativo Afetivo-Sexual. Então, eu fui convidada para coordenar esse programa no período 2010/2011 no Tancredo Neves. Eu fiz uma mini-parada LGBT dentro da escola, onde nós trabalhávamos às questões das ISTs/aids, e as questões das orientações sexuais, da diversidade sexual e da exploração sexual de crianças e adolescentes, como também o bullying LGBT, o bullying relacionado a LGBTfobia através de oficinas pedagógicas. A gente envolvia todos os professores, todos os alunos e toda a comunidade escolar. Era um projeto que era desenvolvido de fevereiro à novembro e dezembro e tinha uma culminância onde todos os pais iam pra escola, todos professores, e a gente encerrava aquele projeto com apresentações dos trabalhos dos alunos, com apresentações musicais, dando mais visibilidade à educação na imprensa, que vivia em cima de mim. Nós chegamos a fazer exposição de fotografias na qual os alunos fotografaram alguma coisa ligada à diversidade sexual e a imprensa cobria tudo. Nenhum aluno virou LGBT por causa desse projeto que foi desenvolvido na escola.

Nesses projetos desenvolvidos por ela, um deles foi essencial para levá-la a ser conhecida não só nacionalmente, mas também mundialmente, a partir do mapeamento da violência contra LGBTIs. Ela ficou conhecida por várias entidades ligadas à luta de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Sayonara Nogueira. [...] Quando estava no Ignácio Paes Leme que eu descobri o livro Tuda eu trabalhei a Tuda tanto no Inácio Paes Leme como no Mário Porto, e também no Canaã, que é uma história bem didática, bem pedagógica de uma criança que faz sua transição. E aí, os alunos, em cima desse livro, vão desenvolvendo trabalhos excelentes dentro da cartografia, dentro da demografia, mapeando assassinatos de LGBTs, construindo gráficos, construindo mapas temáticos, mapas mentais. E aí, foi onde a universidade foi para dentro da escola ver esse trabalho que

estava sendo desenvolvido, como ele estava sendo desenvolvido. A academia teve um grande interesse em cima disso. Como essa pessoa tá conseguindo desenvolver a temática dentro da escola sem ter interferência do pai, da mãe, da direção, da escola?

Então, a professora Sayonara desperta a atenção de pesquisadores das universidades que queriam entender o processo de desenvolvimento daquele trabalho e como ela conseguia desenvolvê-lo sem atrair o olhar de responsáveis pelos estudantes. Nesse sentido, aponta que durante sua trajetória sempre tentou se blindar e se proteger de todos os ataques que sofreu durante todos esses anos,

Sayonara Nogueira. [...] Porque eu sempre fui muito combativa, eu sempre fui a professora barraqueira que fazia escândalo, que tinha armas debaixo das mangas, porque a gente que rompe com padrão hetero-cis-normativo ou você se arma para poder enfrentar a sociedade ou a sociedade te apaga. Eu conheço várias pessoas na minha cidade. É o celeiro de pessoas trans. Eu conheço várias pessoas que terminaram suas graduações e não conseguiram trabalhar na sala de aula por causa desse preconceito, desse processo de discriminação, que ainda nem começaram por medo por meio as retaliações que poderiam.

Toda essa força, potência e resistência contra tudo e contra todos a adocece e ela vê necessidade de pausa nesse universo escolar. Resistir contra a sociedade normativa e padronizada que combate o corpo que está em desconformidade, este desigual, que não assimila a norma, é uma árdua tarefa que esses corpos enfrentam por toda a vida.

Sayonara Nogueira. [...] mas isso tudo me fez mal, então eu encerro em 2015 dentro Ignácio Paes Leme. 2015 foi meu último ano como professora lá e peço a minha retirada. [...] saio doente, eu ia trabalhar chorando, não queria mais dar aulas porque eu fiquei muito ruim mesmo de tudo que eu passei. Eu acho que acumulou e eu acabei ficando doente. [...] mas o meu trajeto na educação foi um trajeto de resistência. Houve muita resistência para chegar até onde eu cheguei. Se eu não fizesse o viado louco, eu não tinha chegado aonde cheguei. Então tudo que eu consegui não foi fazendo a boazinha, nem baixando a cabeça, nem sendo subserviente e submissa ao sistema.

A professora Sayonara sai do espaço escolar e vai trabalhar na prefeitura como Coordenadora de Diversidade Sexual. No ano de 2021, retorna às salas de aula, pede exoneração do cargo de Coordenadora de Diversidade Sexual e assume como assessora da vereadora Cláudia Guerra, feminista, filiada ao PDT. Em 2022, se dedica à docência em uma universidade particular em Uberlândia e ao ativismo organizado.

A trajetória de Natania também é marcada por opressões e enfrentamentos. Para exemplificar um deles, em uma de suas experiências docentes, ela relata que uma colega de trabalho sempre se referia a ela usando o gênero masculino, mas, um certo dia, cansada dessas

ofensas, parte para o enfrentamento verbal. Esse acontecimento ocorreu na mesma escola em que a professora Sayonara deu aulas, uma escola pública estadual, a Inácio Paes Leme.

Natania Costa. [...] sofri uma ocasião de uma professora que sempre me tratava no gênero errado. Eu sempre tive, nunca fui de briga, eu sempre fui da paz, mesmo sendo nervosa e tendo voz e cara de barraqueira eu sempre fui de boa e essa professora me tratando pelo gênero errado. Teve um dia que eu explodi com ela e falei assim: dela e não dele, e eu fiz uma cena assim e saí e aquilo foi terrível para mim porque quando terminou aquilo eu só consertei ela quando gritei com ela. é dela e comecei a tremer. Nesse momento eu comecei a ter uma crise de ansiedade. Eu lembro que eu desci para o banheiro da sala dos professores, tranquei a porta e chorei, a única coisa que eu tinha para fazer era chorar. E era sábado letivo e tinha de ficar o dia inteiro e eu chorava naquele banheiro. E eu mandei mensagem pra um amigo meu, relatei o que tinha acontecido e ele também tem ansiedade e ele falou pra eu levantar a cabeça, jogar uma água na cara e ele falou grite, grite com essa mulher mesmo, você está no seu direito, não deixe isso acontecer com você novamente. Aí eu voltei e ela pediu desculpa e disse: ah isso é constrangedor. Eu respondi: não é constrangedor é falta de respeito. Foi o único problema que me aconteceu na escola.

A trajetória da Natania, a mim, interessa muito, pois sua primeira experiência como professora de biologia acontece na escola em que atuei e desenvolvi um projeto de desconstrução de preconceitos, a Escola Estadual Ederlindo Lannes Bernardes. Esse projeto, conforme já apontado nesse texto, consistiu na discussão dos capacitismos, racismos, machismos, homofobias, bifobias, transfobias, intolerâncias religiosas, etc. Essas discussões ocorreram em todo o turno da manhã, apoiadas por todos os professores de todas as disciplinas daquele turno, juntamente com a direção, supervisores e secretários, ou seja, foi um projeto que teve forte adesão de toda a comunidade escolar do turno diurno, turno em que a professora Natania trabalhou. Assim, a finalização do projeto ocorreu em dezembro de 2018 e ela entrou na escola em 2019, período em que eu já tinha deixado meu cargo para fazer doutorado no Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, fiquei extremamente curioso em conversar com ela, após ser informado pelos meus colegas que havia uma professora trans na escola. Desejava saber como tinha sido essa experiência, como os(as) professores(as), direção, estudantes a haviam recebido. Toda essa curiosidade culminou na nossa entrevista/diálogo, em que pude saber mais sobre a repercussão dessa experiência e refletir com maior proficuidade sobre os frutos gerados pelo projeto, ou melhor, se ela havia produzido rizomas.

Daniel Silva. A primeira escola que você deu aula foi o Ederlindo?

Natania Costa. Foi o Ederlindo

Daniel Silva. Anteriormente a sua presença, pensando nos projetos que desenvolvi na escola que você deu aula, de discussão de gêneros e sexualidades, você acha que isso fez alguma diferença? Como foi dar aula nessa escola?

Natania Costa. [...] Chegar na Ederlindo... eu tive muito medo porque eu pensei como é que vai ser chegar uma travesti na escola? Como a travesti vai ser recebida? Eu acho que não vão querer nem me dar a vaga! E aí eu cheguei lá, tinha 16 aulas e tinham duas aulas separadas, ou seja, 18 aulas, e aí o professor tinha se machucado e chegou um professor da tarde que conseguiu pegar o cargo e achei que ele ia pegar as 18 horas. No entanto, ele disse que ia pegar só 16 porque eu não ia conseguir ficar com as 18 horas. E disse: eu quero dar as duas para ela porque eu sei que ela é a próxima e ele perguntou se eu queria pegar as duas aulas e eu falei quero e mesmo sabendo que não vale a pena peguei. Só para ter horas e ter experiência. E aí vem aquele choque com o nome, ele não é retificado ainda. E aí, a moça do RH foi colocou meu nome, falou que não tinha problema que eu poderia assinar de boa, tranquilo e eu tive uma grande surpresa. Porque para mim, eu adorei trabalhar no Ederlindo. Eu cheguei na escola, eu cheguei no bairro, claro que a gente sabe que tá todo mundo olhando para você e os meninos ficam loucos, só faltava se dependurar na porta e cair para ver quem estava chegando e eles me pediram para dar aulas para eles porque entre todas as turmas eu tinha que escolher uma, e eu fiquei com o segundo e não lembro se o D ou E, e eles pediram para o outro professor: deixa ela dar aula para gente, a gente quer uma aula diferente, a gente quer aula com ela, e aí eu fui para a sala e foi ótimo. Nunca fui desrespeitada, não pelos meus alunos, nunca fui desrespeitada na escola, os meninos adoravam as aulas. A minha maior dificuldade na escola era na sala dos professores, não dizendo que eu recebi violência dos professores, em momento nenhum teve. No início, teve uns dois professores que se prontificaram a conversar comigo, um professor da história e esse da biologia que estava pegando aula. A supervisora era uma colega minha de graduação e a outra supervisora também me adorava, mas na sala de professores ninguém falava comigo. Eu cheguei lá e eu percebi que tinha os núcleos lá e os professores lá são bem unidos. Tem um grupinho lá que é bem-humorado. Muito bem-humorado, o professor de física também puxou assunto comigo, inclusive achei ele muito gente boa, mas eu não senti em momento algum a abertura, tanto é que eu entrava muda e saía calada.

A professora Natania afirma que foi bem recebida na escola, e que desde o momento de escolha das aulas, o professor que deveria pegar no mínimo um cargo de dezesseis aulas, podendo chegar a dezoito aulas que estavam disponíveis, optou por deixar essas aulas que ultrapassavam o cargo mínimo, para ela, a próxima da lista. Talvez, naquele momento, esse professor sentia a necessidade da presença de uma professora travesti ali na escola, mesmo sendo apenas duas aulas, elas seriam significativas para esse corpo trans ocupar aquele espaço e, como a própria professora Natania relatou, todas essas experiências, mesmo que sejam com poucas aulas, contam pontuações para que você supere posições nas próximas vezes em que for concorrer a vagas para dar aulas. Então, ela chega na escola e já encontra uma disputa dos(as) estudantes para que ela seja a professora de suas turmas. Nessas aulas, ela aponta que foi bem recebida, que os(as) professores(as) puxaram assunto com ela, mas que não havia muita abertura para que dialogasse com todos. Isso pode ter ocorrido pela questão que ela mesma relata, dos(as) professores(as) serem muito unidos(as) e terem grupos bem formados de amizade.

A partir desse diálogo, fiquei pensando se esse comportamento e essa abertura seriam em razão do projeto e das discussões que desenvolvi na escola, com objetivo de combater os

preconceitos. A atuação da professora Natania na escola Ederlindo Lannes Bernardes foi a única, dentre todas as entrevistas/diálogos, que revelou não ter problemas com preconceitos ou inferiorizações. Até mesmo em sua atuação em outras escolas, ela relatou ter tido problemas quanto à designação a seu gênero. Esses relatos apontam caminhos para que possamos repensar, problematizar, incomodar, transgredir e desestabilizar a norma com propósito de construir possibilidades outras de vivências dentro da escola, permitindo que o diferente circule naquele espaço sem ser vítima de regulações.

Questionada sobre o porquê de ter escolhido a educação, a professora Natania responde:

Natania Costa. Você perguntou por que eu fui para a educação, mesmo tendo isso tudo. Eu sempre gostei de escola porque era um ambiente que eu não estava sozinha mesmo estando sozinha.

Estar na educação, para ela, era um momento em que ela se encontrava com os outros, cercada de pessoas, mesmo não se sentindo incluída naquele espaço, nos grupos de amizades. Optar pela educação parece ser também um momento de repensá-la de modo a produzir um outro modelo, como uma espécie de acerto de contas com o passado, em que não mais seriam permitidos preconceitos ali, ou seja, no momento de sua atuação, aquele ou aquela aluno/a não passariam por constrangimentos, pelas dores que ela passou, engendrando ressignificações do educar e das trajetórias educacionais e, até mesmo do ensino.

3.3 Corpo Trans como potência para a criação de outros *saberes-fazer*s e processos curriculares

O corpo trans docente, considerado dissidente, desviante, por si só já desestabiliza as normas de gênero. Isso ocorre porque a sociedade estabelece rostidades acerca da docência, na qual, a trans não se encaixa, pois são consideradas indignas de estarem ali. As professoras trans desconstruem rostificações ao produzirem com seus corpos presenças e práticas, outros modos possíveis de ser docente e criar currículos nos cotidianos escolares.

A pesquisadora travesti Maria Clara Araújo dos Passos (2022) menciona que

Essas educadoras desenvolveram possibilidades pedagógicas com base em sua corporalidade, que causa desequilíbrio não só nas normas de gênero e sexualidade,

como também na própria escola e no modo como essa instituição busca apagar o corpo e trajetória pessoal daquelas/es que ocupam a posição de educadoras/es (p.103).

A professora Flávia Amorim narra que ao chegar em uma nova escola, que ainda não havia trabalhado, que prontamente houve um olhar de curiosidade dos(as) estudantes sobre ela, e que esses olhares produziam questionamentos que eram utilizados por ela enquanto geradores de discussões sobre gêneros, sexualidades e preconceitos.

Optar por não trazer essas discussões a partir dos conteúdos trabalhados em aula, mas deixar que eles surjam pelos(as) estudantes é um meio de criar justificativas, ou eximir-se da responsabilidade, caso haja reclamações por esses temas terem sido discutidos em aula. Assim, caso algum(a) supervisor(a) de ensino, coordenador(a) pedagógico(a) ou familiares questionassem o porquê dela estar tratando desses temas em aula, ela poderia se defender dizendo que foram os estudantes que trouxeram a discussão e que ela atendeu aos questionamentos.

Tal tática talvez permita à professora Flávia tratar dessas questões sem que seja vítima de perseguições, não que isso realmente a deixe ileso, mas ela faz o uso político do seu corpo, da sua potência para gerar reflexões originadas a partir da dúvida do outro.

Flávia. [...] Quando eu pego dobra, hora extra, quando eu chego em outra escola, os meninos não me conhecem, então tem aquele impacto, aquele impacto da voz e isso gera a dúvida e geram os questionamentos. Aí eu trabalho e aí quando tem esses questionamentos, eu trabalho com questões de identidade de gênero e sexo biológico, onde é o lugar de cada um, mas eu aproveito a dúvida que eles trazem. Eu nunca chego e digo hoje a gente vai falar sobre identidade de gênero, eu poderia, sabendo que é importante que as pessoas tenham informações para diminuir o preconceito, eu poderia trazer várias imagens da história da arte e trabalhar o tema, por exemplo, a maternidade e a partir daí a gente trabalhar sexualidade, só que é muito arriscado, principalmente quando você é uma pessoa que já tem, já traz consigo os estigmas e os preconceitos. Então as pessoas vão ficar mais de olho em mim, pais de alunos, pedagogo, todos esperando que eu escorregue, que eu fale alguma coisa errada, esperando que eu doutrine, então, eles sempre estão de olho no meu conteúdo, esperando que eu faça alguma coisa errada para me tirarem dali, daquele espaço, porque a gente sabe que ainda não é o meu espaço, que eu estou ali enfrentando, eu estou ali me colocando como professora, mas eu não deveria estar ali. Tem muita gente que pensa assim ainda. Mas, os meus alunos não, eles têm curiosidade, eles querem saber eles querem entender.

O fato desses assuntos serem trazidos pelos(as) estudantes, seja por meio de atitudes ou manifestação de preconceitos ocorridas em sala de aula, até mesmo pelos próprios questionamentos que fazem, muitas vezes impactados pela presença daquele corpo trans, mobilizam a professora Natania, mesmo após ter dito que não mais trataria desses assuntos,

após ter perdido, em outra escola, seu emprego de professora por ter trabalhado com questões de gêneros e sexualidades.

No caso da professora Natania Costa, ao verificar uma atitude machista ocorrida dentro da sala de aula, onde atuava como docente, prontamente, ela disse que precisava falar sobre gêneros e sexualidades com os estudantes.

Natania Costa. [...]eu falei que não iria intervir desde que eu fui demitida em outra escola, eu falei que não ia intervir mais na temática de gênero e de sexualidade porque eu não queria perder meu emprego e sofrer violências por causa daquilo Eu ia deixar o meu corpo político falar e aí eu entrei na escola tranquila também quanto às questões administrativas A diretora também foi super tranquila, o supervisor também super, o vice-diretor também super tranquilo à tarde e mais uma vez meus alunos adorando o que estava acontecendo. Eu lembro que uma vez em uma turma de primeiro ano eu fiz uma discussão, eu ia dar aula eu vi os meninos fazerem uma piadinha sobre os negócios das meninas. Aí eu falei preciso urgentemente falar sobre gênero e sexualidade e aí eu virei para o quadro. Então, o menino falou assim: a gente pode falar sobre isso hoje porque amanhã eu não venho para sua aula e eu queria estar nessa discussão. Aí eu falei se vocês querem isso vamos fazer uma roda e vamos fazer a conversaa turma inteira... e essa era tida como a pior turma da escola, fez a roda na hora e os meninos começaram a fazer muitas perguntas em relação a temática e a gente conversou sobre gênero, sobre orientação sexual, a gente conversou sobre tudo sobre LGBTfobia e, coincidentemente, a gente estava no mês de maio, era o mês da visibilidade LGBT, da diversidade e foi o mês que criminalizou a LGBTfobia. E eu comecei a falar com a pior turma da escola sobre isso e foi ótimo o retorno dos meninos, assim conversamos sobre as dúvidas que tinham e que chegavam sobre violência contra mulher, a diferença entre travestis e uma mulher trans, o que é ser gay, o que não é. Um menino chegou para mim no fim da aula e perguntou: professora eu sinto atração pelas duas coisas, eu sou gay então? Aí eu fui explicar para ele que não, que existe a bissexualidade e tudo bem, e que ele não precisava designar nada agora, que ele vai descobrindo seu corpo, vai descobrindo seu gênero, vai descobrindo sua sexualidade.

Essas discussões sobre gênero e sexualidades, conforme apontado pelas professoras Sara, Natania, Flávia e Sayonara, não necessariamente precisam ser trazidas por transexuais ou travestis. Porque o seu corpo fora da norma, considerado abjeto, já carrega as marcas do diferente, já é provocador da reflexão, do embaralhamento das normas, simplesmente por estar ali ocupando aquele espaço.

O corpo transexual e travesti provoca esse espaço, desestabiliza, produz dissidências, desestrutura as normas de gênero, propondo outras operacionalidades possíveis. E como elas mesmas apontam, o número de professoras travestis e transexuais vem crescendo, mas precisa crescer mais, para que mais estudantes convivam com esses corpos, com essas discussões, com o considerado diferente.

E, como apontado pela professora Sayonara, as professoras transexuais e travestis humanizam esse espaço, se juntam com os demais tomados como diferentes, produzindo correntes de força, abalando as estruturas que estabelecem reiterativamente o familiar no não-

familiar, desestabilizando as normas de gêneros, de classe social, de religião, dos corpos, etc., produzindo fissuras sociais capazes de permitir que aqueles(as) que não correspondem às normas também vivam e existam nesses espaços.

Sara York. Eu acho que quando o homem cisgênero, a mulher cisgênera, quando esses corpos entram em uma sala de aula eles precisam trazer essas conversas, essas dúvidas, sobre gênero, sexualidade. Eu não acho que eu necessariamente enquanto mulher trans, enquanto travesti, preciso fazer isso, porque a simples presença de um corpo que é dado como tão caótico, tão descartável, ali já fala muito por si. [...] Interessante quando a gente pensa nos padrões institucionais e como uma pessoa trans habita um lugar com tantos padrões e com tantas regras que são promovidas para o alicerçamento dessa norma, como esse corpo vai chegar lá, como esse corpo se firma dentro desse espaço, primeiro eu preciso ser uma pessoa de extrema competência nos mais variados quesitos, porque se eu não sou competente ali naquele momento aí eu vou me dar muito mal, porque eu vou ser negada, vou ser colocada em dúvida, negativada até para que se estabeleça a normatização do espaço.

Flávia Amorim. Eu estou ali como professora transexual e isso já chama atenção e já quebra um monte de estereótipos de barreira de quem deveria estar ali, se escola é lugar para travesti trabalhar, não sabia que travesti também poderia ser professora, mas as coisas chegam né,

Natania Costa. [...] mas entendendo que a educação básica não está pronta pra receber professoras trans, mas a gente tem que estar lá, tem que estar lá, porque eu tenho certeza que aqueles meninos e aquelas meninas, tanto quanto eu aprendi, tanto quanto eu fui tocada, eles também foram, elas também foram, Então é isso assim....

Sayonara Nogueira. Eu acho que tinha que ter mais professores e mais professoras trans na educação a gente percebe que tá crescendo muito [...] e eu fico olhando no mapa o tanto de professoras que são hoje, são muitas professoras, são várias professoras e tinha que ter mais porque a educação com a nossa presença ela se torna mais humana. Eu nunca tive problema em trabalhar na periferia. As pessoas falam você é louca você vai para a periferia, as pessoas são agressivas. Na periferia as pessoas sabem entender a nossa dor da mesmo forma que a gente sabe entender a dor deles, a gente sofre preconceito por transfobia e eles sofrem preconceito de classe social porque eles estão à beira, à margem Então eu acho que dá certo, a gente torna esse espaço mais humano porque a gente dá atenção a dor desse aluno, a gente sabe entender a dor da mãe que está desempregada. Então toda escola tinha que ter uma professora trans como coordenadora pedagógica ou como bibliotecária ou dentro da sala de aula para humanizar esse ambiente, porque a escola, infelizmente, ainda é um espaço muito hostil para aquela pessoa que foge dos padrões. Não é só a pessoa trans não, mas para o gay, para lésbica, para o negro, para pessoa gorda. A partir do momento que você sai dos padrões estabelecidos você incomoda aquele espaço normal e aí a nossa presença ali dentro dá um diferencial. A gente começa a acolher esses alunos que não se enquadram nos padrões, a gente vai formar uma gangue ali dentro e aí ou vocês nos respeitam ou a gente vai jogar uma bomba aqui dentro e explodir tudo. Então eu acho que funciona muito assim

Na experiência da professora Sayonara, a periferia acolhe esse corpo dito estranho, porque eles sofrem de preconceito por classe, ela por identidade de gênero e assim constrói-se esse grupo plural, multifacetado, não homogêneo, de pessoas que não se encaixam nos padrões estabelecidos socialmente. Trata-se de produzir um comum múltiplo.

Essa união dos diferentes pode ser potente desde que considerem sempre promover discussões, reflexões e desconstruções nos seus interiores, para que outras normatizações não sejam produzidas ali dentro, eles podem enfrentar, desestabilizar e desconstruir as imposições de gênero, raça, sexualidade, classe social, religião, corpo, etc. Com isso, vão criando currículos dissidentes em relação às políticas educacionais que, em nossos tempos, avançam numa perspectiva fascista, moralista, neoliberal e conservadora.

Essa união dos desiguais, dita pela Sayonara, aponta justamente que são os corpos disformes, subalternos, marginalizados, abjetos, excluídos, capazes de construir resistências e (re)existências frente a um aparato que tenta designar esses corpos à margem da sociedade.

Nesses corpos, são onde residem a potência de criar possibilidades de romper com as compreensões de sociedade modelizantes, com os discursos e práticas que buscam formatar a vida e as subjetividades, permitindo, assim, uma revolução molecular, que destrua as velhas estruturas e produza novas significações e novas concepções de sociedade, sem centro e margem, sem familiar e não-familiar, sem normal e anormal, sem certo e errado.

4 PRODUZINDO OUTROS CURRÍCULOS

*Desconsidere a razão
Desobedeça o coração
Nas voltas que vão dando os dias
Desparafuse a construção
Descontinue a tradição
Desaproprie esse galpão, e por que não?
Elza Soares*

Essa segunda fase da pesquisa consistiu em refazer as entrevistas a fim de saber mais detalhes de como as professoras Sara, Sayonara, Flávia e Natania desenvolviam, nas escolas, seus projetos e discussões sobre preconceitos, sobre LGBTIs, sobre gênero, sobre pessoas negras e sobre pessoas com deficiências.

Essa segunda fase da pesquisa é demarcada pela pandemia que assolou o mundo e deixou mais de seiscentos mil mortos apenas no Brasil e seis milhões no mundo. Pesquisadores acreditam que o número de vítimas seja superior aos dados oficiais. Assim, após quase dois anos trancado em um apartamento, saindo apenas para ir ao supermercado, quando consegui ir tomar três doses da vacina e pude perceber que os índices de contaminação e mortes reduziram, me senti confortável, dentro do possível, em entrar em contato com as professoras para tentar fazer mais uma rodada de entrevistas, buscando aprofundar algumas informações. Sendo sensível aos estragos deixados pela pandemia, não insisti nas interlocuções, nos casos em que as professoras não responderam. Assim, as conversas nessa segunda etapa, ocorreram apenas com as professoras Sayonara e Sara. Todas se prontificaram em refazer, mas apenas as professoras Sayonara e Sara disponibilizaram datas e horários. É importante salientar que a pandemia afetou profundamente o psicológico das pessoas sobreviventes e que não cabia nesse momento insistir para que os diálogos ocorressem novamente.

No que tange as interlocuções/conversas/entrevistas, elas tiveram como objetivo saber com maior detalhamento como esses projetos de discussão de temas sociais, como racismo, LGBTIfobia, capacitismos, machismo eram desenvolvidos pelas professoras. O propósito foi, além de refletir sobre essas ações, servir como despertador de ideias a outros(as) profissionais da educação para que possam também debater sobre esses temas nas suas escolas.

Talvez por ter uma longa experiência docente, a professora que mais conseguiu detalhar e explicar os projetos foi a professora Sayonara.

Para efeito de organização das experiências didáticas, nos subcapítulos, diferentemente do que foi feito ao longo do texto até aqui, optarei por trazer as discussões separadamente, primeiramente da professora Sara e depois da professora Sayonara. Acredito que essa organização permite manter o desenrolar das ideias de cada uma sem interromper a sequência de raciocínio que elas vão apresentando.

4.1 Experiências didáticas da professora Sara York

Pensar as práticas didáticas contribui para que outros professores e professoras repensem sua ação educativa e proponham atividades que provoquem mudanças na escola e na sociedade.

Na entrevista com a professora Sara, perguntei como ela levava essas discussões para sala de aula, como ela as inseria no currículo escolar, e então ela responde que essas discussões são inseridas na sala de aula a partir do currículo base, aquele estabelecido oficialmente pelos governos e que, a partir dele, ela faz as inserções das reflexões de gênero, sexualidades, performatividades, intersexualidade. Como exemplo, cita o caso das aulas de inglês, que ao trabalhar com as partes do corpo humano, traz as temáticas que deseja, referentes a gênero, sexualidades, performatividades, intersexualidade.

Sara York. Quando eu te dei a entrevista eu estava falando da minha turma de língua estrangeira, então a minha inserção nas discussões de gênero, sexualidade, expressão e performatividade elas eram inseridas a partir do currículo fixo, por exemplo, o currículo do segundo segmento do Ensino Fundamental, ele permite por exemplo no ensino do sexto ano o reconhecimento e o vocabulário de partes do corpo humano, utilizando essas partes do corpo eu introduzia toda discussão, por exemplo, acerca de gênero e sexualidade, sobretudo da intersexualidade, apenas com utilização de palavras de nomeação de produção de vocabulário dentro da disciplina. Com os demais alunos, a gente já trabalhava uma produção crítica sobre linguagem dos aspectos da diferença o que significa que o *todEs* já estava presente assim como *X* que eu sempre defendo a utilização do *x* com um marcador de inexistência ou de apagamento de gênero, isso está em todos os meus textos que eu uso o *x* tem uma nota de rodapé falando no isto e ademais como era do campo da linguagem a gente questionava estruturações de poder e do hegemônico em todas as turmas do Ensino Fundamental e do ensino médio. Todas elas nós começávamos pelo estranhamento, pela produção de estranhamento sobre a língua hegemônica e complexificando o uso da língua culta e da minoria linguística da segunda língua oficial do Brasil, que é libras.

Nessa perspectiva, além de fazer uso das discussões sobre corpo humano para inserir o debate sobre gênero nas aulas de inglês, a professora Sara promovia análises críticas sobre a

linguagem, seus aspectos promotores e de reforço de uma hegemonia, refletindo sobre o uso da linguagem neutra na escola e na sociedade como demarcador de um não lugar, de um apagamento de determinadas identidades políticas e sociais. Assim, o uso de X e de E, é utilizado em suas aulas no lugar do artigo masculino /o/, em contestação à linguagem hegemônica que determina que se deve utilizar o artigo masculino quando existem substantivos de gêneros distintos, que o masculino referencia tanto o feminino quanto o masculino. Por exemplo: “Márcia, Lorena e Lucas são professores”. A norma estabelece que mesmo a maioria sendo mulheres, o artigo masculino que deve ser utilizado. Por isso, a professora Sara defende e aplica em suas aulas o uso contestatório dessa linguagem utilizado E e X no lugar do artigo masculino e em palavras masculinas que se referem a homens e a mulheres.

Quando a professora Sara trabalhava sobre o corpo, essas discussões demandavam um tempo maior para discussão em relação a outros conteúdos.

Sara York. Eu tenho várias provas na minha casa, apesar de ter procurado muito e não ter conseguido encontrá-las, em que a palavra intersexo aparece como parte do corpo humano e é muito interessante o acionamento desta discussão na sala de aula, porque a primeira parte do currículo do ensino do 6º ano a gente consegue realizar em uma aula. Então, cores por exemplo, a gente trabalha todas as cores em uma aula, e aí a gente consegue fechar verbo *to be* em uma aula. Mas essa discussão sobre gênero e sexualidade, ela sempre me tomava duas aulas, porque a primeira a gente ia nomear e sempre deixava por último a nomenclatura genital, eu sabia que isso ia gerar um monte de conversa, aí na aula seguinte, a gente arrematava. E sobre as provas, essas provas eram aplicadas para todos os alunos do Ensino Fundamental dois, que era uma prova onde eles tinham que nomear, então eu colocava o bonequinho e aí eles tinham que escrever o nome, eu colocava geralmente 10 palavras boca nariz orelhas tudo ali misturado. E aí eles tinham que ligar ou mostrar onde que essas palavras estavam naquele corpo.

Além de serem discutidos em aula, esses temas eram cobrados em avaliações. Como a professora Sara inseria a partir do currículo base essas discussões?

Segundo a professora, no currículo oficial era prescrito que dever-se-ia trabalhar nos 6ºs anos sobre corpo humano, mas não constava como esse conteúdo seria debatido, a partir disso, ela utilizava dessa abertura, ou brecha, para propor discussões sobre o corpo humano que levassem a reflexões e indagações sobre gênero, sexualidades e intersexualidade.

Sara York. Eu acho que é exatamente a primeira aula que todo mundo tá esperando a gente falar em inglês a gente problematizar conteúdo perguntar explicar coisas mais ou menos ali da língua estrangeira e aí na primeira aula toda e utilizo a problematização da língua então eu trago por exemplo textos da importância da linguagem e aí a gente vai falar da linguagem de outra linguagem que é oficial no Brasil e aí eu pergunto qual é a língua oficial do Brasil e aí todo mundo diz português então eu falo quais as duas línguas oficiais do Brasil? nesse momento A

grande maioria responde português e inglês espanhol até que eu começo a explicar que a língua oficial do Brasil as duas línguas oficiais do Brasil São língua português e língua brasileira de sinais nesse momento aula de inglês já ganha um outro Tom e isso vai parar nas avaliações Então a partir dessas discussões tudo isso vai parar na avaliação um outro momento que acontece Mais especificamente estou pegando o sexto ano como base por que a turma que vai ter abertura disciplinar porque o sexto ano já deixa de ser aquela quantidade mínima disciplinas e aumenta mais o pouco é aquela segunda fase E aí nas aulas que são sobre o corpo humano eu tenho que trazer aspectos que tem no currículo e Só aparece assim discutir o corpo humano em inglês e não tem nenhuma instrução para que isso seja feito não existe a você vai explicar Tais palavras se eu quiser por exemplo explicar intestino grosso intestino delgado coração pode então todas essas palavras elas ficam no interdito elas não são mencionadas apenas o corpo humano na língua estrangeira como isso deve acontecer fazendo uso dessa desse recorte que aparece no currículo eu faço a opção por uma série de palavras que são que vão dialogar com as partes do corpo humano e lanço todas essas palavras no quadro e a partir da estrutura Sintática e morfológica da palavra a gente começa a achar o que que a gente acha que pode ser por exemplo estomac o que é abdômen em português qual outra palavra que eu posso pensar que dar mesmo intenção Feet e a gente vai colocar essas palavras para que os alunos pensem de onde que vem essa palavra e as três palavras extras que aparecem no conto de palavras é intersex pênis e vagina e a partir disso os próprios alunos começam a questionar o que que se trata aquela última palavra e essa discussão que é feita

Ao pesquisar a proposta curricular de São Pedro da Aldeia, município em que a professora Sara atuava, o conteúdo referente a partes do corpo humano é encontrado no 7º ano, conforme pode ser visto a seguir.

PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA	
Objetos de Conhecimento	Habilidades
Construção de repertório lexical/ Pronúncia <ul style="list-style-type: none"> • Body Parts 	(EF07LI01.SPA) Revisar a utilização do Presente do indicativo.

Essa percepção pode revelar que, talvez, a professora trouxesse esse conteúdo para as aulas do 6ºs anos como maneira de inserir o debate de gênero nas aulas. Me recordo, que quando professor da educação básica, em minha experiência pessoal, na cidade de Uberlândia, como professor do Estado de Minas Gerais, tínhamos uma certa liberdade em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula. Obviamente não podíamos trabalhar qualquer conteúdo que desejássemos sem o menor nexos com o currículo prescrito, mas era possível fazer adaptações, inserir, no meio do currículo oficial, discussões consideradas importantes por mim. Penso que foi isto que foi feito pela professora Sara: a produção de currículos dissidentes.

Currículos dissidentes seriam, a partir da apropriação que estamos fazendo, currículos praticados que contestam destinos pré-determinados a partir de toda ordem, por meio de criações, performatividades, autoapresentações e autorrepresentações que os estudantes e professores fazem/inventam/atualizam/fabulam a partir do que lhes é imposto como norma (SOARES, PAIVA, NOLASCO-SILVA, 2017, p. 48).

Ao pesquisar sobre as diretrizes curriculares da cidade onde a professora Sara trabalhava, percebi que a Secretaria de Educação de São Pedro da Aldeia disponibiliza um site com atividades referências produzidas por professores(as) para os(as) estudantes da rede municipal de ensino. Nele, observei se haveria alguma atividade sobre o corpo humano, e ao encontrá-la, percebi que o corpo humano era debatido de forma geral sem aprofundar discussões sobre órgãos genitais, dificultando partir para discussões sobre gênero e sexualidades.

Como pode ser visto a seguir¹⁹

¹⁹ Atividade retirada do site <https://sites.google.com/semospa.rj.gov.br/pedagogico/2%C2%BA-segundo> >. Acesso em 05 de junho de 2022.

Figura 11 – Atividade de inglês



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DA ALDEIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



ESCOLA: _____

PROFESSOR(A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/2021.

ALUNO (A): _____

ATIVIDADE 6
LÍNGUA INGLESA
7º ANO

Dearest students nessa aula iremos interpretar um texto sobre monstros. Não se assustem, pois o vocabulário é referente às partes do corpo. Em seguida, estudaremos as preposições de tempo.

Fiquem atentos às informações que orientam suas tarefas. Bom trabalho!

Monsters

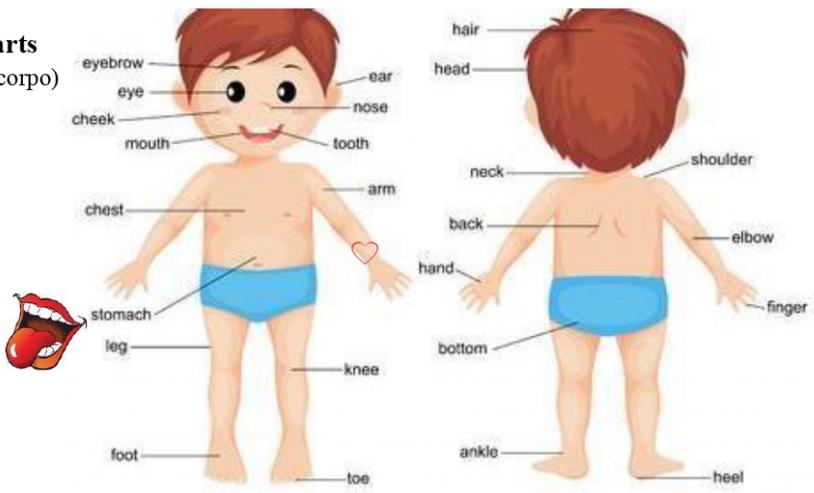


1. Read the descriptions, write the corresponding number of the monster in the circle and color them. (= leia as descrições, escreva o número correspondente no círculo e pinte-os).

- Jack** has got three eyes.He has got circle face.He has got two arms and two feet.He is blue and pink.
- Joe** is black and red.He has got three legs and feet.He has got three yellow eyes.
- Geo** is short.He has got one eye.He is yellow and Brown.He has got two arms and two legs.
- Ben** has got two eyes.One eye is big and the other is small.He has got two teeth.He is white and purple.
- Sam** has got four hands.He hasn't got a nose.He has got three eyes.He is blue ,red and orange.

The body parts
(= as partes do corpo)

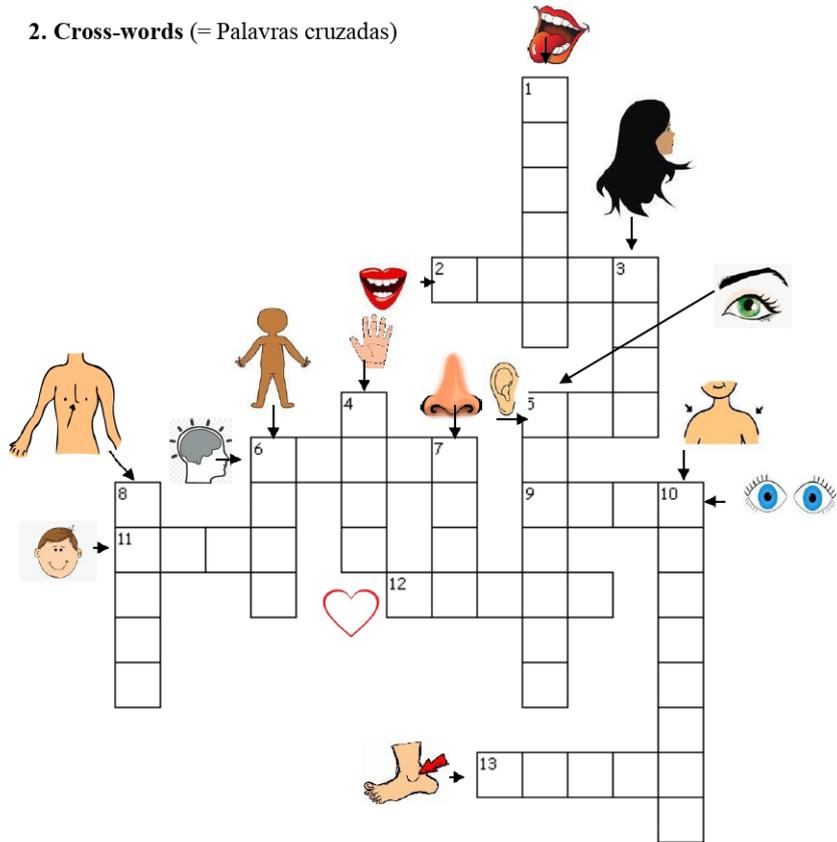
-  heart
-  tongue
-  brain



Atividade elaborada e disponibilizada pelos professores da Rede Municipal de Ensino.



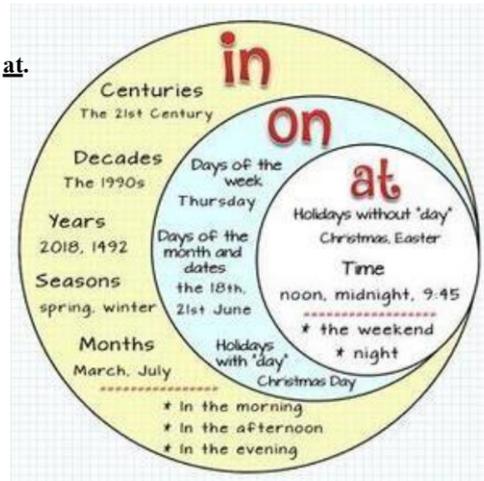
2. Cross-words (= Palavras cruzadas)



Grammar: Time prepositions

3. Fill in the sentences with the prepositios: in, on, at.
 (= Complete as frases com as preposiçoes: in, on, at)

- a. _____ 2021.
- b. _____ Spring.
- c. _____ the 22nd century.
- d. _____ Independence Day.
- e. _____ 10:15
- a.m. f. _____ Wednesda
- y. _____ afternoon.
- g. _____ August.
- i. _____ August 13th.
- j. I never do homework _____ the weekends.
- k. The museum is closed _____ Mondays.
- l. They usually go to bed _____ midnight.
- m. George visits us _____ Easter.
- n. We celebrate Halloween _____ October.
- o. School starts _____ 07:10 every day.



Essa atividade, produzida no período pandêmico grave, disponibilizada nas páginas oficiais da educação do município de São Pedro da Aldeia, período em que a professora Sara não mais atuava na prefeitura, expõem o caráter generalista da atividade ao ignorar outras partes do corpo. A atividade se isenta das discussões sobre gênero, sexualidades e intersexualidade. Talvez, porque a escola não acredite que esse seja o momento para essas reflexões. Nessa perspectiva, a atividade supracitada talvez revele a ausência de uma professora travesti, como a professora Sara, ou uma professora comprometida com essas discussões, que por meio das normas, do currículo oficial, inseria diversas discussões capazes de mitigar preconceitos desde a infância. Isso mostra como

[...] o Corpo Travesti torna-se um ponto de resistência que desordena o discurso curricular pautado pelo dispositivo da sexualidade. Mesmo não autorizado, o Corpo Travesti — por apresentar-se como se apresenta — chama para o protagonismo outros saberes também presentes na escola, mas que são, geralmente, desprezados pela cientificidade do currículo formal, que estão diluídos nos espaços escolares sem ocupar lugar de destaque na formação do corpo educado: saberes que não fazem parte dos bem comportados conhecimentos disciplinares aos quais o currículo está acostumado[...] (SILVA, 2014, p. 34)

A presença da professora Sara embaralhava as normas, provocava a rede de *saberespoderes* produzindo outras reflexões a partir do seu corpo, das suas redes de conhecimentos e dos conteúdos prescritos.

Ao pesquisar sobre o regimento educacional do município de São Pedro da Aldeia, cidade onde a professora Sara lecionava no momento da entrevista, são encontradas as seguintes informações sobre o que não deve ser feito:

Regimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino:

II - Ocupar-se em sala de aula com assuntos que não sejam atinentes às finalidades educacionais;

VI - Apresentar-se na Unidade Escolar com trajes inadequados;

VII - Praticar atos ofensivos à moral e aos bons costumes.

Essas informações ressaltam o caráter conservador do regimento direcionado aos funcionários públicos de São Pedro da Aldeia e o quanto a professora Sara produzia enfrentamentos a essas imposições. Quando temos essas recomendações, questionamos o que são assuntos que não tem finalidades educacionais? O que são trajes inadequados? O que são atos que ferem a moral e os bons costumes?

Historicamente, essas recomendações vêm no sentido de normatizar as práticas pedagógicas em função de princípios conservadores, machistas, LGBTIfóbicos, preconceituosos, da moral e dos bons costumes ancorados nos ideais binários de masculino e feminino e nos princípios da cisheterossexualidade.

4.2 Experiências didáticas da professora Sayonara Nogueira

4.2.1 O projeto PEAS

Segundo a professora, tudo começa quando o governo do estado de Minas Gerais, por meio do projeto Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS)²⁰ –, promove ações que permitem aos professores do estado de Minas Gerais desenvolverem nas escolas projetos com temas variados voltados aos jovens. Os temas estabelecidos para o PEAS Juventude eram: sexualidade; drogas; família; mercado de trabalho; escola; festa; valores e conflitos.

Sayonara Nogueira. O primeiro projeto que eu pude trabalhar essas questões na escola não fui eu quem propus, por meio do PEAS que na época chamava Programa Afetivo Sexual, com direcionamento a afetividade e sexualidade, que depois dele mudou o nome, o governo mudou justamente por causa desses termos afetividade e sexualidade. Mudou para PEAS JUVENTUDE, proposto pelo governo. Aí, por meio dele, eu trabalhei no PEAS 2010 ...2010/2011 a partir dos projetos do PEAS é que eu fui desmembrando eles, porque eles tinham vários projetos, a gente recebe um guia de formação com vários mini projetos e lá dentro a gente podia trabalhar sobre gênero, sexualidade direitos reprodutivos, saúde da mulher, aí eu fui desmembrando em miniprojetos e fui trabalhando eles dentro das escolas. Então, nessa época eu estava no Tancredo Neves e eu trabalhava em cima do PEAS, especificamente em cima do PEAS, eu não propunha outros trabalhos além do guia de formação do PEAS. Aí no segundo projeto eu trabalhei os impactos da mídia na sexualidade dos jovens, crianças e adolescente. Aí, nesse período eu ainda tinha outro cargo na escola Ignácio Paes Leme, aí na Ignácio Paes Leme eu propus um trabalho relacionado a gênero e diversidade. Esse trabalho ocorreu através de rodas de conversa e palestras que aconteciam na quadra da escola. E aí eu fiz alguns pequenos projetos para trabalhar a questão da saúde, do hiv-aids, das Ists, construímos semanas de atividade, construímos folders, mapeamos onde tinha o maior número desses casos, eu levei a Eleusa Galo que é psicóloga, passei vídeos, propus um trabalho com o livro Tuda, propus o trabalho da cartografia da Resistência, então eu ia pegando esses projetos grandes do PEAS que foi minha base

²⁰ O projeto PEAS JUVENTUDE, dirigido aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, está voltado para a implementação de programas capazes de propiciar aos jovens uma maior autonomia na condução de suas vidas. Complementando a formação escolar através de ações de caráter lúdico-educativo, os diversos programas, respeitada a sua especificidade, buscam viabilizar a integração social dos jovens, visando sempre a autorrealização e o protagonismo. Em vista da complexidade das sociedades contemporâneas e dos inúmeros desafios para a juventude enquanto lugar de cidadania, é crescente a importância de quais as questões da juventude enquanto sujeito social específico sejam contempladas.

de formação para essa área e eu ia desmembrando ele para trabalhar na Inácio Paes Leme e no Mário Porto no Canaã. O projeto da mídia, dentro do PEAS, se inicia com nosso Guia de Formação, a gente também ia para Belo Horizonte fazer capacitação de três dias, e depois a gente sugeria os temas a serem trabalhados. Na época desse projeto da mídia, eu lembro que a Malhação estava em alta, Malhação era aquele programa que a Globo tinha que era uma escola com crianças e adolescentes e eles discutiam muito as fases dessa idade, debatiam tudo que eles passavam. E aí, esse projeto da mídia, ele surge para a gente debater gravidez na adolescência, a questão da bulimia e anorexia, o enfoque maior foi a anorexia, bulimia e a gravidez na adolescência. Quando a gente fala gênero e diversidade não é só LGBT, a gente tem que falar de mulheres, de direitos reprodutivos e sexuais, tem que falar de gestação na adolescência, tem que falar das Ists, tem que falar de HIV/AIDS e os impactos que eles trazem nessa população dessa faixa etária, porque quando a gente fala que vai trabalhar gênero e diversidade, todo mundo pensa que a gente vai trabalhar só sobre LGBT, e não é só LGBT, tem outros recortes que podem e devem ser trabalhados.

As discussões sobre sexualidades no espaço escolar são corriqueiramente suprimidas por uma pressão social de grupos conservadores que acreditam que esses temas não devem fazer parte dos currículos escolares. Em Minas Gerais, não destoando, um projeto inicialmente denominado PEAS - Programa Afetivo Sexual, com direcionamento a afetividade e sexualidade, se transformou em PEAS JUVENTUDE, justamente pela nomenclatura sexualidade. Suprimir a nomenclatura “sexual” não findou as ações que tivessem como foco as sexualidades. Por meio de miniprojetos e subprojetos, presentes dentro do PEAS Juventude, ainda era possível debater essas questões e construir uma educação libertadora, comprometida com a mudança social. A professora Sayonara nos mostra isso, que é viável desafiar as imposições normativas que tentam aquietar essas discussões no seio escolar.

Compreendendo a formação continuada para além do conceito tradicional, de formação como reciclagem e capacitação, e entendendo-a como um movimento que permite deslocar-se frente aos currículos oficiais, alargar horizontes e repensar saberes, as narrativas construídas pela professora Sayonara ainda nos mostram a importância da formação continuada para os(as) professores(as), como meio de inquietação diante dos discursos normalizadores.

A formação continuada e os reflexos dela, isto é, o que ela fez com os conhecimentos construídos nesse curso, dialogam com os *saberes-fazeres* constituintes do ser Sayonara. Travesti, professora, militante que encontra mecanismos para inserir debates sobre diversidades na sala de aula e na escola.

Como afirma Oliveira (2008b), esses(as) professores(as),

Criando “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar”, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social de uma proposta curricular ou de formação preestabelecidas e explicadas no abstrato, os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão supostamente, submetidos (p. 44-45).

A partir de um projeto criado pelo governo do estado de Minas Gerais, ela produziu outras possibilidades a partir do que foi proposto institucionalmente, inserindo discussões sobre gênero, sexualidades, diversidades, mulheres, etc. Essas discussões foram levadas por ela para outras escolas em que ela trabalhava, mostrando a capacidade de propagação do conhecimento, aquilo que aprendemos em um determinado lugar, levamos para outro, reverberando na sociedade como um todo.

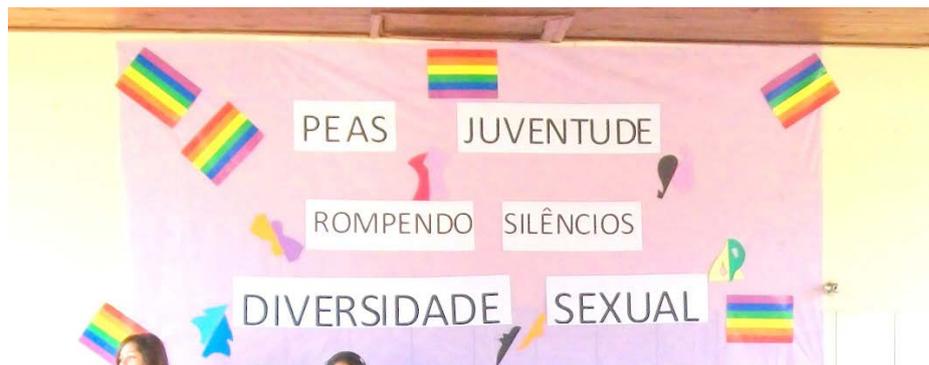
A seguir, apresento imagens do projeto PEAS, disponibilizadas pela professora Sayonara.

Figura 12 – Convite PEAS



Fonte: NOGUEIRA, 2010.

Figura 13 – Palestra PEAS



Fonte: NOGUEIRA, 2010.

Figura 14 – Mostra de trabalhos PEAS



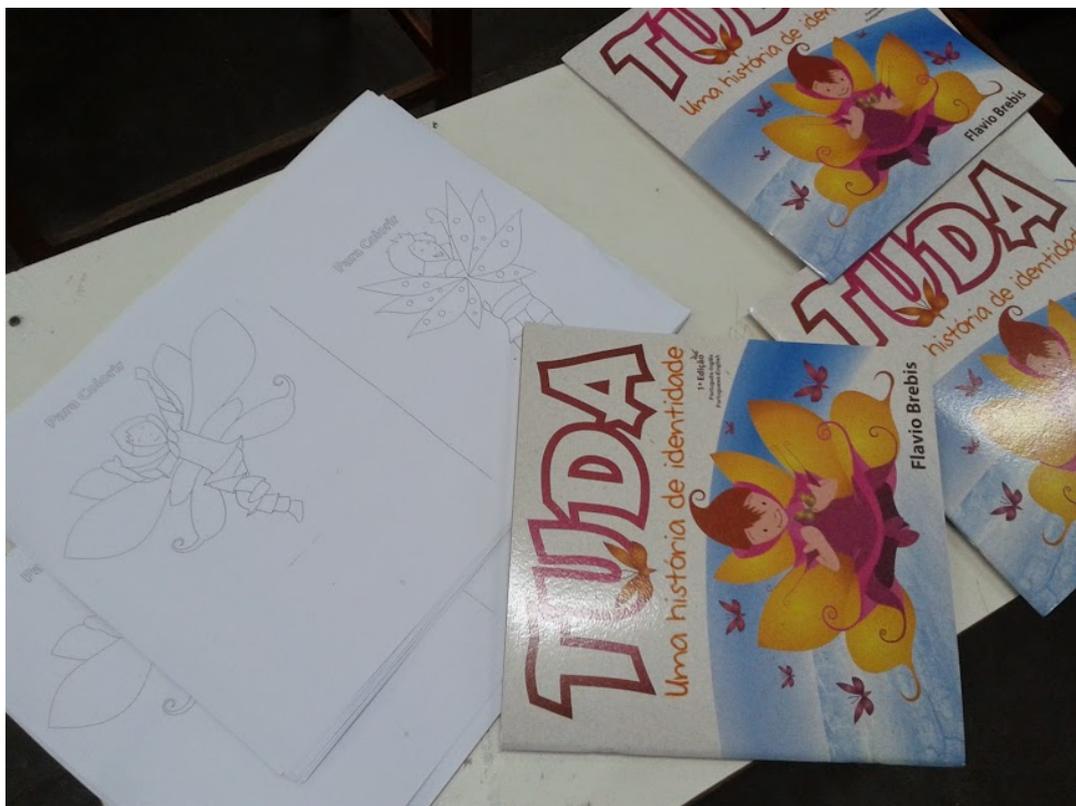
Fonte: NOGUEIRA, 2010.

4.2.2 O livro TUDA

Além desse projeto, a professora Sayonara trabalhou em sala de aula com o livro Tuda,

Sayonara Nogueira. em relação ao Tuda, o livro me foi apresentado pelo autor do livro, que eu conheci ele na marcha da homofobia em 2011, o Flávio Brebis. Nesse encontro, ele me falou que era escritor e falou que queria me apresentar Tuda, aí ele me deu um exemplar da Tuda, e aí eu fui ler e fui ver o que eu podia trabalhar em cima desse livro. Na época, eu estava no Inácio Paes Leme e no Mário Porto, e ele me enviou uma caixa com vários livros, muitos e muitos livros, que eu poderia distribuir na escola, e eu poderia desenvolver trabalhos. E aí, eu pensei, como que eu ia trabalhar a Tuda? Porque era uma personagem trans, que se descobre trans, que passa pelo processo de descoberta da sua identidade de gênero. No livro, a personagem retrata a dificuldade do uso do nome social, a questão da família, a questão da exclusão da sociedade e tudo. Mas é um livro muito lúdico, muito infantil, e eu trabalhava com séries finais do fundamental, nono ano, eu tinha os nonos anos e no ensino médio eu tinha os primeiros colegiais. Aí esses trabalhos sempre têm que ser baseado na interdisciplinaridade, você não faz nada sozinho, é a primeira coisa que você precisa pensar. Mas como é um livro muito lúdico, muito colorido, a primeira coisa que eu pensei foi trabalhar com desenho, fazer reproduções de desenhos, fazer uma nova personagem, porque lá na cartografia eu posso usar isso também, eu dei a teoria das cores para eles, e aí essas teorias das cores eu uso na cartografia na hora de projetar um mapa por exemplo. Então tem que ser tudo interdisciplinar. e aí eu peguei todas as fases que a Tuda passou, tudo que ela passou, e aí eu levei para sala de aula e trouxe as palavras chaves para poder trabalhar o que é transexualidade o que que é homossexualidade. Quando que sai do Cid a homossexualidade primeiro, a luta que tinha em prol dessa despatologização, das identidades Trans, e fui levando essas discussões e no final a gente fazia uma reunião a escola inteira, a gente convidava a escola inteira onde a gente fazia uma mostra de trabalhos pedagógicos com outras Tuda que foram desenhadas pelos próprios alunos e toda a temática que foi abordada, aí vai desde a violência, assassinatos né, as bandeiras, as cores, como surgiu o movimento. Então, eu fazia esse trabalho uma vez por ano dentro da escola.

Figura 15 – Trabalhando com o Tuda



Fonte: NOGUEIRA, 2011.

Figura 16 – Professora Sayonara Nogueira



Fonte: NOGUEIRA, 2010.

Trabalhar com livro Tudo permitiu à professora Sayonara tecer caminhos distintos aos estabelecidos pelas normas curriculares, reordenar os currículos, promover interdisciplinaridades, envolvendo outros(as) professores(as), a fim de subverter o processo de silenciamento dos corpos trans em sala de aula. O livro em questão é visto pela professora Sayonara como essencial para ser trabalhado em sala de aula, apesar de ser mais direcionado à educação infantil. Mas fico aqui pensando, como a comunidade escolar reagiria ao descobrir que estava sendo trabalhado sobre identidade trans com crianças? Para a professora Sayonara, parece algo natural.

Além disso, mesmo que o livro não fosse direcionado às séries em que ela trabalhava, ela via a importância de valorizar um trabalho raro naquele momento, criando possibilidades de inserir esse livro em suas aulas.

Nesse sentido, compreendo que esse ato desobediente, que subverte os currículos orientadores, pode ser percebido como práticas pedagógicas desobedientes, conforme aponta a pesquisadora travesti Thiffany Odara:

A Pedagogia da Desobediência nasce pelas entranhas do movimento de travestis, como uma perspectiva de educação cuja intenção é confrontar toda marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. Uma perspectiva nascida da negação social, o que faz dessa negação o fio condutor para uma perspectiva educacional desobediente e travestilizada. [...] Sendo assim, a Pedagogia da Desobediência diz respeito a um processo desobediente que promove perspectivas educacionais sob a luz da organicidade insurgente de travestis. Logo, toda essa bagagem vem acompanhada da estratégia de travestilizar as normas vigentes de políticas educacionais, assim como currículos excludentes que dialogam diretamente como os conhecidos e chamados de padrões dominantes. Estes vistos e tidos como corretos, dentro de uma lógica colonial racista, através de seus eixos de opressão social como o da heterossexualidade compulsória, cisgeneridade, que estabelece segregação dentro do ambiente escolar. Contudo Travestilizar é evidenciar os impactos da luta do movimento de travestis nas políticas educacionais que contrapõe e subverte todo processo de negação ao acesso e permanência de travestis e pessoas trans no ambiente educacional, tensionando o direito à educação que possa abarcar as pluralidades existentes na sociedade [...] (ODARA, 2020, p. 90-92).

Assim, o Tuda se torna currículo, ocupa as discussões nas aulas de geografia da professora Sayonara, os corredores, os recreios, quiçá, a sala de professores(as) e as conversas com os familiares.

O livro Tuda será disponibilizado em sua integralidade como anexo nesse trabalho de pesquisa.

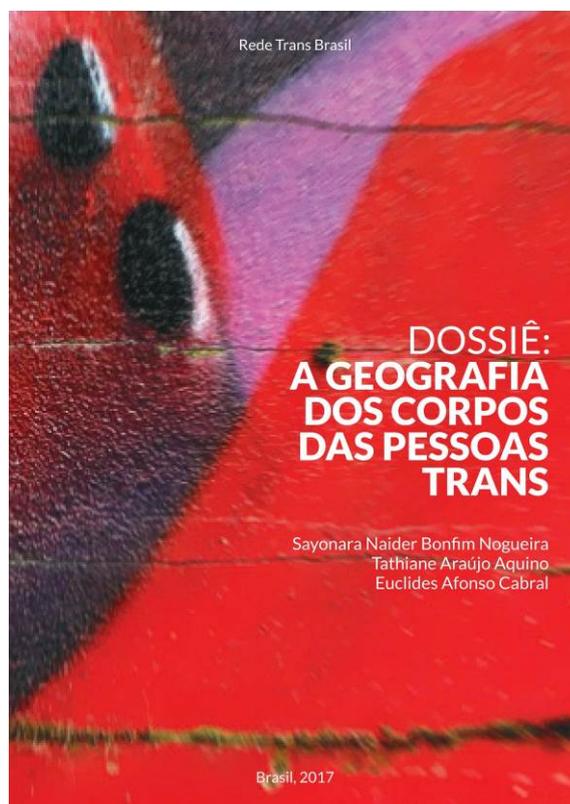
4.2.3 A cartografia

Sayonara Nogueira. A bibliotecária da escola em que eu trabalhava era uma professora de história que estava em ajuste funcional e ela cuidava muito bem da biblioteca da escola, e ela tinha um calendário de datas, um dia cheguei na escola, eu cheguei de viagem, na verdade eu fui para um evento que eu fui liberada para ir nesse evento. E aí, quando eu chego do evento, foi a formação do PEAS em Belo Horizonte, estava no mural da escola, 17 de maio Dia Internacional contra a homofobia, que estava escrito. E aí, isso me chamou a atenção. Aí eu comecei esse trabalho em 2011/2012, foi por aí, foi antes da Tuda. Eu fiz um trabalho com as cartografias, nesse trabalho eu pegava os catálogos da GGB (Grupo Gay da Bahia), os dossiês que a GGB fazia, porque foi a instituição pioneira em fazer esse trabalho. Eu levava para a sala de aula e a gente usava os dados que eles quantificavam para construir mapas, tabelas, gráficos, e aí eles tinham que chegar numa conclusão, não era só construir mapas, tabelas e gráficos, eles tinham que chegar numa conclusão porque aqueles crimes estavam acontecendo. Mas eu não trabalhava só com tabelas do GGB, eu trabalhava com índice de violência de mulheres pretas assassinadas, com população indígena que foi dizimada, isso dentro da cartografia, da geografia, não era só sobre o GGB. E aí, os próprios alunos detectaram que tinham travestis que haviam sido assassinadas e estavam no GGB como homossexuais. E aí eu levei o trabalho para Rede Trans e a gente fez o primeiro dossiê, apesar das outras instituições insistirem em falar que foram elas que criaram.

O Grupo Gay da Bahia – GGB, citado pela professora Sayonara, foi fundado em 1980, por Luiz Mott, e no início dos anos 2000 começou a produzir dossiês sobre os casos de violências contra pessoas LGBTIs no Brasil. Esses relatórios, ao longo dos anos, passaram a ser criticados pelas travestis e transexuais que alegavam que esses dados subnotificavam os casos de violências contra pessoas trans.

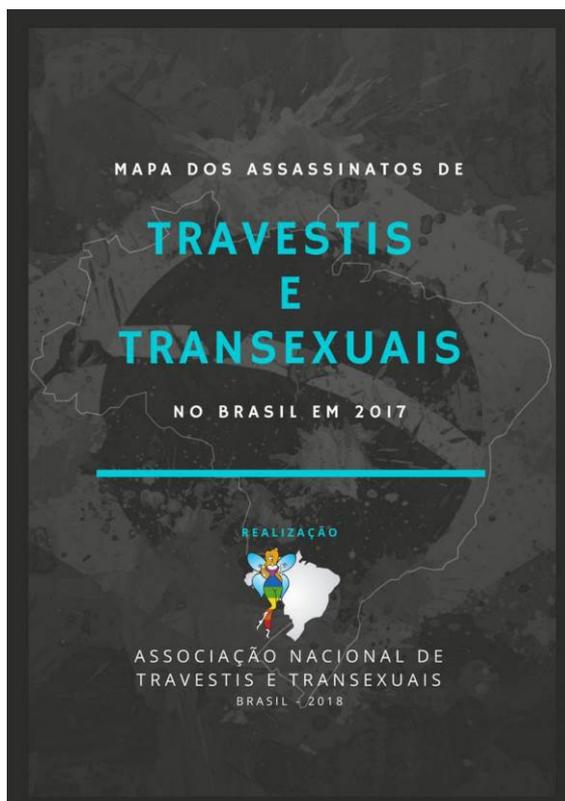
A partir disso, em 2016 a professora Sayonara decide, em parceria com a Rede Trans Brasil, entidade de luta pelos direitos das pessoas trans, a mapear e produzir um dossiê sobre a violência sofrida pelas pessoas trans no Brasil. O dossiê produzido por Sayonara foi o primeiro do Brasil voltado exclusivamente para a população de travestis e transexuais, com o título “Dossiê: A Geografia dos Corpos das Pessoas Trans” (NOGUEIRA, AQUINO, CABRAL. 2017). No ano seguinte, a ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, também começou a fazer esse mapeamento, com seu primeiro trabalho publicado no ano de 2018, intitulado “Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017” (BENEVIDES; SIMPSON, 2018).

Figura 17 – Dossiê de violência



Fonte: REDE, 2017.

Figura 18 – Mapa dos assassinatos



Fonte: ANTRA, 2018.

A ideia da produção de uma pesquisa que tivesse como recorte, especificamente, as pessoas trans, partiu de um projeto trabalhado em sala de aula pela professora Sayonara, que ao propor aos(as) estudantes que, além de construir mapas, pesquisassem sobre esses casos de violência e construíssem análises sobre elas, buscando compreender motivação, questões regionais e vulnerabilidades dessa população, estabelecessem recortes. Essas investigações levaram os(as) estudantes/pesquisadores(as) a perceberem que havia casos de pessoas trans contabilizadas como gays, o que levava a uma subnotificação das violências sofridas por essa população.

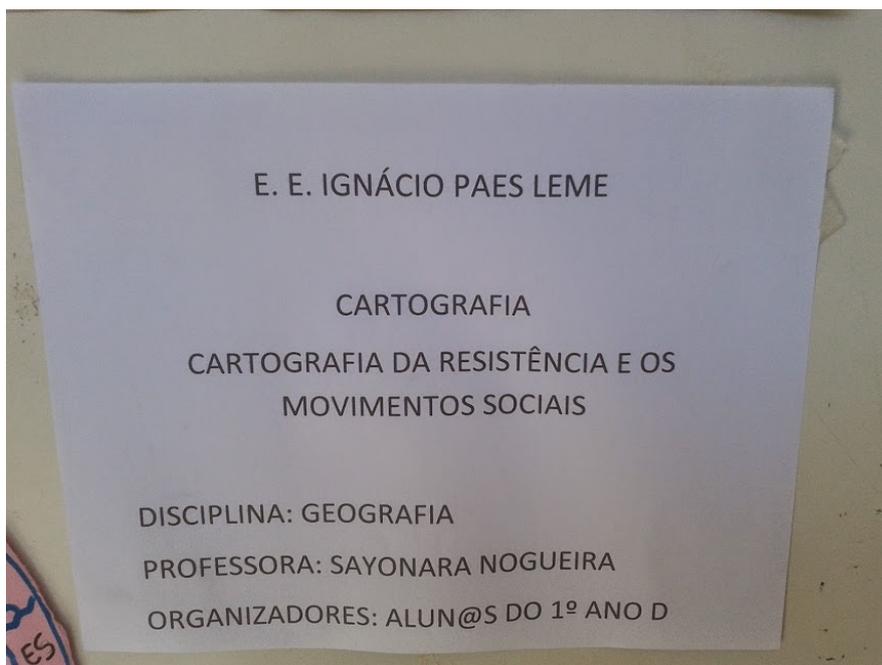
Tais constatações mostram como a pesquisa, a educação, o ensino e a construção de conhecimentos pode e deve estar em conexão com a sociedade. Vejamos que um projeto de sala de aula se transformou em uma ação nacional e reverberou em políticas públicas direcionadas a essa população. A partir da produção do dossiê, a população trans pôde reivindicar políticas públicas baseadas em fatos que colocam o Brasil como um dos países mais perigosos do mundo para pessoas trans.

Talvez quando a professora iniciou esse trabalho, ela não imaginasse a proporção que ele tomaria, ganhando visibilidade em órgãos internacionais de direitos humanos. São essas

práticas, que parecem simples, pequenas, em uma escola estadual em Uberlândia, em Minas Gerais, que vão gerando pequenos abalos na sociedade, modificando estruturas, causando incômodos, transformando realidades, garantindo e construindo o acesso a direitos a grupos até então marginalizados.

A seguir, compartilho com a autorização e disponibilização da professora Sayonara fotos do seu arquivo pessoal referentes ao projeto “Cartografia da Resistência”.

Figura 19 – Cartografia da resistência



Fonte: Nogueira, 2015.

Figura 20 – Painel contra a homofobia



Legenda: Imagem cedida pela professora Sayonara mostrando o mural construído a partir do desenvolvimento de projetos de discussão sobre diversidade sexual na escola.

Fonte: Nogueira, 2015.

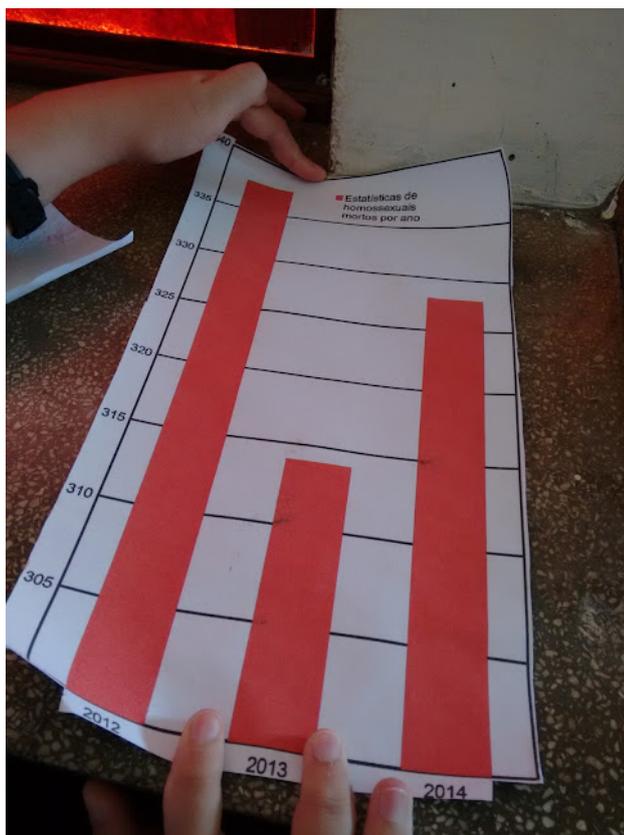
Figura 61 – Cartografia da resistência



Legenda: Imagem cedida pela professora Sayonara mostrando o mural construído a partir do desenvolvimento de projetos na escola.

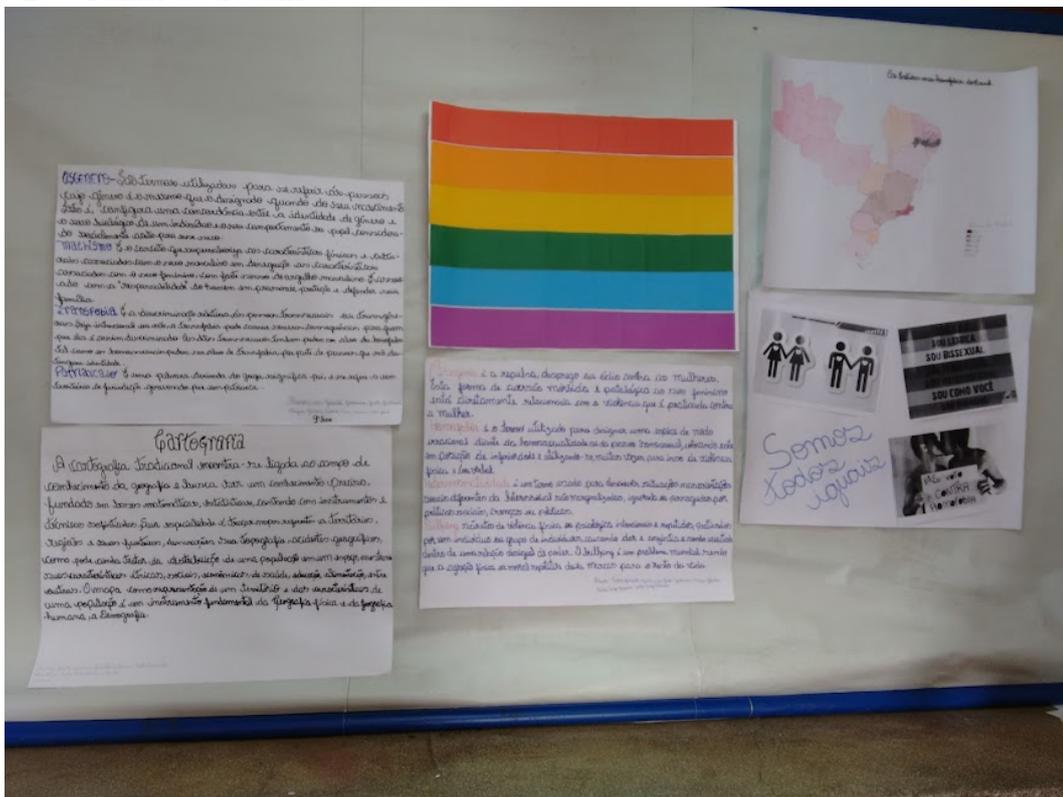
Fonte: Nogueira, 2015.

Figura 22 - Gráfico



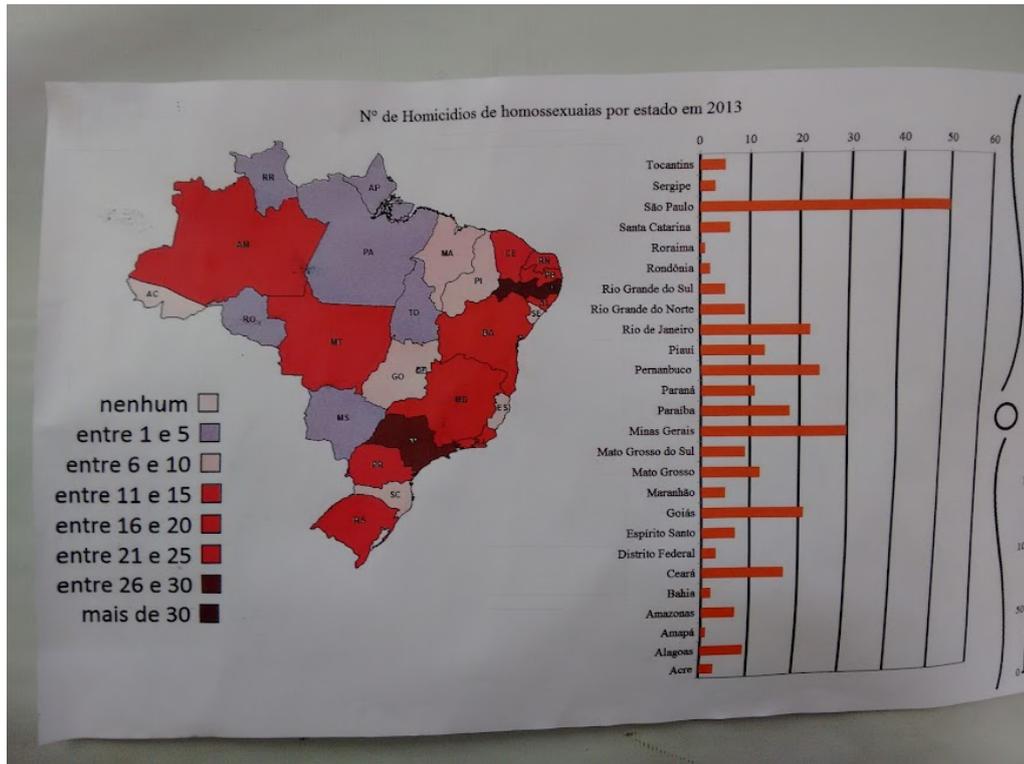
Fonte: Nogueira, 2015.

Figura 23 – Painel de trabalhos



Fonte: Nogueira, 2015.

Figura 247 - Cartaz de dados



Fonte: Nogueira, 2015.

Figura 26 - Desenvolvimento do projeto



Fonte: Nogueira, 2015.

Figura 27 - Cartazes



Fonte: Nogueira, 2015.

Como podemos perceber pelas imagens, a professora Sayonara fazia uso do @ para romper com a linguagem hegemônica e demarcar que eram alunos e alunas. O uso do @ foi um movimento de contestação à proeminência do uso generalizante da linguagem masculina que surgiu anteriormente ao uso do X e do E, proposto e utilizado pela professora Sara. Na atualidade, compreendendo o uso do @, que significa os artigos /o/ e /a/, que reproduzem o binarismo de gênero, os movimentos sociais optam por utilizar o E e o X, por proporem romper com o binário masculino/feminino /o/a/.

Apesar dessa proposta em romper com a linguagem hegemônica, a professora Sayonara utiliza o nome “organizadores” no masculino, que acredito ter passado despercebido, o que demonstra como alguns valores ainda estão introjetados em nós, apesar de tentarmos desconstruí-los.

4.2.4 As avaliações

Daniel Silva. Em relação a inserção desses debates em avaliações, atividades ou trabalhos, como elas eram feitas?

Sayonara Nogueira. Eu cobrava o conteúdo de geografia. Às vezes eu colocava uma questão nas avaliações. Por exemplo, dentro da cartografia, às vezes quando fosse trabalhar teorias populacionais, de cidade, demográfica, expectativa de vida, taxa de natalidade, crescimento vegetativo, mortalidade, eu poderia colocar uma questão falando que o casamento gay quando foi liberado na Europa baixou a taxa de natalidade, essa afirmação é verdadeira ou falsa? Nesse contexto. O que era trabalhado em projetos não era levado em geral para atividades avaliativas normais que a escola cobrava.

Quando conversamos sobre avaliações, a professora responde que nelas “cobrava o conteúdo de geografia”, essa narrativa pode dar a entender, quando lida isoladamente, descontextualizada do diálogo completo que, para a professora, as aulas de geografia fossem dissociadas dos projetos de discussões sobre preconceitos, direitos humanos, cidadania. No entanto, o que podemos observar é que em sua prática pedagógica, as discussões sobre LGBTIs, negros, mulheres, gordos, etc., estavam imersas em todas as suas ações cotidianas dentro e fora da escola. Isso pode ser confirmado quando ela afirma que inseria nas avaliações de cartografia questões que abarcam esses temas. Na última frase, a professora afirma que “O que era trabalhado em projetos não era levado em geral para atividades avaliativas normais que a escola cobrava”, essa afirmação nos leva a pensar na produção de currículos para além do que era imposto, exigido pelas instituições. Esse modelo de avaliação aplicado pela

professora Sayonara rompe com as concepções tradicionais de avaliar o conhecimento, compreendendo a educação para a vida, para além das avaliações, a aprendizagem enquanto possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica, do acesso à cidadania e da emancipação social. As narrativas da professora Sayonara nos instiga a refletir sobre as diferentes formas de verificar as aprendizagens, e se realmente as avaliações impositivas e institucionais verificam o que foi aprendido.

Além disso, as avaliações institucionais, que são impositivas, revelam um padrão de avaliação proposto pela escola que são aplicadas amplamente como verificação de aprendizagem. Sobre isso, é perspicaz interrogar a maneira como vemos as avaliações. Principalmente, se avaliamos o envolvimento e o comprometimento dos(as) estudantes nos projetos, assim como as apresentações em momentos de compartilhamentos. Será que não são suficientes para notar que houve aprendizado e construção de conhecimentos na realização daquelas atividades? É realmente necessário que haja avaliações arbitrárias padronizadas?

Essas indagações são necessárias, porque quando ouvi a narrativa, por muitas vezes me perguntei: por que os projetos não se constituíam ou eram incluídos em avaliações tradicionais. Esse questionamento me fez acreditar que a professora em questão dava um valor menor a essas ações. No entanto, ao analisar diversas vezes e repensar, com o passar dos meses, fui percebendo que poderia ser o contrário disso, que o conhecimento, a construção da educação para a cidadania, para uma sociedade mais humana, perpassa pela mudança nas formas de avaliação ou até mesmo na superação delas. Avaliar para quê e para quem? Envolver os estudantes não foi suficiente? Essas novas indagações surgiram em minha mente e me fizeram questionar como estou olhando e pensando a educação no que tange às formas de avaliação. Nesse sentido, não avaliar nas avaliações “normais”, isto é, naquelas impostas e institucionais da escola é mais uma forma de subversão, de desconstrução a um modelo de educação tradicionalista e bancária que busca criar enquadramentos às formas de aprender.

4.2.5 As orientações curriculares

Pensando nas experiências didáticas explicitadas pela professora Sayonara, ao analisar o currículo básico do estado de Minas Gerais pertinente ao período em que ela atuava na rede estadual de ensino, podemos observar que no Currículo Básico Comum (CBC) do Ensino Fundamental da 6ª à 9ª séries – currículo de referência no estado de Minas Gerais - constavam

como componente obrigatório de ser trabalhado no item “3.2. Ler e interpretar em mapas, dados e tabelas os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo”. Enquanto que o componente complementar constava “I. Região e regionalização - Ler mapas temáticos sabendo extrair deles elementos de comparação e análise dos aspectos evidenciados no tema estudado”, esses tópicos, do currículo oficial, dizem respeito à produção de mapas e gráficos, que era feito por ela a partir do mapeamento de violências. Juntamente a eles, também em caráter complementar: “XI Fronteiras – Problematizar as questões raciais, políticas, religiosas e de gênero, analisando sua repercussão em escala nacional, local e internacional”.

A partir disso, podemos perceber que a professora Sayonara criava distintos usos a partir das determinações do Currículo Básico Comum – CBC. Inseria nos conteúdos sobre mapas, as violências sofridas por pessoas LGBTIs.

Como aponta Oliveira (2008b)

[...] inúmeras tem sido as invenções cotidianas que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores para além do previsto e do suposto oficialmente (p. 47)

Quando observamos o currículo do ensino médio, é possível perceber que também havia a oportunidade de desenvolvimento desses trabalhos, pois nas habilidades referentes ao ensino médio, diz respeito aos direitos à cidadania, dentre eles o acesso à educação²¹.

Tópicos	Habilidades
16. Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado 16.1. Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano.	16.1.1. Reconhecer a presença/ausência de população de sem-teto, sem-trabalho, sem-educação, sem-saúde, sem-terra, questionando os direitos à cidadania.

Apesar da professora Sayonara não estar mais atuando na rede estadual de ensino, o currículo de Minas Gerais foi atualizado e nele consta sobre as discussões de gênero, como pode ser visto a seguir.

Nas orientações curriculares para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental é possível observar²²:

²¹ Acesso: https://drive.google.com/file/d/IJC9PAe_kM3BUidPDb7q9ECg8tvdijbFd/view

²² Informações retiradas do site do governo do estado de Minas Gerais. Link: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Relações étnico-raciais e de gênero	(EF89GEMG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero, analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.

Apesar do currículo orientador para o ensino médio não falar objetivamente em seus conteúdos sobre as discussões de gênero e sexualidades, nas orientações gerais, nas reflexões e recomendações direcionadas aos(as) professores(as) essas questões são apontadas.

As estatísticas sobre essa etapa do ensino mostram de maneira irrefutável que a reprovação e a evasão escolar têm cor, gênero, orientação sexual, classe social e região geográfica (CURRÍCULO, p. 65).

Conforme salientado pelo CBC e pelas professoras Sara, Sayonara, Flávia e Natania ao longo de suas narrativas, a escola, ao não incluir o outro diferente, provoca processos de exclusão de grupos historicamente marginalizados na sociedade, como pessoas negras, com deficiências, gordas e LGBTIs.

No CBC, isso é trazido para que os(as) docentes repensem suas práticas cotidianas

[...] apesar das políticas públicas oferecem condições para que os sujeitos historicamente excluídos do ambiente escolar, como os periféricos, os moradores de vilas e favelas, comunidades remanescentes de quilombola, negros, indígenas, ribeirinhos, trabalhadores rurais e seus filhos, população LGBTQIA+, jovens e adultos, dentre outros, acessassem e frequentassem esse espaço nas últimas décadas, essa inclusão não foi acompanhada por mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos, o que impediu a promoção de um diálogo com o contexto sociocultural desses novos sujeitos. Como consequência, esses estudantes experimentam uma condição de “excluídos do interior”, descrita pelo sociólogo Bourdieu (1990), pois os “indesejáveis” são excluídos dentro das instituições educacionais. Aos poucos, tais estudantes perceberam que as práticas pedagógicas a que foram submetidos naqueles territórios educativos indicavam um ‘não’ pertencimento, gerando, assim, um maior número de reprovação e evasão entre eles. A exposição desse breve cenário aponta os desafios da docência diante de uma educação democrática, justa e inclusiva. Nessa perspectiva, é necessária a formação continuada dos professores para promover o diálogo, apresentar diferentes possibilidades de estratégias pedagógicas e estimular os profissionais da educação a continuarem aprendendo e transformando suas ações educativas (CURRÍCULO, p. 424).

Quando o estado afirma que garante políticas públicas e condições para que pessoas historicamente excluídas frequentem e acessem a escola, ele joga a responsabilidade da

exclusão/evasão escolar dessas camadas populacionais para as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), quando na realidade, o respeito às diversidades deveria ser entendido pelo compartilhamento de responsabilidades, partindo inicialmente de políticas públicas que garantam efetivamente a inclusão das pessoas negras, LGBTIs, com deficiência nos espaços escolares, estabelecendo diretrizes, cursos de formação, congressos, eventos que debatam sobre esses temas em todas as escolas do estado. Para que o governo afirme garantir o acesso e frequência se faz necessário que haja investimentos em ações de combate aos preconceitos.

4.2.6 Projetos em reflexão

Os movimentos sociais deram condições para que os conhecimentos construídos pela professora Sayonara se potencializassem no seu ambiente de trabalho, onde ela desenvolvia ações capazes de transformar aquela dada realidade em função da garantia do acesso dos estudantes à cidadania e aos direitos humanos.

Sayonara Nogueira. A vantagem que todas as professoras trans tinham, era que as professoras trans, travestis, é que a gente tinha um pé lá no movimento social. Então a gente ligava o nosso trabalho, a nossa atuação no movimento social, que aí dava para a gente fazer um trabalho voltado para a promoção da cidadania e a promoção de direitos humanos.

Daniel Silva. Qual a importância do desenvolvimento desses trabalhos?

Sayonara Nogueira. Porque a gente acaba ressignificando esses espaços dentro da escola. Porque a escola sempre vai reproduzir e produzir desigualdades. Então você percebe isso. O currículo que é trabalhado dentro da escola não aborda essas questões, o currículo chega como manual pronto, que você tem que adaptar de acordo com o seu planejamento e trabalhar aquilo. Na verdade, é muito automático, muito mecânico, e o seu objetivo ali não é formação do cidadão, mas preparar ele para o vestibular. A gente percebe muito então que a escola acaba não cumprindo sua função social. Então quando a gente traz essas discussões para dentro da sala de aula, a gente acaba ressignificando esse espaço para que esses corpos permaneçam na escola, porque muitos podem até se matricular, mas eles acabam passando por um processo de exclusão né. Então, essas pessoas são excluídas do processo de escolarização. Quando a gente leva esse debate, acaba ressignificando esses espaços. porque as pessoas começam a se ver como sujeitos de direito. Elas começam a se ver pertencentes àquele lugar tendo a professora travesti como adulto de referência lá na frente. Então, não é só os copos trans, travestis, não binários, não binárias que passaram por mim que teve essa ressignificação, pessoas pretas, pessoas gordas, pessoas com deficiência, essas pessoas passaram a se sentir com sentimento de maior pertencimento dentro da escola. Porque eu lembro que os alunos que andavam comigo na escola eram os alunos LGBTs, eram os alunos pretos, eram os alunos gordos, eram os alunos com deficiência. Por que a gente tinha passado pelos mesmos processos de dores, não as mesmas dores, dores diferentes, mas gente sentia na pele o que era esse processo de exclusão, é por isso que era importante.

A professora Sayonara expõe que o currículo chega às escolas de maneira engessada, cristalizada, pronto e acabado. Que o objetivo do ensino costuma ser a preparação para o vestibular. Situação que é mais comum em escolas particulares, que se orgulham de expor em propagandas de tvs, outdoors e redes sociais o número de aprovados em vestibulares de universidades públicas. Essa concepção de educação, muitas vezes reproduzida na rede pública de ensino, diz respeito a uma sociedade globalizada, em que a educação nacional é fortemente influenciada pelas entidades internacionais, como Banco Mundial e UNESCO que tem como parceiros no Brasil o “Todos pela Educação”. Esse modelo de educação tem como objetivo cumprir com as demandas educacionais internacionais, como o “O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - em inglês: *Programme for International Student Assessment – PISA*”, uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Como podemos perceber, o PISA é uma avaliação coordenada por uma entidade de cunho econômico, descortinando seu objetivo sobre a educação, a saber: formação para o vestibular, para o mercado de trabalho, formação de sujeitos capazes de lidar com as adversidades atuais do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico e remodelado no que diz respeito às oportunidades. Esse modelo de educação neoliberal, de formação mercadológica, de empreendedores capazes de lidar com a falta de empregos, designa aos estudantes a frustração de um mundo cada vez mais tecnológico, em que a mão de obra vem sendo incessantemente substituída pela tecnologia, exigindo que os novos inseridos nesse processo se reinventem. Esse modelo se contrapõe à formação para a vida e a formação do sujeito analítico, reflexivo e crítico do sistema social, econômico e político vigente. É preciso propor maneiras de viver para além do fetichismo mercadológico, da destruição do meio ambiente e do consumismo exacerbado. E isso cabe à educação.

Essa outra forma de pensar a formação valoriza a humanidade, o respeito às diversidades, ao outro e preza pela construção dos conhecimentos capazes das mudanças sociais que visam um mundo justo e não desigual.

Dar condições para que os estudantes tenham acesso à cidadania, tal qual propõe a professora Sayonara, é produzir práticas docentes capazes de subverter o modelo de educação neoliberal, denominado por Paulo Freire (2019) de “Educação Bancária”, empenhando-se por uma educação como prática de liberdade, capaz de fazer com que percebamos as opressões que nos limitam, as amarras que nos cerceiam, e mais, desconstruindo-as. A educação como prática de liberdade proposta por Freire, com inspirações marxistas, quando pensada e analisada pela ótica dos estudos culturais, vai além da sua proposição inicial de revolução

frente à opressão do capital, abarcando, numa releitura pessoal, a superação de todas as formas de opressão: de raça, de gênero, de identidade de gênero e de sexualidades. Como dito por Bell Hooks (2013), acredito que nos dias atuais Paulo Freire reveria seus escritos, pensando nas diferentes formas de opressão para além da econômica.

Construir uma educação que liberte de qualquer forma de opressão era o modo de pensar e praticar da professora Sayonara, que provocava alterações no cenário escolar incluindo estudantes que se consideravam diferentes e/ou excluídos. De inferiores, passavam a se ver como pertencentes àquele espaço, como dignos de frequentarem a escola, de aprender, de viver, de serem quem desejassem ser.

Uma educação revolucionária ressignifica a sala de aula, o recreio, os corredores, a sala de professores, a secretaria, inserindo verdadeiramente as multiplicidades no contexto escolar.

A professora Sayonara reitera que ter vivido todo o processo de exclusão fez com que ela se tornasse sensível com as dores sofridas pelos estudantes ditos diferentes, negros, gordos, LGBTIs, pessoas com deficiência, etc. Isso não significa que a educação somente será inclusiva caso todos(as) professores(as) tenham passado por processos de exclusão. Mas, que é necessário que travemos essa batalha no campo das mentalidades referente ao acesso e permanência de grupos marginalizados na educação, propondo como fazem as professoras Sayonara, Sara, Natania, Flávia e outras centenas ou milhares de docentes por aí que criam outros currículos, dissidências, inserindo a diferença nos cotidianos escolares.

4.3 Currículos dissidentes nos espaçostempos escolares

As professoras Sara, Sayonara, Flávia e Natania produziram/produzem outros/novos currículos, à medida que, como praticantes dos cotidianos, “tecem e articulam redes de conhecimentos e significações que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações” (NOLASCO-SILVA. SOARES, 2015, p. 177).

Pois,

Os cotidianos, tal qual os entendemos, são palcos que abrigam sujeitos singulares e coletivos, sujeitos em trânsito – que são e que se tornam –, praticantes que tecem e articulam redes de conhecimentos e significações, que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações. Os cotidianos são, pois, lugares de produção de conhecimentos (incluindo-se, entre eles, os valores) e também de invenção da

existência. Em outras palavras, nada existe fora do cotidiano, de sua imanência, de seus diversos contextos, dimensões, espaçotempos nos quais os sujeitos se constituem e a vida se forma, informa e acontece (NOLASCO-SILVA. SOARES, 2015, p. 177).

Nesses cotidianos, as professoras Sara, Sayonara, Natania e Flávia colocam em operação o que a pesquisadora travesti Maria Clara Araújo dos Passos (2022) vai denominar de Pedagogias das Travestilidades, que são

Um conjunto de outras possibilidades pedagógicas orientadas pelo ponto de vista das travestis e transexuais enquanto educadoras-educandas, dentro das escolas e universidades ou fora delas, atuando na sociedade. [...] Logo, contrapondo quaisquer perspectivas que se proponham neutras, as Pedagogias da Travestilidades não ocultam suas finalidades sociopolíticas. Pelo contrário, estão profundamente comprometidas com a transformação da sociedade e com o desmantelamento do autoritarismo social que violenta de forma sistemática o copo e a subjetividade das travestis e mulheres transexuais brasileiras (PASSOS, 2022, p. 107).

As Pedagogias das Travestilidades (PASSOS, 2022) se cruzam com a Pedagogia da Desobediência da pesquisadora travesti Thiffany Odara e de tantas outras professoras, docentes transexuais e travestis que produzem outros currículos e constroem resistências nas escolas e em suas práticas pedagógicas.

As Pedagogias das Travestilidades põem em cena, compartilhando com a sociedade brasileira, outras lentes e ferramentas para a transformação radical da realidade opressora transfóbica. Expõem, dessa maneira, os aparatos que imputaram às travestis e transexuais certas condições precarizadas de vida como fatos intransponíveis. Ao desnaturalizar a desumanização como destino dado, essas outras possibilidades pedagógicas desvelam o histórico de violência vivido por travestis e transexuais nas instituições de ensino brasileiras. Suas ações propositivas se apresentam como uma educação que causa desequilíbrios (Pedagogia do Salto Alto), “estranhezas” (Pedagogia Queer) e “desobediências” (Pedagogia da Desobediência) frente à ordem estabelecida (PASSOS, 2022, p. 108).

Isso ocorre porque os

Os currículos praticados nas escolas são tecidos em redes, no entrelaçamento de saberes-fazer criados nos múltiplos contextos em que vivemos e aprendemos, entre eles as teorias educacionais, as políticas públicas, os usos das mídias, os dogmas religiosos, a experiência comunitária, a fruição das artes, a experiência com os movimentos sociais e as potências e os prazeres dos corpos (PAIVA; NOLASCO-SILVA; SOARES, 2017, p. 44).

Nessa perspectiva, ainda que leis, prescrições, autoridades e normas tentem estabelecer uma ordem e regular os corpos desviantes, esses outros seguirão inventando novos currículos e modos de se fazer com e para além da norma.

Essas maneiras de fazer, ao invés de só promoverem ajuste e submissão, engendram também desvios, táticas e artimanhas que, em meio a práticas coletivas e singulares, inventam dia a dia um modo possível de viver, de escapar da eliminação, conforme as contingências do momento e do local. A análise dessas operações de usuários busca a compreensão das lógicas operacionais das práticas cotidianas que constituem o social, das narrativas do aqui e do agora, do presente vivido, do contemporâneo efêmero e em movimento, do modo pelo qual os espaçotempos são habitados, das sabedorias das ruas engendradas para salvar a nossa própria pele (NOLASCO-SILVA. SOARES, 2015, p. 177).

Desse modo, “compreendemos os ‘*espaçotempos*’ cotidianos como políticos e nos quais forças múltiplas e complexas estão permanentemente em disputa e negociações” (ALVES, 2017, p. 4). As professoras que participam dessa pesquisa, *praticantespensantes* que se revelaram, engendram outros *espaçotempos* escolares, criando nos/com os cotidianos currículos insubordinados que se entrecruzam com as prescrições oficiais, desordenando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar, conversar e entrevistar as professoras Sayonara Nogueira, Natania Costa, Sara York e Flávia Amorim me levou a refletir sobre as inúmeras criações, dissidências, bricolagens curriculares produzidas por elas.

Ao narrar suas experiências, elas expõem situações de opressão e como esse corpo dado como diferente e inferior vai criando artimanhas para sobreviver e resistir na escola, na sociedade e na vida, constituindo redes de saberes, de experiências para salvarem-se, desviarem-se, resistirem ou enfrentar as práticas/discursos cisheterocentros, criando, com e a partir deles outras/novas docências e currículos possíveis.

Sayonara, Natania, Sara e Flávia fazem a pedagogia da desobediência, travestilizam a educação (ODARA, 2020). Com e a partir do currículo prescrito, produzem, com seus corpos, presenças e práticas, outras maneiras de fazer, pensar, agir. No rosto docente, na imagem professora, forjam desrostificações, ocupam aquele espaço, engendram outras maneiras de ser e contraproduzem dissidências.

Elas possibilitaram, com suas práticas docentes, tessituras de outros processos de significação e alargamento das redes de *saberesfazerespoderes* tecidas *dentrofora* das escolas em que trabalham.

Insubordinadas, rebeldes, indóceis, desobedientes, guerreiras, dedicadas e empenhadas, cada qual em sua trajetória, a seu modo, foi criando possibilidades de existir, desestabilizar as normas e afirmar a vida em processos *singularescoletivos* ético-estético-políticos.

Apesar de você amanhã há de ser outro dia, como cantou Chico Buarque e nos ensinaram as professoras Sara, Sayonara, Flávia e Natania. Apesar das imposições, apesar do sofrimento, das regulações, das regras, dos enquadramentos, sempre haverá resistência, haverá vida, descaminhos, insubordinações, reinvenções, capazes de criar outros currículos, auto representados, porque ainda que existam fôrmas, moldes e prescrições, os corpos insubmissos, rebeldes, renitentes passarinho, as opressões e constrangimentos, passarão. (QUINTANA).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários as pesquisas com os cotidianos-após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. P. 19-45.

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22 n. 71, p. 1-18, 2017.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: *Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-8. jan/dez 2003.

AMORIM, Flávia Silva. Entrevista concedida a Daniel Henrique de Oliveira Silva. Uberlândia, 27 jul. 2019.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In.: RODRIGUES, Alexsandro; BERRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidade: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, EDUFES, 2013, p. 47-62.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ATHAYDE, Thays. Infância e cisheteronormatividade. In.: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro (Org.). *Gênero, sexualidade e geração: intersecções na educação e/m saúde*. Aracaju: EDUNIT, 2018, capítulo 15, p. 333-352.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In.: RODRIGUES, Alexsandro. BERRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidade: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EDUFES, 2013, p. 63-82.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – I. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Natania Borges. Entrevista concedida a Daniel Henrique de Oliveira Silva. Uberlândia, 27 jul. 2019.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34. 2011.

FAVERO, Sofia. *Crianças trans: infâncias possíveis*. Salvador: Devires, 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potências da *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. *Espaço do Currículo*, João Pessoa. v.8, n. 3, p. 306–316, set/dez 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez. 2008, p. 15-41.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. SOARES, Maria da Conceição Silva. ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação*. Rio de Janeiro: Eduerj. 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

GUERRERO MC MANUS, Siobhan. Introducción. In: _____. RABASA, Alba Pons (Org.). *Afecto, cuerpo e identidad*. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2018, p. 1-22.

GONÇALVES JR, Sara Wagner Pimenta. CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. POCAHY, Fernando. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas-saberes de uma educadora da baixada marítima: notas de uma cartografia-encontro. In: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro (Org.). *Gênero, sexualidade e geração: intersecções na educação e/m saúde*. Aracaju: EDUNIT, 2018, p. 429-446.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014a.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. – Petrópolis: Vozes, 2014b.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes. Interloquções teóricas do pensamento transfeminista. In: _____. *Transfeminismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015, p. 17-32.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico. In.: _____. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e sexualidade* - um debate contemporâneo. 9ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PAINS, Clarissa. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. *O Globo*. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024> Acesso em: 08 out. 2019.

MARQUES, Divina. Entre fabulações de uma formação docente. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, vol. 8, n. 2, p. 160 – 174, mai./ago. 2015.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Entrevista concedida a Daniel Henrique de Oliveira Silva. Uberlândia, 27 jul. 2019.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. *Cadernos Eletrônicos de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 2, p. 176-178. 2015.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*. Devires. Salvador, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. de OLIVEIRA, Paulo Sgarb. *Estudos do Cotidiano & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

Oliveira, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 2008, p. 43-67.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curitiba, 2017.

PAIVA, V. M. BSOARES; SILVA-NOLASCO, Leonardo; Maria da Conceição Silva. Gêneros e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/com os cotidianos escolares. In: Teias, Rio de Janeiro, v. 18, p. 33-50, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: _____. SILVA, Maria Carolina de (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018, p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença In: _____. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018, p. 13-22.

PASSOS, Maria Clara de Araújo dos. *Pedagogias das travestilidades*. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

POCAHY, Fernando. (Micro)políticas queer: dissidências em pesquisa. In: *Textura*. Canoas, v. 18 n. 38, set./dez. 2016, p. 8-25.

PRECIADO, Paul. O que é a contrassexualidade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 411-420.

PRECIADO, Paul. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 421-430.

PRECIADO, Paul. *Quem defende a criança queer?* Trad. Fernanda Nogueira. 2013. Disponível em: https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947/, Acesso em: 05 de março de 2020.

PUGA, Vera Lucia. Útero e Loucura: medicina e moralidade. Anos 1942-1959. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco e MACHADO, Maria Clara Tomaz (Org.). *História: narrativas plurais, múltiplas linguagens*. Uberlândia, EDUFU, p.12-27, 2005.

RODRIGUES, Alexsandro. MOREIRA, Davis Alvim. ZAMBONI, Jésio. BRASILEIRO, Castiel Vitorino. ROCON, Pablo Cardozo. ROSEIRO, Steferson Zanoni. No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: A língua afiada corta e nos faz criança. *Periódicus*, Salvador, n. 9, v. 1, p. 192 – 213, mai/out 2018.

RODRIGUES, Alexsandro. CAETANO, Marcio. Tempos miúdos, transpassados e embichados: encontros (des)aprendentes com Nilda Alves e Regina Leite Garcia e suas provocações na educação. In: _____. *Momento*. Rio Grande, vol. 25, n. 1, jan/jun. de 2016.

SALES, Adriana. *Travestilidades e escolas nas narrativas de alunas travestis*. 2012, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso Rondonópolis, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 49-82, 2019.

SCOTT, Joan. *Os usos e abusos do gênero*. Trad. Ana Carolina E, C, Soares. In: *Projeto História*, São Paulo, n.45, p. 327-351, dez. 2012.

Silva, Aline Ferraz da. *Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti*. 2014, 102 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, Daniel Henrique de Oliveira. *Lampião da Esquina: lutas feministas nas páginas do “jornal gay”, luzes em tempos sombrios (Brasil, 1978-1981)*. 2016, 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SILVA, Daniel Henrique de Oliveira. Repensando os cotidianos escolares: possibilidades e práticas para a desconstrução de preconceitos. In: *Revista Interterritórios*, Caruaru, v. 6, n. 10, p. 155-173, 2020.

SILVA, Daniel Henrique de Oliveira. CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro. Movimentos feministas e LGBTs no Brasil e o enfrentamento da repressão e do obscurantismo em dois tempos: uma luta “menor”? In: *Caderno Espaço feminino*, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 200-226, jul/dez. 2019.

SILVA, João Paulo de Lorena. Crianças *queer* no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves e SILVA, Maria Carolina de. (Org.) *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018, p. 261-278.

SILVA, Maíra Mello. *Corpos em potência: narrativas imagéticas de professoras na produção de outras existências negras/racializadas possíveis*. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 15 ed. Petropolis: Vozes, 2014, p. 2-102.

SOARES, Maria da Conceição. *A comunicação Praticada com o cotidiano da escola*. Currículos, Conhecimentos e sentidos. Vitória: Espaço Livros, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Sabedoria E Ética Para “Salvar A Própria Pele”. In: *Educação e Sociedade*., Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan/mar. 2010.

SOARES, Maria da Conceição Silva. PAIVA, Vanessa Maia Bardosa de. Nolasco-Silva, Leonardo. Gêneros e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/com os cotidianos escolares. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 33-50, Out./Dez 2017.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexsandro. BERRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidade: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EDUFES, 2013, p. 83-102.

SOARES, Maria da Conceição Silva. VIEIRA, Ana Letícia. Preconceito e resistência: o que nos dizem as pessoas trans sobre práticas políticas curriculares cotidianas. In.: *Espaço do Currículo*, v. 9, n. 3, p. 470-484, set/dez. de 2016.

SOARES, Maria da Conceição Silva. FRANGELLA, Rita de Cássia. Micro e macropolíticas de currículo, (des)construção de identidades e produção de diferenças: múltiplas perspectivas de abordagem. In.: *Currículos sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 567-574, set./dez. 2015.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRUJILLO, Gracia. Límites y retos de los discursos de “atención a la diversidad”. Apuntes para lá reflexión desde el caso español. In.: POCAHY, Fernando. CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro. *Gênero, sexualidade e geração: intersecções na educação e/m saúde*. Aracaju: EDUNIT, 2018, p. 311-332.

VANNUCHI, Maria Lúcia. A construção das identidades de gênero. In: Caderno Espaço Feminino, Volume 23, nº 1/2, EDUFU, p. 61-77, 2010.

Vergueiro, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise auto etnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade Federal de Salvador, Salvador, 2016.

Vieira, Ana Letícia. *Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

WEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. Lopes. (org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

YORK, Sara Wagner. Entrevista concedida a Daniel Henrique de Oliveira Silva. Rio de Janeiro, 10 set. 2019.

AnexosTuda²³

²³ Imagens cedidas e autorizadas sua utilização pelo autor do livro Flávio Brebis.



Copyright © 2014 by Flavio Brebis

Todos os direitos reservados. É expressamente proibida a reprodução parcial ou total desta obra, em qualquer meio impresso, audiovisual ou eletrônico, sem a expressa autorização do autor, o que pode configurar crime de violação do direito autoral. Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Autor:
Flavio Brebis

Ilustrações:
Claudio de Souza Cruz

Revisão:
Francisco Carlos Leal

Tradução:
Thomas Giblin

Produção digital:
Editora Kiron
www.editorakiron.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732	BREBIS, Flavio. Tuda: uma história de identidade / Flavio Brebis; ilustrações: Claudio de Souza Cruz. Brasília-DF: Editora Kiron, 2016. 2ed. 24 p. : il. Color. Edição bilíngue, português e inglês. ISBN 978-85-8113-490-1 1. Literatura infanto-juvenil 2. Identidade de Gênero 3. Direitos Humanos. I. Título. CDU 087.5
------	--

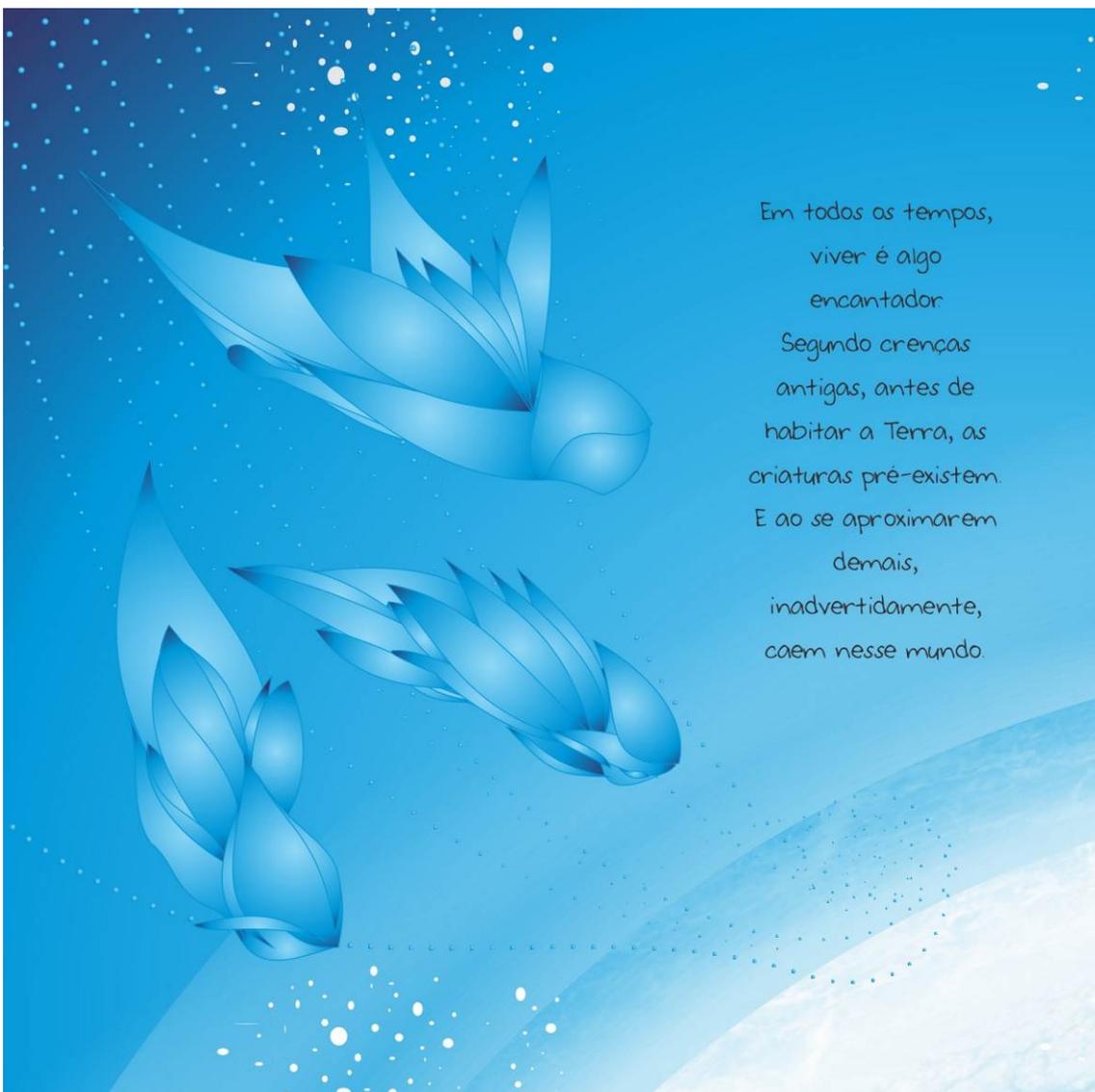
Composto e impresso no Brasil
Printed in Brazil

Apresentação

Tuda pode ser tod@s.
Tuda pode ser apenas um(a).
Mas Tuda também pode ser vári@s.
Nem tudo é Tuda.
Mas tudo seria diferente...
Se entendêssemos Tuda.
Às vezes, alguns podem ser Tuda.
Tuda é uma ideia que contém muitas ideias.
Tuda pode voar. Tuda pode sonhar.
Tuda está em todas as partes.
Tuda sou eu. Tuda é você!
Tuda pode ser, acima de tudo, uma atitude.
Seja Tuda!

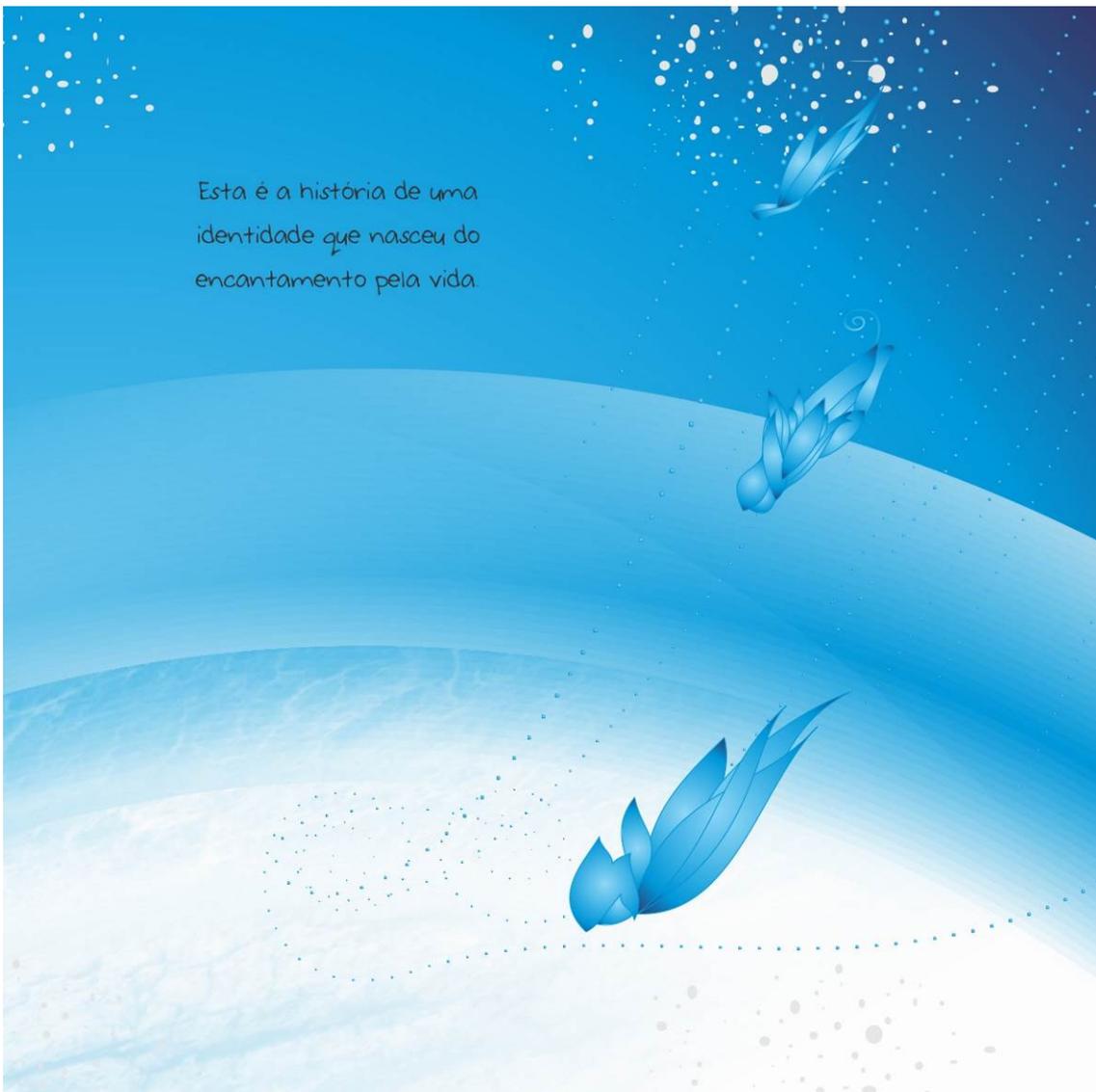
Roberto Muniz Dias





Em todos os tempos,
viver é algo
encantador
Segundo crenças
antigas, antes de
habitar a Terra, as
criaturas pré-existem.
E ao se aproximarem
demais,
inadvertidamente,
caem nesse mundo.

Esta é a história de uma
identidade que nasceu do
encantamento pela vida.







10

O enxoval da
criatura recente
era todo azul.



TUDO, o pai cheio de
orgulho, deu-lhe
o nome de TUDO.

Todavia,
já na primeira infância,
aquele ser
cheio de convicções
recusava tal forma
pré-estabelecida
e se reconheceu
em outra identidade.
Queria que UNS e OUTROS
a chamassem de TUDA.



TODA era uma mãe
dedicada e sofria com a
luta de TUDA, mas não
tinha forças para ir
contra TODOS e TODAS,
que eram a MAIORIA
e viviam dando opinião
sobre a vida de
OUTREM.



12

Foi complicado, porque exigiam que se representasse como nasceu. E aquele nome inventado era uma ameaça à língua padrão daquela comunidade.



13



Contudo, TUDA era
muito confiante.
No entanto, era preciso
se transformar..

14

O casulo estava pronto.
Mas POUCOS concordavam
com aquela ideia.





16

VÁRIOS, os guardiões das leis, não
aceitavam que NINGUÉM, uma educadora
que defendia os direitos fundamentais,
falasse na escola sobre cidadania, nem
mesmo em respeito às diferenças.



Foi necessário muito jogo de cintura, para que
TUDA adotasse seu nome social.



18



TUDA sabia que
não era a única e
que não estava
sozinha, porém
ainda não sabia
como encontrar
ALGUÉM.



20

Para completar, TUDA não tinha apoio da sua família. Entretanto, encontrou forças em ALGUM, seu amigo de infância.



Transformar-se era inevitável e
os MESMOS só sabiam julgar
Apesar da apelação de FULANOS,
SICRANOS e BELTRANOS, TUDA se
recolheu e foi sonhar com
AQUILO, que sempre quis.



22

Passaram-se tempos e TUDA saiu do casulo com asas de uma amplitude que alcançavam o horizonte, pronta para dar voos cada vez mais altos.





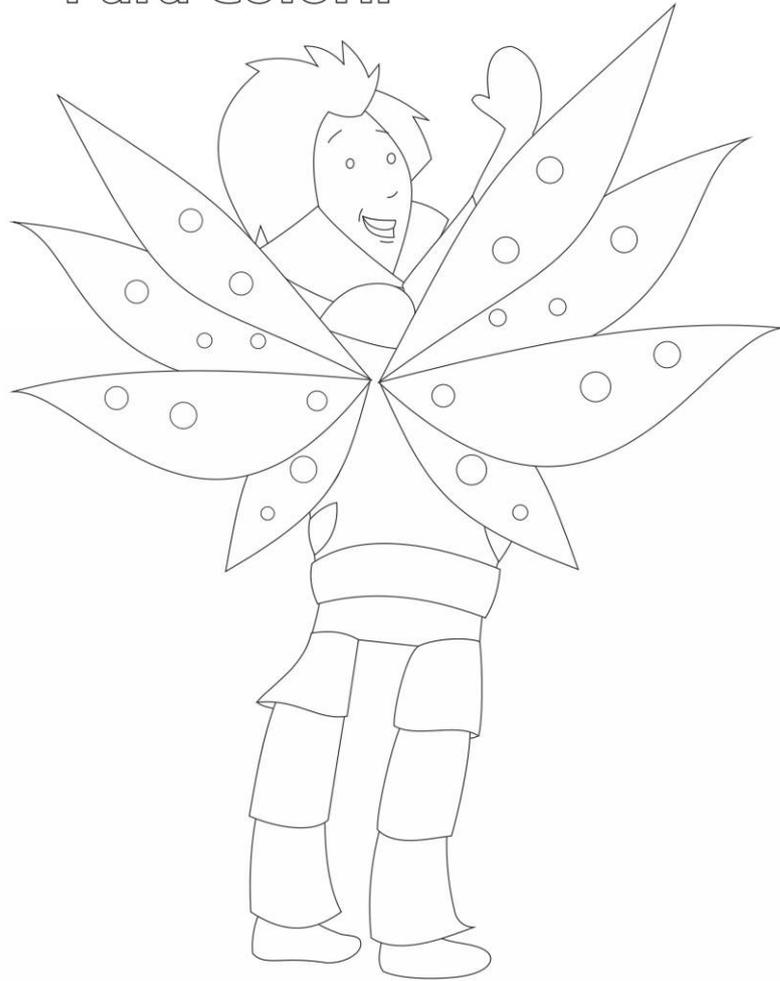
23

Tinha a chance, assim, de
reescrever sua vida, como
protagonista da sua história.

Para Colorir



Para Colorir



EVERA a story of identity

In every age to be alive is something enchanting. According to ancient beliefs, before inhabiting the Earth, creatures pre-exist. And as, by accident, they get too close they fall into this world.

This is the story of one of these identities born of enchantment with life.

Characters

EVERA

An ever-changing being who threatens the established order.

EVERY

Father, loving and most sincere, yet reactionary, not able to deal with situations that break with cultural tradition.

VERA

Mother, loving and sensitive, who sacrifices for her family what she herself would choose.

ONE and ANOTHER

Easily influenced beings.

EVERYONE

Beings filled with prejudice.

MAJORITY

Beings that love to express opinions about the lives of others.

OTHERS

Citizens that pay taxes.

FEW

Beings who are aware and who respect differences.

NO-ONE

A priest from a fundamentalist religious sect.

VARIOUS

Legislators responsible for upholding social norms.

NOBODY

A dedicated teacher who defends human rights.

SOMEONE

A being that experiences prejudice about their sexual orientation and about their expression of their gender difference.

SOME

Friend of EVERA who is with her during the best and the worst of times.

TOM, DICK and HARRY

Well-known appeals lawyers in that society.

SAMES

Beings that cast judgments, without the power to do so, and without knowing the case.

THAT

EVERA'S biggest and most important dream.

English Translation

The swaddling clothes of the newborn were all blue. AVERY, bursting with pride, gave it the name EVERETT. However, from early infancy this Being was full of convictions and refused that pre-given form, recognizing itself in another identity and wanting ONE and ANOTHER to call her EVERA.

VERA was a dedicated mother and she suffered because of EVERA'S struggle but she did not have the strength to stand up to EVERYONE who were the MAJORITY and lived just to express their opinions about the lives of OTHERS.

It was complicated; they forced her to represent herself by the name given to her at birth. Her invented name threatened the standard language of that community.

EVERA was very confident in everything, however she needed to transform herself.

The cocoon was ready to open but FEW agreed with that idea.

NO-ONE, the priest, argued furiously, saying that EVERA was an aberration, a contradiction of order and cultural tradition.

VARIOUS, the guardians of the law, refused to allow NOBODY, the teacher who defended fundamental rights, to speak in school about citizenship, nor even about differences.

Lots of resourcefulness was needed for EVERA to adopt her name socially.

EVERA knew she was not the only one; she knew she was not alone. Still she did not know how to meet SOMEONE.

When the transformation time arrived, there were two very distinct groups, the ONES in favor and the ANOTHERS against.

In addition, EVERA did not have her family's support, however, she drew strength from SOME, her friend since childhood.

Her self-transformation was inevitable. The SAMES only knew how to judge; and despite the appeals of TOM, DICK and HARRY, she withdrew into herself and dream about THAT which she had always wanted.

Times passed and EVERA burst out of her cocoon with wings of such span they reached the horizon, ready for ever higher flights. In this way, she had the chance to re-write her life, as the subject of her own history.

PROFESSORA E PROFESSOR,
Seja ousada/o e possibilite às/aos estudantes o direito de se expressar livremente. É nosso desejo que vocês façam boníssimo uso dessa Proposta Pedagógica.



TUDA, O LÚDICO E A CRÍTICA SOCIAL

“Tuda, uma história de identidade”, de Flavio Brebis, é uma publicação inédita, com 20 páginas ilustradas, bilíngue (português-inglês), que articula o lúdico com uma crítica da sociedade, propondo o debate sobre a diversidade humana e o respeito às diferenças.

A REINVENÇÃO DA ESCOLA

A escola contemporânea deve ser reinventada, diante da complexidade das interações que os/as aprendentes realizam entre pares, nos dias atuais. Além disso, surgem novos desafios, pois as crianças reagem de modo mais desenvolvido com as novas tecnologias. A partir dessa perspectiva, torna-se urgente a inclusão de temáticas até então consideradas tabus no ambiente escolar.

PROJETO PEDAGÓGICO E PROJETO DE SOCIEDADE

À escola cabe rearticular seu projeto pedagógico na perspectiva do desenvolvimento crítico de cidadãos e cidadãs. Aos pais cabe a orientação e um primeiro ato de humanização da realidade representada. Às crianças cabe a formulação de respostas às perguntas e de novas questões que surgem nos espaços de convivência.

Nessa visão:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar:

- Dignidade da pessoa humana

Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- Igualdade de direitos

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada [...] (BRASIL. MEC/SEF, 1997, p. 20).

A TRANSFORMAÇÃO DAS IDENTIDADES

O resultado dessa nova dinâmica é a reapropriação (e a necessária transformação) das práticas pedagógicas. Do contrário, as próprias crianças fazem aquilo que, muitas vezes, a escola anacrônica demonstra ser incapaz: a transformação do existente em algo novo.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. (BRASIL. MEC/SEF, 1997, p. 25).

FILMES QUE DIALOGAM COM AS TEMÁTICAS DE “Tuda, uma história de identidade” - SUGESTÕES

MINHA VIDA EM COR-DE-ROSA (Ma vie en rose) - 88 min. Gênero: Drama; comédia. Países: Bélgica, França e Reino Unido. Direção: Alain Berliner. Ano: 1997.

Sinopse: Ludovic nasce menino e imagina que deveria ter nascido menina. O filme mostra os preconceitos que a personagem principal e seus familiares enfrentam em relação a sua identidade de gênero.



BILLY ELLIOT - 111 min. Gênero: Drama; comédia. País: Inglaterra. Direção: Stephen Daldry. Ano: 2000.

Sinopse: Billy Elliot é um garoto de 11 anos que fica fascinado com a magia do balé, mas é obrigado pelo pai a treinar boxe. Incentivado por uma professora, ele resolve então se dedicar à dança, mesmo tendo que enfrentar preconceitos.



TOMBOY - 84 min. Gênero: Drama. País: França. Direção: Céline Sciamma. Ano: 2012.

Sinopse: Laure é uma garota de 10 anos que decide se vestir como um menino e fazer novas amizades com o nome de Michael, quando sua família se muda para uma nova vizinhança nos subúrbios de Paris.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasil: MEC/SEF, 1997.

www.adorocinema.com



Flavio Brebis é piauiense, com formação em Letras, Publicidade e Jornalismo. Reside em Brasília, Distrito Federal, desde 1997, atuando como professor de inglês da Secretaria de Estado de Educação do DF. Orgulha-se de ser ativista e militante nos movimentos sociais organizados, na defesa de direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brebis tem especializações ainda em Direitos Humanos; nas áreas de Linguagem e Sociedade, Linguística e Análise do Discurso. Publicou, em 2010, a obra “Primeiro livro das diferenças: de famílias e bandos”, propondo a temática da diversidade humana para crianças e adolescentes.



Sinopse

Esta é a história de uma identidade que nasceu do encantamento pela vida.

TUDA é um ser que deseja se transformar e se reconhece na sua condição, mas terá de enfrentar grandes desafios, durante a sua jornada.

O reconhecimento de direitos, o respeito às diferenças e a constituição das identidades de gênero, nas sociedades contemporâneas, são debates sugeridos por esta narrativa cheia de metáforas e simbologias, com personagens que carregam um pouco ou muito da MAIORIA, no cotidiano das práticas e relações sociais.

TUDA
Uma história de identidade