

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA SALES
(ADRIANO BARBOSA SALES)

TRAVESTILIDADES E ESCOLA NAS NARRATIVAS DE ALUNAS TRAVESTIS

RONDONÓPOLIS

2012

ADRIANA SALES (ADRIANO BARBOSA SALES)

TRAVESTILIDADES E ESCOLA NAS NARRATIVAS DE ALUNAS TRAVESTIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso — Campus de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.

Orientador Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

RONDONÓPOLIS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S163t

Sales, Adriana (Nome social).

Travestilidades e escolas nas narrativas de alunas travestis /Adriana Sales. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2012.

114 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza.

1. Travestilidade e escola. 2. Relações humanas na escola. 3. Identidades travestis. 4. Narrativas travestis. 5. Representação sobre a escola. I. Sales, Adriano Barbosa, nome de batismo. II. Souza, Leonardo Lemos, orient. III. Título.

CDU 37.06-055.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS

Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901 - RONDONÓPOLIS/MT Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "TRAVESTILIDADES E ESCOLA NAS NARRATIVAS DE ALUNAS TRAVESTIS"

AUTOR: Mestrando Adriano Barbosa Sales

Dissertação defendida e aprovada em 04/12/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Examinador Externo Doutor(a) Claudia Maria Ribeiro

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Examinador Suplente Doutor(a) Carmem Lúcia Sussel Mariano

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,18/12/2012.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Supremo Pai pelas forças emanadas à minha vida e pela oportunidade, pela sorte de poder concluir mais esta etapa de minha vida.

Sou imensamente abençoada pelas potentes energias dos orixás (de minha mãe Iansã, meu pai Xangô e do Tempo-Iroco) que me banharam com esplêndidas vibrações.

Gratidões à Vó Madalena, Chico Preto e aos guias espirituais.

À minha família, meus pais (Sales e Zezé) e minhas irmãs (Janaina e Maiara) que me deram apoio nos momentos mais tensos desse processo.

À minha família do Ilê Axé Ogunjá (União Espírita Laura de Vicuna) pela torcida sempre positiva.

In memorian Mãe Preta, Baixinha, madrinha Marildes Fátima.

Aos amigos e amigas, em especial Susi, Laine e Itamar que me suportaram nas idas e vindas na pesquisa.

Ao meu orientador, amigo, confidente e grande irmão Léo que se mostrou verdadeiramente o que é ser um educador.

À menina-mulher Raquel Salgado pela paciência e TEMPO.

À Prof^a Claudia Maria Ribeiro pelo fogo e vento de Iansã oferecidos nos momentos de finalização deste projeto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Rondonópolis, pelos valiosos ensinamentos.

À Anabel Decol.

Aos colegas e amigos de trabalho da equipe SUFP da Secretaria de Educação, em especial Ana Paula Lopes, Graciete Teixeira, Josimar Miranda, Criseida Zambotto e Marcia Furtado pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas de turma que me ensinaram demais.

Às meninas travestis que contribuiram como sujeitas nessa pesquisa: minhas esperanças de perpetuar uma escola que respeite as diversidades.

Têm como as mulheres a paixão da toilette, dos enfeites, das cores vistosas, das rendas, das jóias, dos perfumes. Trazem sempre consigo um arsenal particular: espelho, pente, alfinetes, vidros de sais e de perfumes, caixas de pó de arroz, leques. São de uma verbiagem insuportável. Depilam-se cuidadosamente. Um de seus maiores prazeres é vestirem-se como mulheres, com flores, grinaldas nos cabelos. Suas cenas de ciúmes terminam com ataques de nervos. Designam-se por nomes femininos insoletráveis: princesa Salomé Steng, Fedora Smanniel, Adriana Lecrouveur, Cora Pearl etc... São caprichosos, invejosos, vingativos. Nenhuma energia, nenhuma virilidade, inconstantes e versáteis, passam rapidamente de um egoísmo feroz à sensibilidade que chora. Mentira, delação, covardia, obliteração do senso moral, tal é o seu apanágio. A carta anônima é a expressão mais exata da sua coragem. Não seguem as profissões que demandam qualidades viris, preferem ser alfaiates, modistas, lavadeiros, engomadores, cabeleireiros, floristas etc [...] (VIVEIROS DE CASTRO, 1894).

RESUMO

O presente trabalho se realiza pela necessidade de contemplar as diversidades educacionais em seu cotidiano. Reflete sobre as novas possibilidades de construção identitária e de gênero, com olhares para as travestilidades. Nessa perspectiva, entrelaçar saberes sobre as diversidades sexuais torna-se imprescindível para problematizar o espaço escolar no seu cotidiano. Foram analisadas as narrativas de três alunas travestis matriculadas na educação básica da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, com a intenção de fazer emergir elementos que possam produzir conflitos e dificuldades no acesso e permanência desses sujeitos travestis nas escolas. Essas narrativas são compreendidas como produtos de crenças e valores forjados nas relações sociais, culturais e linguísticas na escola e fora dela. Nosso objeto de análise no decorrer da pesquisa são essas narrativas, bem como a apresentação do corpo, da estética e das identidades que se tornam referências para marcas de significações das alunas travestis e suas relações com a escola. Dessa forma, dar voz a essas sujeitas, escutar essas vozes e dialogar com as mesmas sobre o processo de escolarização vivenciado por elas diante da sua identidade diversa, que foge da norma, é um princípio de nossa investigação. As intencionalidades manifestadas nas narrativas podem realçar os padrões que a escola pretende formar e constituir em suas intervenções educativas, pois a escola costuma, de maneira tímida, "contemplar" as chamadas minorias sexuais camuflando a preocupação com a compreensão do humano e o respeito. Analisar como se dá esse processo por elas mesmas vai para além da superficialidade do que é representado pelas políticas públicas já constituídas. Pesquisar as representações, crenças e valores busca contribuir para a atual discussão de gênero e sexualidade, compreendidos como resultantes da influência das mudanças sociais e teóricas, ocorridas nos contextos mato-grossenses e brasileiros. Analisar os contextos em que a sexualidade e identidades de gênero das travestis se apresentam proporcionará compreender elementos que podem produzir os processos de exclusão ou de inclusão das diversidades identitárias na comunidade escolar. Diante dessas dimensões, pressupõe-se que os relatos desses grupos discentes fornecerão uma multiplicidade de olhares sobre os processos de escolarização para o diverso, que contemple todas as possibilidades de construção social sempre preconizando, até então, uma escola transfóbica, sexista, homofóbica e que é palco de tensões que demandam olhares mais democráticos para o humano.

Palavras-chave: Travestilidade e escola. Identidades travestis. Narrativas travestis. Representações sobre a escola.

ABSTRACT

This work presents the nuances revealed by the necessity to observe educational diversity in everyday life, reflecting on new possibilities for identity construction and gender, with perspectives on travestilidades. From this perspective, interweaving knowledge about sexual diversity becomes imperative to discuss the school environment in its daily routine. The narrative analysis of transvestite students intends to bring out some elements that produce difficulties in access and permanence of these transvestite subjects in schools. These narratives, which are part of the groups in schools, are results of beliefs and values forged in social, cultural and linguistic relations. These issues permeate the intentions of these individuals in the process of human relations, and will be our object of analysis during the research. Their representations, such as presentation of the body, aesthetics, identities become references to marks meanings. However, to give voice to such subjects on the process of schooling experienced by themselves facing their different identity, and that escapes the norm, is a principle of our investigation. The intentionality expressed in the narratives can highlight patterns that the school intends to form and build on their educational interventions, because the school uses to "contemplate", maidenly, the so-called sexual minorities, camouflaging the concern with tolerance and respect, and this situation is one of our objectives of this analysis. Analyze how this process takes place by the transvestite students themselves goes beyond the superficiality of what is represented by public policies already established. The understanding of representations, beliefs and values seeks to contribute to the current discussion of gender and sexuality, understood as resulting from the influence of changing social and theoretical contexts occurred in Mato Grosso and Brazil. To analyze the contexts in which sexuality and gender identities of transvestites present will provide elements that can produce the processes of exclusion or inclusion of identity diversity in the school community. Given these dimensions, it is assumed that the reports of these groups students, a priori, provide a multiplicity of perspectives on the processes of schooling for the different, covering all possibilities of social construction.

Keywords: Travestilidade and school. Identities transvestites. Narratives transvestites. Representations about the school.

SUMÁRIO

| APRESENTAÇÃO | 9 |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 TRAVESTINDO CONCEITUAÇÕES: CRENÇAS E PROBLEM | MATIZAÇÕES |
| SOBRE CULTURAS E IDENTIDADES | 19 |
| 1.1 Travestis e travestilidades | 19 |
| 1.2 Crenças, cultura e identidades travestis | 25 |
| 1.3 Os tempos das identidades e das trans-formações | |
| 1.4 Escola Contemporânea e as Diversidades Educacionais | 42 |
| 2 TRANSPONDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS | 52 |
| 2.1 A pesquisa qualitativa | 52 |
| 2.2 O enfoque interpretativo da pesquisa: as entrevistas narrativas | 59 |
| 2.3 As possibilidades de análises das narrativas | |
| 3 ANÁLISES TRANSGRESSORAS | 68 |
| 3.1 Meninas/mulheres trans – caracterização das alunas travestis | 68 |
| 3.1.1 Ativista estudantil | 68 |
| 3.1.2 Uma menina audaciosa | |
| 3.1.3 A bela mulher | |
| 3.2 Identidades atravessadas | |
| 3.3 Tensionando as travestis, seus corpos e as relações | |
| 3.4 Travestilidades e Escola | 93 |
| 4 DESDOBRAMENTOS SUBJETIVAMENTE FINALIZADORES | 105 |
| REFERÊNCIAS | 108 |
| APÊNDICE - Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas narrativas | 114 |

APRESENTAÇÃO

Trilhando caminhos no decorrer de minha formação, enquanto sujeito, me deparei que não cabia, que não estava de acordo nos padrões que exigiam o grupo social, cultural e familiar em que me encontrava. Fiquei surpresa quando fui acusada de aberração e que meus trejeitos, meu comportamento e minha identidade eram subversivos e que, daquela maneira, sendo uma Travesti, não poderia viver numa sociedade considerada "correta" e "normal".

Até então pensava possuir orientações de valores morais que considerava corretos, bem normais e escolhi não me contentar com os eventos que esse processo de formação identitária enquanto Travesti poderia me proporcionar e quis, sim, conviver nessa sociedade apresentada a mim. É nessa mesma sociedade que vivia e vivo e nunca me considerei anormal, pois sou o que sou e minha constituição identitária não pode ser penalizada simplesmente porque as outras pessoas, os outros sujeitos em minha volta, não aceitam o que eles sequer conhecem ou compreendem, pois não sentem o que nós pessoas Travestis sentimos.

Enveredei-me, então, pelos estudos que neste momento se apresentavam como único caminho para entrar no embate dessa discussão, a de compreender o sujeito travesti e sobreviver nos grupos que sempre tiveram aversão a mim. Foi nesse processo que comecei a compreender a importância de algumas instituições sociais e culturais e o que elas representam para a formação humana e elegi a Escola como foco de meus olhares, minha vida profissional e minha paixão.

Ao tornar-me professora, funcionária pública e concomitantemente ativista social do movimento travesti e transexual brasileiro, pude chegar até aqui e começar, através da academia, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em que estou matriculada, no Grupo de Pesquisa GEIJC¹, com incentivo de meu orientador, o professor Leonardo Lemos de Souza, a quem devo muitos elementos da minha travestilidade, provocar inquietações sobre o papel da escola e de como esses sujeitos compreendem e representam essa instituição.

É nessa perspectiva que apresento então esta dissertação no intuito de provocar reflexões que não somente insiram as discussões sobre travestilidade no eixo educação/escola/currículo, mas para além, que incite profundas análises sobre esses sujeitos, nós, Travestis, e como os espaços de educação contemplam os mesmos.

¹ Grupo de Estudo em Infância, Juventude e Cultura Contemporânea.

É dando fala, voz às alunas travestis matriculadas em instituições públicas de ensino, escolhidas apenas por serem pessoas travestis, que apresento questões sobre como elas representam a escola, como compreendem esse espaço de construção do conhecimento e como se sentem incluídas e/ou excluídas nesses espaços e processos onde são sujeitos legítimos e de fato. É nessa nuance que proponho uma releitura, uma reanálise, um entrosamento dos clássicos dos estudos culturais somados aos estudos realizados na atualidade sobre sexualidade, identidade, crenças e gênero para incitar, provocar aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a educação mato-grossense e brasileira.

Será investigando as narrativas dessas meninas que enveredarei no, até então, desconhecido caminho trilhado pelas mesmas em sua formação escolar, entranhadas pela família e sociedade, vislumbrando um reconhecimento desta nova identidade que está aí, no mundo, há séculos, que tem créditos a serem resgatados, que são o que são: apenas pessoas Travestis.

INTRODUÇÃO

As manifestações culturais da sociedade contemporânea passam por momentos de tensões que desestabilizam os convívios harmoniosos dos padrões heteronormativos. Uma heteronormatividade compreendida como única possibilidade dos sexos e identidades que se pautam nos conceitos biológicos do homem e da mulher. As outras possibilidades de representações de gênero e relações simbólicas que refutam essa padronização não encontram espaços de uma convivência harmônica para uma construção identitária, sendo taxada de maneira a não pertencer aos meios de convívios da normalidade social e cultural.

As insatisfações de pessoas que se manifestam contrárias a esses padrões aumentam a dificuldade para se fazer valer do direito de existir e se enlaçam num contraste representativo na sociedade no intuito de conceber o processo de identidade dos sujeitos de maneira constante, permanente e integral.

Os sujeitos no mundo contemporâneo, de uma cultura midiática, estabelecem interações nas relações sociais, resultando, por exemplo, nos movimentos sociais organizados, num ganho de força para os embates que refletem sobre essas outras possibilidades do ser e as novas identidades que se apresentam nos convívios.

As apropriações, para além do axioma das manifestações da sexualidade, numa linha tênue e crítica, vão desvelando um processo de reinvenção dos gêneros, não num sentido de descaracterização do processo histórico dos grupos heteronormativos, mas na intenção de acrescentar, de maneira subjetiva, as outras possibilidades de indivíduos que até então estavam às margens do cotidiano social.

De acordo com Hall (2006, p.07), essa "chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança", que demanda observações profundas sobre a formação humana e "que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social".

Assim, as sexualidades e suas manifestações permeiam essa nova cultura com vários tipos de sujeitos, com posturas diferentes, mas presos a um destino determinado numa história prevista com futuros definidos de acordo com uma sexualidade biológica, que não rompe com a cultura de massa que sempre foi posta pelas sociedades.

Nessa perspectiva, é preciso dialogar com alguns aspectos essenciais e conceituais para compreender essa proposta de pesquisa (reflexão) que foca as travestilidades e suas

representações sobre a escola. Apresento, então, para esse diálogo as definições de Stuart Hall (2006) sobre identidade, Geertz (2011) sobre cultura, Bruner (1997) para análises das narrativas e ainda Foucault (1985;1988), Peres (2002), Benedetti (1997), Souza (2004), Louro (2001;2004), Ribeiro (2009) e outros para atestar as definições utilizadas nessa defesa.

A sexualidade é o ponto de partida, assim como a identidade (de gênero) e a compreensão dos processos culturais que atravessam as relações desses sujeitos na escola, buscando dialogar com seus aspectos, na academia, para além das análises já realizadas, no sentido de contemplar a integralidade de todo o processo de formação humana dessas sujeitas.

Trago a sexualidade como componente de valoração do sujeito, seja moralmente, seja eticamente, com foco no que difere dos contextos sexuais já concebidos e representados como os aceitáveis para os grupos detentores de poder na sociedade vigente, contrapondo as representações históricas da travestilidade simplesmente como nuance da homossexualidade.

Exploro os signos e discursos provocados nessas sexualidades para incitar reflexões sobre as travestis que se deparam com uma identidade diferente, uma imagética diferente, uma individualidade que estudos sobre sexualidade instigam, mas com poucos olhares atentos para além das orientações sexuais como práticas de inclusão dessas pessoas, suas crenças e representações da e na Escola. Para Ribeiro e Silva (2010, p.01),

Os sujeitos transitam pelas relações de poder entre os gêneros — entre homens e mulheres; intergêneros (entre as mulheres e entre os homens). Transitam pelas sexualidades — no plural, para (de)marcar a multiplicidade, isto é, focando na questão desafiadora de que somos diferentes, diversos e múltiplos, como pessoas e, portanto, como homens e mulheres.

Essa homogeneidade sexual, nessa linha de raciocínio, não tem mais lugar, pois o que pretendo é justamente desestabilizar os elementos já arraigados culturalmente e proporcionar uma nova dimensão das potencialidades que o poder da sexualidade pode provocar nas pessoas e seus grupos. Os contratos sociais sobre essas sexualidades únicos e impositivos são redimensionados para contemplar um sujeito real, com vontades, desejos e tensões que precisam ser legitimados para que possam ir ao encontro da satisfação e realização pessoal. Os processos e contextos que os sujeitos foram trilhando, como na escola, compõem suas identidades.

Partindo desta premissa, essas identidades representam para além dos significados materiais e capitalistas. Trata-se de uma concepção de identidade que compreenda o mundo como ele é, cheio de intervenções e acontecimentos que proporcionam um andamento contínuo e fugaz dos sujeitos, renovando-se a cada tempo dos processos sociais e servindo como caráter utilitarista ao ser que está nesse mundo.

As manifestações de gênero e identidade heteronormativos causam contrariedade às pessoas travestis, provocando ruídos de compreensão de renovados elementos que denotam e conotam esses sujeitos, os quais sempre fizeram parte da história humana, porém sempre foram renegados aos olhares do reconhecimento e muitas vezes alocados em margens onde situam tudo que há de menor e desprezível.

Os gêneros, afora os aspectos biológicos, incitam ponderações enigmáticas que apontam alguns possíveis caminhos de inserção de subjetividades, fazendo surgir novas perspectivas de olhar os sujeitos, seus corpos, comportamentos e modos de vida social que os compreenda, assim como suas especificidades. De acordo com Ribeiro e Silva (2010, p.02),

assim, o desafio consiste em (re)pensar corpos ditos e feitos na cultura, os diversos arranjos que os sujeitos inventam mas que, ao mesmo tempo, são descritos, nomeados, veiculados na linguagem através de signos, de dispositivos de controle, de convenções, de limites, de barreiras. E, ao mesmo tempo, os corpos escapam, resistem, transgridem, atravessam fronteiras, navegando nas provisoriedades e câmbios.

Atrevo-me em afirmar que, ao mesmo tempo em que as representações do corpo, imbricadas no gênero dos sujeitos hegemônicos que vão se inscrevendo nos espaços de convívio e vão renegando algumas significações reais atribuem sentidos homogêneos a esses corpos, os quais podem e devem significar de maneira particular e fiel os anseios dos indivíduos. Já no final do século XX, como afirma Hall (2006), um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades e as identidades modernas, as quais estão entrando em colapso. O que se estabelecia, ou mesmo se conhecia enquanto padrão de identidade, sexualidade e gênero, não mais dá conta dos sujeitos que se inserem nessa sociedade. Tal fato, segundo o referido autor, está fragmentando as paisagens culturais que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Assumir a posição historicamente aceita quanto ao constructo da pessoa travesti é ainda afirmar disposições de poder e desigualdade proporcionadas nos aspectos de

padronização, apresentados pelo diferente do social, do conjunto de normas, principalmente daquilo que se espera, historicamente, da mulher, do feminino, legitimando uma disparidade de direitos e diferenças contidas nesse gênero. As diferenças e desigualdades, então, nessa binaridade masculina e feminina dos sexos biológicos são social, cultural e dialogicamente construídas e não biologicamente determinadas. E ainda, segundo Hall (2006), todas essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

Toda construção do sujeito, de seu gênero e de sua identidade se estabelecem a partir dos seus processos subjetivados e contextuais, ou seja, que existem num determinado lugar, num grupo, num tempo, com funções pré-determinadas pela história de sua formação e dos elementos herdados nesse seu grupo de existência, sendo, portanto, um processo cultural.

O poder que todos esses processos detêm intensifica a padronização de gêneros mais simples e quase que únicos, renegando, pela força que possuem, qualquer diferença nas manifestações ou subjetivações que pode apresentar o sujeito. O poder é representante de toda formação humana e compreende-se principalmente pelos que vivem a travestilidade. Na atualidade, de acordo com Foucault (1985, p.88-89),

como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo, que através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte, os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Por conseguinte, todas as relações de construção identitária e de gênero são também estabelecidas pelo poder, aprovando ou negando esse sistema de normas ou maneiras de ser, agir, pensar e significar um sujeito. Socialmente, as relações de poder na sexualidade manifestam uma estabilização de grande parte de seus indivíduos, porém, também incita uma resistência em seu bojo que se contrapõe à ditadura heteronormativa nos processos de formação do sujeito.

E foi essa contestação o fato fundamental para que eu ampliasse o leque de possibilidades para a compreensão da formação e constituição do humano nesta pesquisa. É

na relutância e na subserviência na manutenção pelas feminilidades da travestilidade que demandam aspectos de atenção por parte daqueles que pesquisam educação e fazem brotar novos paradigmas e práxis no/do conhecimento, pois acredito veemente ser este o caminho para uma abrangência de respeito e compreensão das diversidades humanas na Escola como *lócus* dessa subserviência.

Todas essas contestações, no caso específico das travestis, se intensificam com seus movimentos sociais organizados. É com o surgimento de uma Articulação Nacional de Travestis e Transexuais, a ANTRA, em 2002, que toma fôlego uma constante labuta por reconhecimento, direito de existir e sair das margens sociais desse grupo, inclusive durante os processos de escolarização. A criação dessa rede, como consequência de discussões e enfrentamentos refletidos em Encontros Nacionais de Travestis e Liberados que combatem a Aids – ENTLAIDS, que ocorre todos os anos desde 1993, é uma articulação iniciada pelo movimento organizado LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis). Tal fato gerou todo o processo de reflexão sobre as pessoas travestis e desencadeou, inclusive na academia, uma necessidade de olhares específicos a cada grupo dito homossexual e que demanda uma série de aspectos peculiares em cada situação de identidade. As lideranças Travestis e Transexuais foram pautando situações que exigem, com certa urgência, intervenções políticas que iniciassem uma discussão sobre as questões da travestilidade.

Ao mesmo tempo em que essas mesmas lideranças Travestis foram transformando-se ao perceber a necessidade de conhecimento formal, estudo, escola, para embasamento teórico daquilo que sabiam gritar muito bem, é notório observar que um novo universo da sexualidade começou, nesse período, a clamar por atenção. Tal fato ocorreu tendo em vista que o mundo das travestis se fez singular nos estilos e identidades, tratando-se de um grupo de significados, com linguagens específicas, regras próprias, história de formação identitária exclusiva, uma imagética peculiar, reprodução do mundo feminino e todo contexto de sobrevivência na mais truncada situação de rejeição e discriminação. As travestis fazem parte de um universo ensinado na lida, no trato do dia a dia, muitas vezes num mundo de sofrimentos e vulnerabilidades, como a prostituição, que as faz lutar contra um poder absolutista que fere todos seus anseios, desejos e conhecimentos enquanto indivíduos e sempre as fez marginais.

É na repulsa a esse poder hétero que se manifestam situações que desvelam sujeitos capazes, sóbrios, concretos e reais. Tais indivíduos refutam os ensinamentos em moldes binários, de regulação, aos quais renegam as origens, mas não sua história. Trata-se de uma

história que nega uma construção permanente de identidade, que demonstra e se mostra alheia ao estabelecido pela ditadura da sexualidade e a condena, pois, segundo Foucault (1988, p.10),

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 e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras.

Logo, as estratégias pós-modernas de luta contra opressão da sexualidade travesti fazem brotar tensões que respaldam os questionamentos sobre os vários sexos ou os vários gêneros da sexualidade. Difere de uma cultura estruturalista, que apresenta para essa identidade travesti expectativas de marginalidade, agressão e negatividade em todos os aspectos eticamente estabelecidos como positivos de uma cultura branca, heterossexual masculina, burguesa e urbana.

Desse modo, anunciam-se possibilidades de construções identitárias e de gênero para além dos estabelecidos hierarquicamente pelo poder dominante, contradizendo situações históricas que transcendem aos padrões heterossexuais e homossexuais, pois a travestilidade é compreendida aqui como transcendente, travestida de significados, transposta em novos paradigmas, novos conceitos de sujeito e de formação humana.

Utilizo, então, procedimentos de uma inversão dos princípios hierárquicos e de níveis de situações que, segundo Heilborn (2004, p. 27), "pode-se inferir seja no princípio universal de ordenação social ao mesmo tempo em que é um tipo específico de configuração ideológica, contrapondo-se ao individualismo". Tal assertiva ratifica o que anuncio como afirmativa nesta pesquisa acerca dos processos de sexualidade, construção de gênero e identidade: como processo cultural, permanente, mutável e em constante significação.

Todas essas representações dão suporte para provocar inquietações que abordam as travestis ou a travestilidade. Os espaços formais e informais da sociedade relacionam toda a situação histórica de poder versus grupos, até então chamados de minorias, que não são mais tão pequenos assim e que clamam por sobrevivência e respeito, o caso específico deste trabalho, como espaço analisado: a Escola.

As manifestações desses grupos transpõem o que sentem e do que precisam, de maneira urgente, para poderem conviver de maneira harmônica com os outros sujeitos. E

entre todos esses espaços e situações, rever os aspectos de representação sobre a escola na sua amplitude requer desconstrução de preconceitos arraigados nas consciências dos indivíduos, sendo necessário um desordenamento do conhecimento para além do que se espera ou daquilo que o poder cultural anseia. A desestabilização do conhecimento sobre a travestilidade é necessária para que se inicie uma compreensão desses sujeitos tão complexos, porém humanos.

Assim, as compreensões do indivíduo no seu grupo, do micro para o macro, resultam na complexidade e desta mesma complexidade para o unitário (micro), produzindo as possibilidades de criação e recriação do saber e suas compreensões, fragmentando o fragmentado para conceber a realeza dos fenômenos de formação das pessoas travestis.

Nessa perspectiva, retomo a importância de se refletir à luz das sexualidades, crenças, identidades, representações e estudos culturais como caminhos para a compreensão dessas travestilidades. Os elementos individuais de cada instância, que cada menina travesti vai apresentando, os elementos que vão permeando as sociedades e seus pactos resultam nessa historicidade travesti. Os conhecimentos se efetivam de maneira complexa quando há uma mudança da lógica subjacente atual, isto é, uma mudança de um pensamento, digamos, simplificador, para um pensamento complexo.

Dessa maneira, ao explorar a Escola como um dos espaços de convívio, de *status*, de significação, de *constructo* e de poder na sociedade brasileira pretendo desestabilizar, somados ao meu empoderamento enquanto educadora e mulher travesti, as compreensões que se tem das alunas travestis na prerrogativa de uma educação plena que proporcione aos sujeitos (e a essas sujeitas) um processo de escolarização que reconheça a diversidade presente na ação educativa, nas relações que se estabelecem nesse processo e no reconhecimento das diferenças dos sujeitos. (CARVALHO, 2007, p.69).

Proponho, então, dissertar essas constatações, conceituações, provocações e ressignificações através de quatro capítulos. O primeiro busca apresentar a travestilidade, se compactando em quatro etapas, sendo a primeira uma apresentação da travestilidade e o que é ser travesti; um segundo momento que traz as crenças e culturas dessas identidades travestis; na terceira etapa, os tempos de formação e transformação das identidades travestis e, numa última etapa desse capítulo, a escola contemporânea e as diversidades educacionais frente às representações.

No segundo capítulo, pretendo transpor os caminhos investigativos metodológicos necessários, trazendo-o em três etapas: uma primeira que delimita a pesquisa qualitativa como

foco da pesquisa; a segunda que apresenta esse enfoque interpretativo da entrevista através da narrativa e, numa terceira etapa, as possibilidades de análises na perspectiva das narrativas.

Para o terceiro capítulo, proponho desenhar cada sujeita dessa investigação, marcando cada subitem dessa etapa, somando quatro, como um momento exclusivo de apresentação das alunas travestis e das análises das categorias que submetem esse texto para cada aluna.

Um último capítulo para concluir as intencionalidades desta pesquisa, trazendo considerações finais que possibilitem olhares ressignificados para as travestilidades e escola, expurgando qualquer pretensão de esgotamento para o tema audaciosamente escolhido para estudo e reforçando que os caminhos continuarão abertos, com novas arestas que ainda demandam serem aparadas, tensionadas, retomadas e novamente significadas para os sujeitos que aí estão e os que ainda estão por vir.

1 TRAVESTINDO CONCEITUAÇÕES: CRENÇAS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CULTURAS E IDENTIDADES

"Eila Mano, Eila Cumpade, Salve Iroco, árvore da vida,
Zara Tempo, Zara Tempo
Orixá do mundo, do tudo e do nada.
Força do agora, do ontem, do amanhã, do nunca,
Sólido Orixá líquido...Fria concepção de calor...
Tudo, nada, o que se esconde nele?
O que se tem abaixo de suas energias, das palhas, das folhas, das cores?
Alguém, ninguém, um Ser, um Gente?... quem sabe?... uma Travesti"
(Adriana Sales)

1.1 Travestis e travestilidades

Afinal, quem são as travestis? Para tentar solucionar esse questionamento é necessário desfazer as amarras e trilhar caminhos nômades, novos, movediços e que visualizem os corpos como espaços territoriais cheios de códigos e símbolos que traduzem tempos e ciclos de formação muito mais complexos e dinâmicos do que se imagina.

Ser travesti pode ser representar um processo de construção identitária do feminino e do masculino que demanda uma pluralidade de contextos do corpo e de imagem que possibilitem situá-la nas várias faces de ambientes e contextos que a privilegiem enquanto ser. Não somente pelos significados etimológicos da palavra, como no dicionário da língua portuguesa Michaelis² (2008), e ainda no website Wikipedia³, mas tomando por uma certa fluidez nessas construções da subjetividade e, principalmente da travesti, a imagética dos corpos.

As significações dos grupos institucionalizados, como a escola, normatizaram etapas de formação humana que extrapolam os tempos, reproduzidos pelas práticas docentes, de formação heterossexual, pois se refere a um certo escopo de compreender as experiências e suas configurações possíveis na negociação entre as travestis e as normas sociais heterossexuais e de gênero que tentam normalizá-las.

² travesti tra.ves.ti sm (fr travesti) 1 Disfarce sob o traje de outro sexo. 2 por ext Disfarce.

³ **Travesti** – s.f. Adoção por certos indivíduos da indumentária e das atitudes sociais do sexo oposto. Classe gramatical de travesti: Substantivo feminino; O termo Travesti (do latim "trans", cruzar ou sobrepassar, e "vestere", vestir) tem origem na língua francesa: Travestie e referia-se à forma de se vestir em casas de espetáculos na França onde mulheres se apresentavam com roupas pequenas, sensuais e provocantes a partir do século XV.

Para Benedetti⁴ (1997), concentrar-se na compreensão da identidade social das travestis é em si uma manifestação de validade da afirmação que este grupo social já está incorporado à sociedade brasileira. Para Hall (2006) e Giddens (1990), as sociedades modernas são sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes, não contemplando mais, no caso das novas identidades que surgem como as travestis, o tradicional, onde o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações.

Os símbolos e as representações do feminino, para as mulheres e meninas travestis, implicam em carregar em si uma estética vinculada ao depreciativo social e cultural, pois é um sujeito masculino – homem – que pretende representar uma figura feminina, mas não mulher, estabelecendo provocações, desestabilizações e incomodações que resultam numa negociação que não é meramente idiossincrática, mas uma desestabilização de organização das normas sociais e de gênero que permeiam e regulam os contextos sociais onde as travestis se inserem para além do mundo marginal.

Todo esse processo precisa ocorrer de maneira rápida e amplamente subjetiva. Porém, "uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado", e até muitas vezes compreendido, "a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida". Esse sujeito travesti refuta os elementos que lhe são oferecidos enquanto ser e se propõe a ir mais além. Assim, sua identidade travestida galga caminhos mais que desejados pelos grupos heterossexuais. "Ela torna-se politizada". (HALL, 2006, p.21).

A despeito dessa inserção crescente das travestis em outros espaços, que não mais somente os de prostituição, uma ruptura é simbolizada pelos estigmas que sempre a delimitaram em espaços sociais/sexuais diferentes do mundo da normalidade heterossexual e suas convenções ditas aceitáveis. Os estereótipos constituídos socialmente as levam a demandar inúmeras inquietações que vão sendo internalizadas nos grupos específicos e reagindo perante as diferenças de parâmetros, os quais foram nivelando os grupos nas escalas dos entremeios socioculturais. As ordens das construções de gênero categorizam uma nova divisão das identidades, pois, como afirma Bourdieu (1999):

⁴ Trabalho apresentado no GT "Corpo, Salud y Dolência" na II Reunion de Antropologia Del Mercosur, Piriápolis, novembro de 1997.

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas [...] ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado [...] em todo o mundo social, e em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (p. 17).

Tudo isso se soma sempre a um processo que vai tentando apagar, eliminar essas manifestações homossexuais, sexuais e de novas identidades. De acordo com Peres⁵ (2002, p.11) "se a expressão da homossexualidade já é vivida como estranha e desestabilizadora da moral e dos bons costumes", principalmente nos espaços institucionalizados, na escola, por exemplo, "na sociedade contemporânea a emergência da estética travesti denuncia uma crise da binaridade dos gêneros", que já confronta alguns elementos arraigados socialmente e culturalmente como as cores de menino e menina, "colocando em xeque todas as referências do que possa ser considerado masculino ou feminino, embaralhando os códigos de inteligibilidade, de modo a reivindicar novos olhares e novas significações".

Assim, a definição de travesti que me parece mais particular, a qual assumo por nela crer, por possibilitar que me aproprie da construção desse gênero humano feminino, por eu ser uma mulher travesti, é a construção de um gênero que se subjetiva primeiramente consigo mesmo, com os outros e com as tensões que pode proporcionar; que se apropria de novas atitudes, comportamentos e expectativas para além do que a sociedade relaciona ao que é ser homem ou ser mulher. É um processo íntimo e subjetivado que deve contemplar suas necessidades enquanto indivíduo e satisfazer aos anseios de manifestação não somente de sua sexualidade, mas de uma identidade que materialize essa representação.

Diante disso, do contexto de problematizações do gênero em função das práticas sociais em que está imbricado, a sociedade não é mais estática, unificada e delimitada, mas uma transição de mudanças constantes que a faz diversa nas suas representações e de seus sujeitos enquanto elementos centrais e coadjuvantes desse processo. Ela é abduzida por forças que emanam dela própria e do externo que a constitui e representa seus sujeitos, pois, ainda segundo Hall (2006), ela está constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma, como se dá o processo de ser travesti.

Logo, ser travesti é transcender em alguns elementos que nos constroem biologicamente, politicamente, socialmente e culturalmente, isto é, não apenas nas conceituações básicas de cada ciência, mas de uma transcendência que ultrapassa, única ao que nós, travestis, compreendemos de uma particularidade própria; de um mundo imagético

⁵ Texto da Revista de Psicologia da UNESP, (1), 2002.

que nos move na mais profunda singularidade de ser. Tal essência concebe, nesses sujeitos, representações tão concretas que se tornam abstratas para a mera compreensão inicial dos outros que estão a sua volta, que não têm particularidade com as discussões apresentadas pelo movimento organizado de pessoas travestis e transexuais, e que seguem aos padrões homogeneizados de identidades de gêneros sociais.

Dessa feita, todo o representativo que demanda e extrapola esses sujeitos provocam nos seus cotidianos socioculturais indignação por parte daquela sociedade que ainda não reconhece e não tem conhecimento dessas novas formas de vida, ou mesmo que conhecem, mas que a rejeitam por não aceitarem enquanto padrão social até então estipulado como sociável.

Peres (2002, p.10), em seu estudo etnográfico com grupos de pessoas LGBTs⁶, em específico com travestis, afirma que "esta sociedade tem sido composta por muitas figuras contemporâneas que são construídas a partir de relações" que vão para além das estipuladas pelos grupos majoritários heterossexuais e "que inventam modos de ser no mundo".

Ultrapassando essas conceituações acadêmicas e científicas, elejo internalizar também as características mais laicizadas do ser, mais democráticas identitariamente, em Louro (2001), que me faz reagir aos arcabouços menos democráticos das representações temporais de formação humana e me provoca para uma desconstrução do construído cultural e social. Leva-me, também, ao desmanche das binaridades heteronormativas e inclui o gênero da travesti ora para defender as homossexualidades como parte integrante das sexualidades, ora para marcar o outro, a negação do oposto, como sendo traço constitutivo para a identidade do sujeito. Essas afirmações dão o tom dos limites para essas construções identitárias e estabelece até onde se pode ir em cada uma delas.

Esses sujeitos falam de lugares muitas vezes não visíveis e em/nos tempos que não são compreendidos. As histórias individuais se tornam muito particulares e os tempos de cada processo intercalam-se aos padrões cronologicamente entendidos aos tempos coexistentes em relação às epistemes da vida travesti. Para Peres (2002, p.10), "esta escolha por este modo de vida tem sido cada vez mais expressado por pessoas que inicialmente se deparam com a expressão de suas homossexualidades", mesmo que muitas vezes sem reconhecê-la internamente, em seu eu imagético feminino, de mulher e "derivando-se para uma singularidade outra, caracterizada por indumentárias e adereços contrários à sua determinação de sexo biológico".

⁶ Sigla que representa as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

A formação identitária da travesti e sua complexidade surgem nas variadas fases de formação humana, seja na infância e/ou adolescência e até mesmo na etapa adulta das sujeitas; e a sociedade assume um papel crucial para a construção desses processos ou alienação desta possibilidade de reordenação do gênero. Os espaços socioculturais e formativos representam uma amostra do universo da comunidade onde esses indivíduos se inserem. E, de acordo com Hall (2006), as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Dessa forma, espaços como a escola são instituições que lidam com transmissão e construção do saber, são lugares privilegiados para pensar em construção de práticas pedagógicas que garantam a afirmação da identidade sexual, os gêneros, particularmente da travesti.

Seus corpos se inventam para uma nova forma e representação que, embora marcados pelas demandas sociais e culturais que influenciam a construção de uma estética corporal, precisam, urgentemente, de olhares mais diversificados, menos preconceituosos para com esses sujeitos culturais e sociais (PERES, 2002). Esses sistemas, sociais e culturais, acrescidos das crenças que englobam a figuração desses sujeitos fazem com que as travestis acabem por ficar à mercê de uma estrutura cultural que não contempla suas necessidades e adversidades, estabelecendo conflitos internos e externos sobre sua construção identitária e seu papel na sociedade. Ainda que seja paliativo, escondem-se ou são escondidas atrás de figuras politicamente hetero-corretas e apresentam barreiras em se reconhecer e ser reconhecidas. Negam-se e são negadas em se apropriar da construção e identidade de gênero que realmente ou verdadeiramente lhe cabem.

Dessa maneira segundo Benedetti (1997), o novo aqui não é somente a travesti ou qualquer dos personagens que lhe rodeiam e lhe constituem, mas a visibilidade cada vez maior desses sujeitos na sociedade abrangente e sua inscrição popular e social como sujeito reconhecido, que cada vez mais intensifica sua presença nos entremeios até então heterossexuais, com os quais todos habitantes das cidades, em especial seus conviventes, mantêm relações cotidianas de intercâmbio e influência de linguagem e valores.

Óbvio que essas representações nesses grupos até então renegados às travestis, com suas estéticas aleatórias aos processos binários de sexualidade, "trazendo em suas formas de travestis incorporadas os processos culturais de fabricação do sujeito" (BENEDETTI, 1997, p.?), enquanto escolhas pessoais, têm pesos que a colocam numa berlinda cultural.

Complementando essa proposição, Schneider (2000 apud PERES, 2002), aponta que,

A escolha por essa estética, por esta estilística da existência, se defronta com resistências, discriminações e sofrimentos, que nos levam a refletir a respeito da dor que é experimentada e sofrida pelas pessoas que se decidem por essa forma de existir no mundo, ousando "ultrapassar os limites de seu próprio corpo, em função de sua felicidade" (p.6).

Noto, então, os processos de desconstrução das identidades sociais e como o fator temporal de formação humana implica para a travesti um ressignificar sobre os processos da sexualidade, pois seus tempos, esse mesmo tempo que será explorado mais intensamente a seguir, produzem ou induzem interpretações e re-compreensões que favorecem ou impossibilitam as novas formas de comportamentos. Pois, "além de nos configurarmos como homem ou mulher, menino ou menina, nós, pessoas, tínhamos um caráter que nos vinculava, um nome que nos identificava e uma idade que era nossa ou sua" e ainda afirma que "a idade dos outros podia considerar-se, pois, como a minha, uma pertença que crescia com o tempo" (LLORET, 1998, p. 13).

Nesse aspecto, analisar os tempos da travesti é para além de necessário, em favor de uma visão amplificada dos conceitos que esta traz e se faz no delinear de sua vida por não pertencer, emergir-se, de um tempo pré-estabelecido pelas práticas heterossexuais. Uma adolescente travesti não representa, temporalmente, um mesmo tempo de uma adolescente nascida biologicamente mulher, pois seus elementos de formação agregam várias questões que engendram suas identidades espaciais e temporais.

Para Peres (2002, p.11), "a expressão travesti no cenário contemporâneo se esbarra em um modo de organização social, comprometido por valores e significados culturais que se orientam pelas estruturas do patriarcalismo". E é no tempo que as afirmações e/ou negações irão surgir a respeito de seu ser, pois os "quantitativos dominantes que marcam o espaço" e do "qualitativo das normalidades e dos modelos do tempo nessas representações", segundo Lloret (1998, p.14), se configuram naquilo que compreendemos como aceitável ou não, concebendo as temporalidades das Travestis sem falsas expectativas do tempo, que se apresentam de forma impositiva, contrapondo-se aos sentidos de alteridade do que é viver na sua mais dinâmica realidade individual numa sociedade. Porque, nessa dimensão de compreensão, os resultantes dos processos culturais desses sujeitos transformam ou não a sociedade vigente que se apresenta democrática nos seus conceitos éticos. Tais conceitos são

atravessados pelas crenças, valores e representações nos processos de construção identitária das travestilidades, demandando mais um olhar desafiador desta pesquisa.

1.2 Crenças, cultura e identidades travestis

As pesquisas já realizadas acerca do processo de construção identitária e das sexualidades, como de Abramovay Castro e Silva (2004) e Souza (2008), mostraram a importância dos estudos sobre cultura e crenças. Tal fato ocorre como consequência da necessidade de se aprender mais em relação à compreensão dessas representações quando o sujeito não é contemplado pelas práticas pedagógicas, pelo currículo e pelas situações vividas nos contextos escolares.

Refiro-me a como compreender a travestilidade em um ambiente escolar a partir do momento em que temos conhecimento das crenças que estão envolvidas no processo das narrativas discentes sobre o papel da escola e a atual situação das pessoas travestis, suas identidades e sexualidades nesses processos. Afinal, "crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos" (JOHNSON, 1999, p. 30 apud BARCELOS, 2004, p. 09). E posso acrescentar ainda que "nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças" (BREEN, 1985 apud BARCELOS *op. Cit.*)

Buscar os conceitos de identidade, crenças e cultura é uma tarefa muito árdua se partirmos do pressuposto de que não são processos que apresentam conceitos estanques e imutáveis, e os estudos acerca do tema mostram que elas realmente não são. Ao estabelecer comparações, com as devidas ressalvas, podemos ensaiar essas conceituações sempre engendradas numa teia de relações que estabelecem o sujeito e é nessa perspectiva de ser cultural e social que vou explanar minhas reflexões.

É na tentativa de apresentar um ser que se mostra constituído e constituinte de uma cultura, um sujeito social subjetivado pelos eventos que o cercam e que o fazem elemento dessa cultura, pois, segundo Geertz (2011), o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assim, a cultura enlaça esse sujeito de maneira subjetivada através dos acontecimentos desde seu nascimento, compreendendo-se cultura ainda de acordo com Geertz como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado.

Na consulta do verbete cultura⁷ no dicionário Michaelis (2009), encontramos vários significados que podem revelar significações bem mais abrangentes e que permitem agregar os sentidos que demandam a compreensão da cultura dos sujeitos travestis. E, ao compreender a cultura num sentido antropológico, com significados complexos, inclui crenças, sentimentos, conhecimentos, moral, costumes, ética e todas as outras representações e hábitos adquiridos pelos sujeitos em seus grupos na sociedade e, ainda, um emaranhado sistema de ideias compartilhadas, sistemas de conceitos, regras e significados que podem expressar o modo de ser dos sujeitos e suas identidades.

De acordo com DaMatta⁸ (1987), a cultura é um código que permite a indivíduos diferentes, com diversos interesses, que compartilhem normas e regras, de modo que possam viver juntos numa mesma sociedade. É nesse processo que incorporam as construções identitárias do sujeito. A cultura, no sentido antropológico, permite o desenvolvimento de relações sociais porque fornece normas que dizem respeito aos modos, mais ou menos apropriados, de nos comportarmos diante de certas situações, independentemente da valoração dessas relações. Por conseguinte, a cultura como código é algo que está dentro e fora de nós, como as regras de um jogo, que permite o entendimento da ação de cada jogador. Assim, as regras que formam a cultura ou a cultura como regra é aquilo que permite relacionar os indivíduos entre si e a sociedade em que vivem.

E é nesse processo que se constitui a identidade do sujeito, inclusive a da travesti, num desencadear cultural de seu comportamento e no comportamento dos seus alheios, dando sentido a uma real representação de si e de sua cultura, mesmo que não tenha sentido aos grupos que a cercam ou aos padrões estabelecidos, pois:

⁷ sf. (lat cultura) 1 Ação, efeito, arte ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas. 2 Terreno cultivado. 3 Biol Propagação de microrganismos ou cultivação de tecido vivo em um meio nutritivo preparado. 4 Biol Produto de tal cultivação. 5 Biol O meio junto com o material cultivado. 6 Utilização industrial de certas produções naturais. 7 Aplicação do espírito a uma coisa; estudo. 8 Desenvolvimento que, por cuidados assíduos, se dá às faculdades naturais. 9 Desenvolvimento intelectual. 10 Adiantamento, civilização. 11 Apuro, esmero, elegância. 12 V culteranismo. 13 Sociol Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade. 14 Antrop Estado ou estágio do desenvolvimento cultural de um povo ou período, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período; conteúdo social.

⁸ Texto componente da coleção Sociedade e Contemporaneidade da Universidade Luterana do Brasil de 1998.

[...] uma vez que o comportamento humano é visto como ação simbólica, uma ação que significa, como a fonação da fala, o pigmento na pintura, a linha na escrita ou a ressonância na música, o problema se a cultura é uma conduta padronizada ou um estado da mente ou mesmo as duas coisas juntas, de alguma forma perde o sentido (GEERTZ, 2011, p.8).

Dessa forma, os parâmetros que vão desvelando as representações do sujeito, somados às suas crenças, vão dando o tom de sua identidade e sua cultura que, segundo Geertz (2011, p.9), "é pública porque o significado o é".

A crise constatada de identidade (HALL, 2006) tanto do sujeito quanto de seu grupo deve-se ao impacto das mudanças decorrentes de vários processos, como o da globalização em curso, pois essa globalização estaria "deslocando estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que forneciam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social".

E para a travesti esses elementos todos, por mais que pareçam democráticos, proporcionam um processo cultural de rejeição com a mesma, deixando sua autoestima, sua dignidade e mesmo sua representação enquanto sujeito cultural e social comprometidos. Segundo Peres (2002, p.11), "desta forma, a socialização dessas pessoas vai se distanciando de uma socialização esperada pela sociedade patriarcal e heterossexista", que a exclui e nega sua existência, "impondo as mais diversas formas de exclusão social, econômica, cultural, sexual e de gêneros, que, por sua vez, acarretam sofrimento psíquico e desvalorização de si".

Assim, esses sujeitos não perderiam sua complexa constituição identitária, mas agregariam a ela novos ingredientes através da interação com o mundo exterior e as identidades a que ele se expõe ao longo da vida. A heterossexualidade, então, ganha força nessa queda de braço identitária. (HALL, 2006).

Dessa feita, todos os sujeitos, incluindo as pessoas Trans⁹, através de suas práticas sociais fazem cultura e isso permite comparar culturas diferentes como entidades iguais, superando a visão hierárquica de culturas superiores e inferiores. Logo, a cultura é viés importantíssimo para significarmos as diferenças entre os sujeitos, pois para Scruton (1986, p.72),

a condição de homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si

⁹ Sigla que abarca todas as pessoas com identidade travesti, transexual ou transgênero.

mesmo como algo mais amplo – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar.

Essas identidades, construídas culturalmente, moldadas em formas não similares aos padrões dominantes do mundo ocidental masculino, provocam contraditórias situações nos seus grupos de convívio, pois, de acordo com Benedetti (1997, p.8), "a identidade social destas personagens está inscrita, localizada e percebida no corpo e suas formas", não deixando espaços para uma fuga de reconhecimento pelos seus grupos sociais, "isto é, reconhece-se alguém como travesti em função de sua apresentação corporal e dos investimentos que faz para obter um corpo que é valorizado em seu meio". E esse sujeito constrói, através desses sistemas simbólicos, um ambiente artificial no qual vive e transforma-se constantemente.

E suas crenças, que já foram mencionadas anteriormente, assim como suas identidades, para além de serem consideradas como sendo uma estrutura mental fixa, estática, estável, sem relação com o contexto de formação humana, além de individuais, socialmente constituídas, dinâmicas, instáveis, e, dependendo da situação, assumem uma posição de conveniência ressaltam sua cultura e todo o seu processo de representação. (BARCELOS, 2010).

De acordo com Geertz (2011, p.42), cultura

consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles, não é mais do que dizer que esse é um fenômeno psicológico, uma característica da mente, da personalidade, da estrutura cognitiva de alguém, ou o que quer que seja, ou dizer ainda o que é tantrismo, a genética, a forma progressiva do verbo, a classificação dos vinhos, a noção de uma praga [...].

Um povo não existe sem sua cultura. O sujeito cresce, vive e se desenvolve acerca dessas influências e de todo conjunto de características por ele geradas, que denotam sua própria identidade, particularizando-o e diferenciando-o em relação aos outros componentes desse grupo, inclusive quanto ao nível de seu desenvolvimento e o que oferece enquanto produção.

Dessa maneira, a masculinidade e a feminilidade delimitam o grau de produção ou não; da qualidade ou não, de nossa produção pessoal e social e "ser homem ainda está ligado

à sua potencialidade de produção". Uma produção de prazer, produtos, renda que tenha poder de compra. "O movimento contrário seria: uma incapacidade e produção, uma incapacidade de produzir prazer e de produzir produções". (RIBEIRO e SILVA, 2010, p.6).

Para Hall (2006, p.7), "esses referenciais de identidade unificada e estável têm se fragmentado em várias identidades, muitas vezes contraditórias e mal resolvidas, como resultado de mudanças estruturais e institucionais contemporâneas". É como se apresenta a construção do sujeito travesti, pois essas "identidades organizam os significados, os papéis e as funções sociais dos sujeitos. Assim, toda e qualquer identidade é construída".

Apesar dessa confluência de significância, tanto sobre cultura quanto crença, há teóricos, como Lave e Wenger (1991 apud BARCELOS, 2004), que argumentam que aprendizagem e identidade são inseparáveis. Busco problematizar as várias possibilidades de sentidos que as crenças possuem para a construção identitária das travestis, suas representações da/na escola e, através das narrativas desses sujeitos, demonstrar a significativa importância em compreender como essas pessoas representam e se apresentam no contexto escolar, ou seja, suas crenças sobre tal espaço.

Complementando com os estudos de Silva (2007), a palavra crença origina-se do latim "credentia" que vem do verbo "credere". E respaldado por Ferreira (1986), pode-se definir o termo crença como uma "opinião adotada com fé e convicção" e uma "convicção íntima". No pensamento medieval, segundo o dicionário Houaiss (2001), referia-se à fé religiosa, convicção na doutrina e nos ensinamentos sagrados. Também encontramos nesta mesma fonte de pesquisa a definição de que é um estado ou processo mental de quem acredita em pessoa ou coisa ou uma atitude de quem se persuadiu de algo.

Os motes prováveis de definição do conceito de crença mais se aproximam, aqui, dos valores e subjetividades que os sujeitos manifestam e apresentam nas práticas dos convívios. Desse modo, as representações desses sujeitos sobre qualquer conhecimento têm validade em todos os sentidos e se respaldam não pela cientificidade dos acontecimentos e teorias, mas de valores atribuídos em determinadas situações pelo sujeito que mais lhe interessa na situação.

Soma-se ainda a teoria de Freud apud Hall (2006, p.36), para a qual nossas identidades, nossa sexualidade e a "estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente", que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquela da razão, e que "arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada".

Assim, as crenças têm estreita relação com os sentimentos. Têm influência grande no que tange aos aspectos dos saberes, das construções de conhecimento, das crenças e valores que se estabelecem enquanto critérios para valoração dos conceitos da vida humana e suas identidades.

Em Hall (2006, p.37), "a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente", coadunando com Lloret, "e com grande dificuldade". "Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros", inclusive no surgimento da identidade travesti, "especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas".

Aquilo que agrada ao sujeito transpõe-se naquilo que se acredita, independentemente das explicações externas do que se tem como parâmetro de bom ou ruim. As dicotomias nos campos da moralidade e ética, desde os gregos, traz as emoções como elementos determinantes da moral. Não é mais desorganizadora e sim como sistema subjetivo de reação frente aos eventos dos seres.

Embora haja um interesse crescente em compreender como se processa esse *constructo* teórico tão complexo, ainda não existe uma definição muito clara sobre o que seriam crenças. Primeiramente, porque não é possível "encaixotar" um conceito tão multifacetado em um simples parágrafo. E também pelo fato de o termo apresentar definições diferentes dependendo da área de estudo na qual o conceito está sendo aplicado.

Na filosofia, por exemplo, Peirce (1958) apud Barcelos (2004, p.24), definiu crenças como "ideias que se alojam na cabeça das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar". Nessa mesma linha reflexiva, Garbuio (2006, p. 89), aborda que crenças são como "compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras" e como qualquer simples questão, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz.

Podemos encontrar também muitos sinônimos para crenças elencados por Pajares (1992, p. 311): atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias mentais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Essa complexidade e, por conseguinte, a problemática na busca por uma definição encontra respaldo em Pajares (1992, p. 313) e Barcelos (2004), segundo Garbuio (2006, p. 88). Barcelos (2010, p. 16), para corroborar com a dificuldade apresentada, afirma que:

é uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Podemos, então, compreender crenças como um emaranhado de concepções préformuladas que nós temos acerca de um alvo, neste caso, a representação de escola para educandas travestis. E essas concepções, visões, ideias são constituídas tendo como ponto de partida as nossas próprias experiências ou de outrem, seja na escola, em casa, na igreja ou em qualquer outro espaço de interação entre as pessoas. E nessas interações, acrescidos os fatos históricos e sociais, surgem as interpretações subjetivas individuais, conscientes ou não, do que acontece a nossa volta. Como o contexto e a interação subjazem numa complexa relação que estabelece sua constituição, a dinamicidade das crenças é o seu aspecto mais latente. Portanto, ao longo do tempo, essas crenças podem ser aceitas, refutadas ou ressignificadas.

Assim, os comportamentos dos sujeitos e o das travestis desenham os parâmetros que ensejamos de identidade, cultura e crença desses mesmos sujeitos, pois, de acordo com Geertz (2011, p. 12), "deve atentar-se para o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo dele – ou mais precisamente da ação social – que as formas culturais encontram articulação".

O interesse pela compreensão das crenças e desse sujeito cultural, com identidades sociais, proporciona uma reflexão dessa análise que propomos fazer, porém com esforço inegável em apresentar a travesti desprovida de rotulações, mesmo que culturais, pois de acordo com Geertz (2011, p.14), pode-se observar um vasto repertório de pesquisas relacionadas ao construto teórico de crenças, de cultura e mesmo identidade. Mas o foco primordial das reflexões apresentadas até aqui reforçam "um sujeito integral, múltiplo e subjetivo". Um sujeito, uma travesti da qual "emana fatores variados e representações inúmeras do que é ser e de como compreende o ser". Assim venho elegendo, até nessa etapa, conceitos e defesas que corroborem com meu intuito de dissertação, cujo mote central é a explanação das possibilidades culturais e sociais dos sujeitos, nesse caso de pessoas travestis e a relação/representação com a escola.

Venho entrelaçando os elementos que constituem esses sujeitos, pois, de uma maneira mais democrática, Geertz (2011, p. 14), afirma que:

apresentar cristais simétricos de significado, purificados da complexidade material nos quais foram localizados, e depois atribuir sua existência a princípios de ordem autógenos, atributos universais da mente humana ou vastos, a priori, é pretender uma ciência que não existe e imaginar uma realidade que não pode ser encontrada. A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente de Significados e o mapeamento de sua paisagem incorpórea.

Assim, nesse viés de compreensão, busco referendar minhas intenções de expor as crenças e culturas que norteiam a vida dessas sujeitas de maneira suave e delicada como elas mesmas o são, de maneira que são as educandas travestis, esses sujeitos culturais e sociais que têm seus significados e representações muito particulares como são de qualquer outro sujeito a sua volta, porém atravessados por relações e representações. Almejo, ainda, configurar as possibilidades de transfobia escolar e suas prerrogativas, não no sentido de referendá-las, mas contextualizá-las para retomar os processos educacionais que preconizam um sujeito críticosocial em sua integralidade, apesar de que em certas situações não correspondem ao que se propõe.

1.3 Os tempos das identidades e das trans-formações

Como o tempo é fator fundamental para que compreendamos alguns aspectos dos constructos culturais e sociais das comunidades e da Travesti, a ele será dada atenção devida para que possamos defender nossas Trans-formações.

Da mesma maneira que "o corpo é a base existencial da cultura" (CSORDAS, 1988 apud BENEDETTI, 1997, p.17), o tempo também a constitui, pois o sujeito e seu tempo não tem seu corpo "visto como algo que é depositário da cultura", ainda de acordo com o autor, "ou que os fenômenos da cultura", assim como o tempo, "acabam por moldá-lo de tal ou qual maneira".

O tempo, nessa perspectiva, é parte integrante nas discussões e conceituações do homem e da mulher, dos gêneros, para compreensão de seu convívio. Ele determina noções marcadas que vão desvelando os sentidos que as sociedades culturais atribuem aos significados dos comportamentos e das noções de sexualidade. Vamos aqui paulatinamente e de maneira intencional explicitando algumas noções de tempo para dialogarmos com uma que

possamos escolher para esta pesquisa de compreensão dos comportamentos humanos ou desconstrução dos paradigmas que estão postos na pós-modernidade ou contemporaneidade, ponderando também na possibilidade de não se posicionar para uma conceituação única do tempo, mas de estabelecer diálogos nas mais variadas metáforas que este estudo busca encontrar.

Nas ciências físicas, compreende-se um tempo natural, elementar ao ser vivo, preocupado com os eventos naturais, mas que, numa trama de ordenamento, ainda se localiza aquém das necessidades concretas atuais dos indivíduos sociais subjetivos que, aqui, preconizo. Elas proporcionam as evidências da existência do tempo em dimensões naturais. Os resultados dessas dimensões acarretam consequências para o existir dos seres que para a natureza seriam normais/concretos, mas que para os diversos indivíduos não se concretizam em realidades humanas.

Contrapondo-se às concepções elementares da natureza, o tempo moderno se organiza em nichos cronológicos do presente e passado. "A concepção do tempo da idade moderna é uma laicização do tempo cristão retilíneo e irreversível", de acordo com Agamben (2005, p.117), refutando o tempo reto, duro que não se dissocia de um esquema imóvel, contrariamente fazendo-se "de toda ideia de um fim e esvaziado de qualquer sentido que não seja de um processo estruturado conforme o antes e o depois".

Assim, as descontinuidades das experiências de vida das travestis e seus processos temporais se articulam com os padrões não analisados, não compreendidos ou renegados dos tempos de evolução, pois elas escapam das normatividades. As expectativas e experiências desses grupos nos seus respectivos tempos nos levam a considerar respostas novas que não eliminam as que já se conhece, mas apresentando outros olhares às indagações comportamentais e de sexualidade.

Ao assimilar também Elias (1998, p.8), as ressignificações que emergem contraditoriamente num "tempo que servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modelo de regulação de sua coexistência" se depara com os contrastes do novo. Confronta-se às estruturações de uma sociedade mais plural do que o imaginário e o desejado, reconfigurando as velocidades do tempo, pois "alguns processos físicos, uma vez elaborados e padronizados pelo homem, foram por ele utilizados no intuito de situar suas atividades sociais no fluxo do devir, ou de avaliar a duração delas".

Assim compreendendo, as sociedades utilizam seus padrões atuais (intencionais) para conceber os conceitos de tempo em contrapartida à busca da ruptura com o que está

posto nesses padrões de sua história, automaticamente nos eventos da sexualidade. Os mecanismos de classificação e intencionalidades, que se opõem aos fatores vislumbrados inicialmente pelos tratados de condutas éticas dos grupos fundam-se, essencialmente, no processo econômico da sociedade e de exclusão. Este fundamento dita quais classificações devem ser formadas e para qual fim comunitário. Quem detém o poder intelectual do conceito de tempo é quem tem o domínio do real, do agora, de uma mesma maneira de quem detém o poder da sexualidade.

Para Foucault (1988), a sexualidade parece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Assim como o poder do tempo ou do poder que se estabelece por quem o detém. "Nas relações de poder a sexualidade não é o elemento mais rígido", assim como o tempo não o é, ainda de acordo com o autor, "mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias". (FOUCAULT, 1988, p.114).

As parametrizações das classes ou níveis sociais, em sua concordância do que se compreende pelo tempo e da sexualidade, vão dando o tom dos conceitos de normalidade, definindo para quais fins se tem essa normalidade e em que patamar cada indivíduo se adapta aos convívios sociais e em qual tempo. Quando um ser não consegue se alocar em um desses espaços, a própria seleção dos grupos faz o processo de exclusão, somando-se aos inquietamentos psicossociais do sujeito. Nessa feita, os tempos existenciais de cada etapa dos enquadramentos culturais se fazem alheios aos tempos humanos ou aos tempos de formação humana, ou seja, ele simplesmente está.

Acrescenta-se, ainda, nesse processo, olhares mais democráticos das escolhas e autonomia, defendido por Elias (1998), que traz o sujeito "no interior da sociedade a que pertence", sendo portador de suas próprias escolhas, ou ainda aquele "indivíduo que comumente dispõe de uma certa imagem de autonomia, tem uma certa latitude em seu poder de decisão". Assim sendo, se enquadra nos modelos sociais de comportamentos e significações de vida, mas com contextos e cargas culturais que já lhe são partes mesmo que inconscientemente, pois "também a humanidade dispõe de uma margem de autonomia, de um certo poder decisório, no interior de uma natureza que é alheia ao homem e que ela não controla". (ELIAS, 1998, p.18).

É notório perceber, ainda, que as concepções acerca desse tempo linear delegam algumas inquietações no campo subjetivo das complexidades humanas, haja vista que as representações, que se inserem nessa rotina natural, vão diferindo-se e contrapondo-se ao papel que deveriam exercer, principalmente para as pessoas travestis. As probabilidades de níveis das compreensões do próprio tempo dão um tom aos paradoxos que suas contradições representam, inclusive nos tempos de sua sexualidade.

E essa autonomia, citada acima, muitas das vezes, principalmente para esses sujeitos, não é tão tranquila compreendida assim e seus tempos e sua sexualidade não são compreendidos de maneira tão diversa como é necessário. Para Peres (2002, p.11),

a formatação da sociedade contemporânea, movida pelos modelos assépticos dos modos de ser no mundo, sempre marcados pelas referências cristãs, patriarcais e heterossexistas, estimula as pessoas a serem verdadeiros policiais das diferenças, discriminando, violentando e excluindo os que fazem escolhas diferentes e singulares.

Como o passado não existe mais, o futuro nunca existiu. Existe, sim, o presente, que é elementar nas tensões humanas, de seus tempos, de sua sexualidade, incluindo suas crenças. Observamos que o hoje pode e deve intervir nas relações de resoluções de conflitos pertinentes nesse mesmo hoje do agora. E nas tensões que as travestis provocam, se provocam e são provocadas demandam do tempo um novo tempo. As procuras pelas sensações agradáveis e que satisfaçam o evento atual, o presente, manifestam-se historicamente no paradoxo das constituições do ser.

De acordo com Agamben (2005, p.120), "assim como o tempo, cuja essência é pura negação, a história não é jamais apreendida no átimo, mas somente como processo global. Ela se encontra, portanto, subtraída à experiência vivida do indivíduo, cujo ideal é a felicidade". O tempo, então, é uma pertença do agora e proporciona estereótipos que classificam a sociedade. Proporciona manifestações dos símbolos construídos pelos valores de cada grupo cultural e de quais elementos e representações não se quer desses sujeitos.

É nessa negação que está o tempo e a sexualidade da travesti. Um tempo que não está encaixotado nos moldes dos grupos dominantes nem nos tempos de outrem, mas na própria inscrição do seu íntimo, de sua construção identitária e de sua sexualidade. Negar esses elementos é perpetuar uma história que não mais tem vez em nossa cultura que agrega o

diverso. Para Peres (2002, p.17), "a dor da diferença acarreta sensações que levam as pessoas a se desvalorizarem enquanto seres humanos, assimilando a discriminação de forma cotidiana, corriqueira", num tempo que rechaça qualquer manifestação contrária, "supervalorizando a norma como regra geral a ser obedecida".

Dessa forma, as compreensões unilaterais da cultura, da história e dos processos de socialização se identificam com posicionamentos radicais ascendentes dos estágios humanos, da maneira mais ancestral até a contemporaneidade. A nuance de interpretação desses processos explicita quais recursos se utiliza ou se elege pretensiosamente como explicações de totalidade para grupo e sociedade.

Os tempos, entendidos como fases de constituição heteronormativa, ordenam as classificações e níveis sociais de cada sujeito que deve se enquadrar nas construções identitárias na mesma proporção desses parâmetros estabelecidos pelos grupos detentores do poder. Os caminhos sequenciais sectários delegam em qual etapa o indivíduo está situado e qual seu papel social nesse grupo temporal. Logo, nesse processo, as inovações, as diferenças e as novidades não estão possuídas pelo tempo, então não estão possuídas pelo indivíduo e automaticamente pelas identidades.

Assim, segundo Hall (2006, p.38), "a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inerente ao humano, existente na consciência, no momento do nascimento". E para a pessoa Travesti, em um tempo que não é pertinente ao tempo da pessoa heterossexual, pois seus elementos de construção identitária estão num outro momento, no seu, subjetivamente, e ainda de acordo com o autor, "esta identidade permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada".

As dimensões prováveis de conceituação do tempo permeiam alusões particulares, seja no campo da física, da filosofia ou da psicologia, estando frágeis às alterações culturais que as sociedades vão desenvolvendo. Como os progressos evolutivos humanos caminham a passos lentos diante da roda viva das tensões, o tempo é peça essencial para que esses símbolos ressignificados possam surgir e ressurgir não mais engessado aos diferenciamentos que essas significações travestis propõem e impõem enquanto tempo além ou aquém do esperado.

O tempo carrega representação e símbolos culturais que constituem seus conceitos impregnados de crenças e valores para as identidades. Ele é essencialmente humano, interno e ao mesmo tempo externo, natural. Portanto, os fenômenos resultantes do sujeito refletem na construção do tempo do outro, da sua sociedade. Apresenta-se, na modernidade, como

retilíneo, mas trazendo o progresso substituindo a ressurreição, pois admite que o amanhã implique num estágio superior daquilo que está se vivendo no hoje.

Dessa feita, essa "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 de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros" (HALL, 2006, p. 39).

Não é somente numa visão kantiana, que conceitua o tempo como interior do ser, subjetivo e *a priori* da experiência, mas como abstração total de uma existência particular e real, portanto, um existir num sentido de várias esferas que se entrelaçam para resultados nada convencionais. Para Elias (1998, p.10),

Ele repousa sobre a hipótese de que nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo.

As estruturas que se ordenam, os acontecimentos contínuos, os chamados eventos e a cronologia se enredam na construção de valores e crenças na perspectiva de uma dimensão única para os grupos culturais e suas identidades. O tempo demonstra, através das interpretações subjetivas, intenções delimitadas nos padrões que se instituem como regras sociais nos grupos e nas transformações que demandam do próprio tempo dos acontecimentos. Esse processo, atemporal, paradoxalmente converge para os limites do ser humano e para sua evolução processual e permanente do movimento da travesti.

Diferindo-se das teorias platônicas, racionais, cíclicas, esse tempo linear, sem retornos, é incoerente. Analisar os eventos antecipando o que irá existir depois, ao mesmo tempo que se faz presente no presente e se limita a ser no agora, no vazio de sua existência, de sua completude se faz necessário. O tempo repetitivo, materialista, vai se perdendo pela casualidade dos eventos da totalidade do universo nos levando a concebê-lo não mais como único e sim como elemento intrínseco à continuidade do ser vivo, enquanto ser cultural. Novamente em Agambem (2005, p.128), "verdadeiro materialista histórico não é aquele que segue ao longo do tempo linear infinito uma vã miragem de progresso contínuo, mas aquele

que, a cada instante, é capaz de parar o tempo, pois conserva a lembrança de que a pátria original do homem é o prazer".

A dicotomia do humano com a natureza e da natureza com a cultura propaga alguns equívocos nas relações dessas esferas que se situam numa trama de relações imbricadas de subjetividades para além das teses de defesa dos conceitos e das correntes que compreendem o tempo de variadas interpretações. O tempo então é aprendido, compreendido na evolução do sujeito e os contextos que esse conhecimento desvela se fazem componentes nas rupturas de comportamentos.

A sociedade na sua relação com seus grupos retoma algumas consciências do ser humano homem nos parâmetros de sintonia ou confronto nas resoluções de suas inquietudes ou incompreensões do tempo. As simbologias que esse plano temporal provoca no homem e na mulher tornam-se evidentes nas instituições sociais e nos instrumentos que se criam para tentar controlar o incontrolável: o tempo. Os processos culturais organizam os contextos na constituição das experiências mais íntimas, nas identidades corpóreas dos grupos e das pessoas, automaticamente das travestis.

Essas novas formas de identidades, com seus tempos, não paralisam as outras maneiras de representar ou mesmo os tempos alheios a elas, mas ao contrário, segundo Geertz (1926/2011, p.20), "a visão de que o conflito social não é algo que acontece quando, a partir da fraqueza, da indefinição, da obsolescência ou da negligência, as formas culturais cessam de funcionar", como na maioria das vezes acontece para a travesti em sua compreensão do processo de identificação, "mas, ao contrário, algo que acontece quando, como as piscadelas imitadas, tais formas são pressionadas por situações não-usuais ou intenções não-habituais de operar de formas não-usuais".

A inserção do indivíduo e seu enquadramento na cultura se mostram coercitivamente necessários. As internalizações epistemológicas da evolução dos/as sujeitos/sujeitas coexistem com os sistemas estabelecidos e pré-estabelecidos nos hábitos sociais. A autodisciplina parametrizada pelos grupos não é mais simples reprodução do externo para o interno. Os sujeitos são sociais e interativos, assim como a percepção de tempo enquanto produção simbólica. Logo, a transformação fundamenta as noções temporais, identitárias e de ser desta pesquisa, com intenções de reelaborar e compreender as concepções do que se compreende como sujeito, de seu grupo social e cultural. Nessa nuance, cabe compreender as pessoas travestis com suas possibilidades temporais de construção humana com suas especificidades e demandas.

O conhecimento que faz dos seres humanos, o senhor das decisões, nessas novas compreensões e práxis do tempo, realça as noções que a modernidade apresenta, rompendo com a centralidade num único universo: de Deus. Nesta perspectiva, as aquisições do progresso e transformação caminham em processos paralelos, articulados, mas não únicos e também com propósitos alheios à evolução humana. Até mesmo porque, ainda em Geertz (1926/2011, p. 21),

Tentar manter a análise das formas simbólicas tão estreitamente ligadas quanto possível aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas, o mundo público da vida comum, e organizá-la de tal forma que as conexões entre as formulações teóricas e as interpretações descritivas não sejam obscurecidas por apelos às ciências negras (mágicas).

Os caminhos se fazem para além do progresso e essas articulações de mudanças vão se caracterizando pelas padronizações e fenômenos naturais e culturais das sociedades. As crises se estabelecem numa constante como componente do desenvolvimento humano. O crescer é movimentar-se, formar-se pelas inconstâncias do ser, de compreender onde se está.

Os confrontos das realidades, aqui com olhar temporal, de gerações criticizam as etapas em que cada grupo está e em qual condição os seus atores nela se compactuam. As moralidades constituem as noções de que sujeito se quer nesse progresso e como este deve portar-se e comportar-se perante o outro. Como Jeffrey (apud Gouvêa 2010, p. 27) nos apresenta, "essa evolução como costumes sensatos, sóbrios, polidos e diligentes das classes médias formam a vanguarda do adiamento moral, econômico e social da civilização, que verte para as demais camadas da sociedade".

Logo, nesse contexto não cabe à travesti sua identidade e representações de seus tempos, pois o tempo captura as sociedades culturais por ser constituído e determinado nas intenções dos contratos sociais. Traz a cultura concebida nas sociedades apresentadas em estágios civilizados nos moldes enquanto civilização europeia, não cabendo aquilo que foge ao que não foi aprendido. Para Gouvêa (2010, p. 32), "desse modo, construiu-se um modelo linear e universal de evolução das diferentes sociedades humanas, cujo ápice seria o nível alcançado pelas sociedades ocidentais europeias, as quais se tornavam sinônimos de civilização".

As capacidades elementares de autonomia nas concepções das identidades e dos gêneros não dão conta dos fatores que diferem do que já lhe foi apresentado ou do que já foi garantido culturalmente, mas, de maneira contraditória, marginal e atemporal à sua época.

Cada um afere suas alternativas de convívio em níveis únicos e particulares que não se assemelham ao de seu grupo. Cada contato pode provocar situações de desconstrução das competências já adquiridas e se renova a cada novo contato em sua total complexidade. Portanto, é impossível encontrar dois indivíduos iguais.

Nesse sentido, compreender os *constructos* simbólicos estabelecidos e manifestados pelas escolhas das sociedades imbuídas dos valores tradicionalistas das concepções de sujeito pelos seus sujeitos implica numa visão democrática de compreensão, pois "olhar as dimensões simbólicas da ação social" com todos os seus elementos representativos "– arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas". (GEERTZ, 1926/2011, p.21).

Assim, essa sociedade que dita as identidades e os tempos de formação, ou que os detém, estabelece os elementos de cada etapa desse processo já pré-determinados sequencialmente e não são flexíveis, potencializando a objetivação do humano ao invés da subjetivação. As experimentações são impossíveis de se representar e toda possibilidade que transcenda aos moldes e tempos postos nesse momento sociocultural dos grupos é negada enquanto transformação humana ou identidade.

Quanto mais multicultural é o sujeito, mais difícil é a sua compreensão. Assim, a travesti se apresenta como elemento controverso aos conhecimentos que pensamos possuir. Ela se posta, através, principalmente, de seu corpo, como condição *sine quoi non* da construção de sua identidade. Nela, o corpo é espaço e tempo referencial para as possibilidades de ressignificação de seu ser. A organização interna e externa desse processo imagético fornece elementos, também pré-estabelecidos pelos seus próprios pares e grupos, que irão identificar que sua formação é condizente com o conceito estabelecido desse novo gênero feminino: a mulher travesti.

Os espaços potencializados para essa elaboração e os tempos que lhe são oferecidos nada contribuem para uma afirmação identitária autêntica para os desejos dos movimentos organizados desses sujeitos. A travesti se faz resistente paralelamente aos processos temporais que o grupo ditador ao qual pertence estabelece enquanto aceitáveis, ficando sempre às margens de uma definição concreta de ser e existir. Pois para Hall (2006, p.56), "as culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para 'aquele tempo perdido', quando a nação era 'grande'; são tentadas a restaurar as identidades passadas".

Então, os processos de transformação são automaticamente reagentes aos confrontos e essas pessoas se colocam frente a um combate que se torna histórico. Benjamim (1985, p.228) já nos apresentou esse fato quando afirmou que "o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome da geração de derrotados".

Em contrapartida a essa classe oprimida há o tempo habitual, aquele que está para os dominantes, que o utilizam para as construções identitárias que lhe aprazem, e, novamente em Hall (2006, p.56), "frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as pessoas para que purifiquem suas fileiras", que se heterossexualizem, "para que expulsem os outros que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente".

Ao explorar esses aspectos de luta e posicionamento de direitos, manifestações nas suas construções de gênero, no corpo, no nome e em todas as possibilidades de representação social, as travestis demandam uma readaptação dos padrões culturais, sociais e éticos que até então não contemplavam esses sujeitos. Suas lutas constantes pela efetiva participação nesses processos, para além do mundo marginal onde até pouco viviam, se tornam elementos fundantes para uma transformação nas dinâmicas de organização social.

Esses elementos de luta fazem com que grande parte de sujeitos e grupos sociais fiquem tentados e se esforcem em perpetuar os padrões heteronormativos e sexistas que sempre impuseram normas a todos os seres. Mas, por outro, há a própria necessidade, não de redenção, mas de contemplação desses sujeitos que existem, são reais e relutam na ressignificação e transformação das identidades humanas.

As ambiguidades dos seres e o reordenamento nos moldes binários de possibilidades identitárias não mais se explicam e garantem uma história verídica da atualidade, pois mudanças diárias nos eventos do cotidiano nos apresentam e representam nos fazeres dos convívios e as pessoas que vão interagindo nesse processo e atribuindo novos olhares, ou melhores olhares, para esses fatos de maneira mais democrática e subjetiva.

O próprio movimento da sociedade, agora mais que nunca organizado, na contemporaneidade, dimensiona legítimas defesas de grupos, até então minoritários, que emergem nos conceitos de conhecimento.

Nessa perspectiva, concebendo a escola como espaço representativo da sociedade, são esses locais e tempos em que novos conhecimentos são e devem ser refletidos a seus grupos.

São nesses tempos de formação humana formal e informal que podem ser apropriados novos paradigmas de humanidade e reflexões acerca das diversidades que dispõem a cultura do ser.

Os processos educativos, formais e informais, denotam uma compreensão de tempo que se transforma continuamente nos processos de construção das identidades dos sujeitos que são arraigados de preconceitos.

As ressignificações, a cada instante desse mesmo tempo, reapresentam-se pelas compreensões do que é ser gente e todas as variantes que podem prevalecer na constante mutação da considerável transformação do sujeito. Assim, de acordo com Peres (2002, p.12),

apesar das experiências de exclusão nas quais as travestis são expostas, que lhes negam direitos essenciais à vida, tal como o de se relacionar de forma igual a todo mundo, as travestis vão compondo um mundo no qual é possível inclusive produzir felicidade, dentro de uma subcultura que vai conquistando espaços e construindo novas práticas de solidariedade e tolerância, rumo à promoção e à educação para uma cultura de paz.

Dessa maneira, compreender a Travesti, assumi-la, contemplá-la e respeitá-la é romper com uma supremacia há tempos perpetuada em nossa sociedade que hierarquiza os conceitos binários e não contempla esses sujeitos, mas que, nesse novo Tempo, precisa ganhar espaços de reflexão e inclusão, numa era de entendimento dos comportamentos da humanidade e seus sujeitos, na qual a escola tem poder indiscutível nessas relações.

1.4 Escola Contemporânea e as Diversidades Educacionais

Ao problematizar uma escola que permeie todos os aspectos de formação humana, foco de minha escolha no que tange ao processo educativo formal, é fator preponderante compreender alguns fatos e aspectos culturais que balizam a construção identitária desses espaços e automaticamente dos sujeitos que o compõem.

Compreender as identidades desses sujeitos corrobora com nosso intuito de afirmar a existência de uma escola atual, com processos de escolarização que perpetuam a discriminação para com o gênero feminino. Nesse bojo, encontra-se nosso sujeito de análise: a aluna travesti e suas representações da/na escola.

Representações são compreendidas como uma "universalidade de um diagnóstico fundado na razão", sempre sendo determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam. São percepções sociais nada neutras e que produzem práticas e estratégias, inclusive escolares, que "tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas". As concorrências e a disputa pelo melhor gênero ou a melhor maneira de apresentar a identidade anunciam uma compreensão de representação como um conjunto de elementos imbricados pelas "lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (CHARTIER, 1990, p.17).

Represento, então, há tempos, uma escola que necessita abraçar as diversidades, principalmente as de sexualidades, com esforço máximo em acompanhar as mudanças e amplitudes do grupo onde está inserida, pois não há mais espaço para um binarismo de gêneros. Para Duque¹⁰ (2009), a escola é outro espaço de "redes normais" mantidos por parte desta nova geração de travestis. E ainda acrescenta que,

Mesmo sendo o local onde a rejeição à homossexualidade tem sido consentida, a partir do desprezo, do afastamento e pela imposição ao ridículo daqueles que não se apresentam com comportamentos reconhecidos como heterossexuais, já se encontram relatos de adolescentes travestis que frequentam as aulas. (LOURO, 2003 apud DUQUE, 2009 p.13).

Válido também é ressaltar que a figura feminina veio inserindo-se nos ambientes de escolarização e conhecimento de maneira paliativa. Na antiguidade, a mulher era proibida de participar da vida pública e já era considerada pecadora desde seu nascimento. O acesso ao conhecimento era ofertado mediante apresentação de uma vocação, ou seja, um chamado. De acordo com Gadotti (1995), para receber esse chamado as mulheres deveriam ter a vocação principal: serem proprietárias de terras ou herdeiras. Assim, a igreja acumulou o maior latifúndio do globo.

Texto Apresentado no Grupo de Trabalho: Sexualidade, Corpo e Gênero, do 33º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (APOCS) realizado em Caxambu/MG, 2009.

O corpo da mulher sempre foi considerado pecaminoso, devendo sempre ser subordinado à casa da família, afazeres domésticos, educação dos filhos e à força do trabalho. Nessa perspectiva, a construção de um gênero que se assemelha à mulher, a travesti estabelece vínculos com os padrões do feminino, mas que não são mulheres, pois não nasceram biologicamente mulheres, do sexo feminino, porém carregam já um estigma de rejeição.

Obviamente que nos tempos da contemporaneidade esse universo feminino não caiba mais e essas defesas de um estigma pronto, fechado não satisfaça mais os sujeitos, pois Foucault (1988) já nos apresentara sugestões contrárias sobre essa força do trabalho feminino ao afirmar que,

Se a política do sexo não põe em ação, fundamentalmente, a lei da interdição, mas todo um aparato técnico, a tratando-se antes da produção da "sexualidade" do que da repressão do sexo, é preciso abandonar este tipo de demarcação, defasar a análise com relação ao problema da "força de trabalho" e abandonar, sem dúvida, o energismo difuso que sustém o tema de uma sexualidade reprimida por motivos econômicos. (FOUCAULT, 1988, p.125).

Nessa premissa, esse sujeito que herdou todo histórico do gênero feminino, por mais que evoque as conquistas das mulheres nas sociedades, na escola, é grande problema, pois é um gênero novo, provocante, que aguça as mentes humanas e principalmente, nos dias de hoje, exigem uma representação nos processos de relações que não sejam tão estigmatizados.

A educação pós-moderna vislumbrou uma escola que deveria garantir um processo de formação inerente aos anseios da sociedade. Novos valores foram estabelecendo-se de maneira a significar acontecimentos que foram redescobrindo o valor do pensamento e da arte como novo âmbito do saber. Assim, dois aspectos de transformação marcaram fortemente as reflexões acerca dos processos da escola: o da laicização do pensar, como construção independe de certos elementos classificatórios que se entrelaçam nas possibilidades sociais e dos grupos também como emancipação ao preceito posto de religiosidade.

O Iluminismo¹¹ trouxe o modo orgânico e explícito desse novo modelo de mentalidade e de cultura, rompendo com os padrões de racionalidade e estrutura de educação

¹¹ De acordo com o Website Wikipedia: <u>movimento cultural</u> de <u>elite</u> de <u>intelectuais</u> do <u>século XVIII</u> na <u>Europa</u>, que procurou mobilizar o poder da <u>razão</u>, a fim de reformar a <u>sociedade</u> e o conhecimento prévio. Promoveu o intercâmbio intelectual e foi contra a intolerância e os abusos da <u>Igreja</u> e do <u>Estado</u>. Originário do período

até então estabelecidos. Nesse contexto pós-moderno, os conhecimentos se apresentam, no mundo antropocêntrico, na complexidade. Logo, para Ribeiro e Silva (2010, p.3), "nas questões de gênero, sexualidade e educação o porvir é possibilidade de experimentar potências", e a educação, representada também pela escola, deve preconizar as relações dos humanos, pois os cruzamentos são muito mais amplos do que se imagina.

Uma representação que pode ser construída a partir de conceitos que pretendem, de acordo com Chartier (1988), "compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo". Conceitos que se estabelecem em configurações intelectuais múltiplas, "através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos", e que trazem práticas que visam "fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto" e em qual posição se está. (CHARTIER, 1988, p. 23).

Não cabe mais, então, a visão essencialista do humano. A autonomia e emancipação vêm se desvelando enquanto conceito há várias épocas de desenvolvimento e formação do sujeito, porém com aspectos e dimensões arraigadas de contextos e elementos em cada processo cultural e histórico do conhecimento. Obviamente, compreendendo como conceitos básicos de capitalismo que não se compromete às noções de ética, justiça e solidariedade.

Os novos paradigmas, refletidos nos espaços e processos da escola, que surgem nos contextos de conhecimento revelam o mundano, liberado de vínculos e ordens, nutrido de fé laica. Para Cambi (1999), mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, posto como *artifex fortunae suae*, do mundo em que vive e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências, assim como de sua identidade.

A formação da cidadania, inicialmente parametrizada na Revolução Francesa, nas ideias da tríplice indumentária de democracia e estado laico, estado de direito é ambígua. Saise aqui do estado da barbárie para o estado de liberdade, mas com convicção do duplo papel social da educação apresentando padrões de liberdade e conformismo ao mesmo tempo.

A escola, os processos educativos e de formação humana na escola acompanham essas transições e representam a sociedade vigente, mas ainda com vínculos fortes em uma instituição de uniformidade, homogeneidade e heteronormativividade. Desse modo, "rizomaticamente, gênero, sexualidade e educação vão produzir ou serão produzidas por um

sujeito específico, um sujeito da diferença; o diferente, o esquisito, o anormal (que sai da norma)" e, para além desse contexto superficial das sexualidades institucionalizadas, "muitas vezes, a Educação Sexual, ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à normalidade" (RIBEIRO e SILVA, 2010, p.4).

Os pressupostos que marcam a estruturação histórica da educação marcam os níveis em que ela se apresenta e em qual perspectiva os currículos e propostas se dispõem nos contextos de ensino-aprendizagem. Essas disposições pensadas num viés cultural ressaltam a exigência de rever alguns conceitos de ética e moral estabelecidos nesses grupos, pois as práticas transpostas nessa conceituação do educar estão imbricadas/recheadas do como fazer, pelos caminhos que se escolhe para esse fazer, suas implicações e como se lê tudo isso.

Esse processo histórico-cultural da escola deve ser entendido como um emaranhado de eventos que proporcionam, como nas representações, a construção de sentidos. Não mais intrínsecos, absolutos, únicos, mas com uma demanda de pluralidades que contraditoriamente dão significados ao mundo.

Assim, a escola precisa urgentemente readaptar suas noções de gênero e sexualidade, pois "em uma perspectiva informada pelos estudos sobre tal, passamos a conhecer a masculinidade e a feminilidade não como algo direto e "naturalmente" associado aos genitais", como várias vezes a escola apresenta em seus currículos e práticas, e sim, "antes como signos ou processos que são acionados por meio de práticas culturais. Isso se faz imprescindível para refletir sobre a subjetividade travesti". (KULICK, 2008, p. 242 apud DUQUE, 2009).

As dimensões *sui generis* dessa sociedade brasileira exigem, para além das necessidades capitalistas, direcionamentos que verificam reais explicações sentimentais levando em conta as especificidades culturais para além das institucionais. Aí se torna condição fundante um processo educativo que estabeleça diálogos com várias teorias da educação e suas correntes, mas tendo sempre muito nítido qual é a teoria que dita bases desse processo proposto de diversidade educacional ou de uma educação para todos.

A desconstrução é necessária para essa evolução. Há necessidade de rever os conceitos para ressignificar. A diversidade é a riqueza humana. Logo, a ideia de exclusão não é aceita nesse patamar dos convívios, das relações. A segregação não se permite acontecer nos processos de educação ou de ensino-aprendizagem. Então, as escolas, nesse contexto, se apresentam assimiladoras de grande parte das características estigmatizadoras dos conceitos e

pré-conceitos. Lideradas em suas cúpulas, pela própria classe opressora, transformam-se amiúde em palcos de um teatro mal encenado.

Nessa premissa, a travesti com sua identidade em constante transformação, estigmatizada pejorativamente, mesmo que presente na escola, não se reconhece nela, pois é constantemente discriminada nesses espaços por apresentar uma imagética feminina que não está inscrita na escola, nem em seus currículos, mas que existe e faz parte nesse processo. É num corpo em processo, de feminino, que ela se mostra e contraditoriamente provoca essas reações adversas, pois conforme Benedetti (1997, p.17),

a identidade de gênero, e consequentemente a identidade social das travestis está ancorada e produzida no e pelo corpo, porque como todos os fenômenos da cultura, estes são incorporados desde o início, desde o princípio da existência destes sujeitos. As travestis têm um corpo que antes de tudo também é ambíguo.

Logo, a dialética entre esse sujeito e seu grupo cultural é essencial para significação dos convívios e o ensinar abrange uma dimensão para além do ato. A liberdade, então, é condição da própria existência humana. A humanização da formação dessa existência e sua autonomia conectam-se com a função da educação e da sociedade, pois essas travestis "não são e nem querem ser mulheres, nem tampouco possuírem corpos de mulheres, ainda que este seja para elas seu principal referencial do que seja feminino". (BENEDETTI, 1997, p.18).

O sujeito travesti então preconiza uma aceitação pela escola de seu gênero feminino, mas não enquanto mulher e sim como uma mulher travesti, ou uma pessoa do gênero que independe de seu sexo biológico, que está para além dessas representações de feminilidade.

Essa mulher travesti representada, representa os processos culturais na/da escola como um território híbrido, imenso e indeciso. Escola esta que apresenta os estigmas das representações que, de acordo com Chartier (1988, p.31), são "situadas no meio de oposições intelectuais e ao mesmo tempo institucionais", ou ainda, enquanto "lutas intradisciplinares ou interdisciplinares, cujas configurações são próprias de cada campo de formas intelectuais" e onde o que está em jogo é uma luta constante por posição hegemônica de domínio.

Essa escola não pode mais se ater somente à reprodução do sistema social. Ela deve ser responsável em dialogar, refletir sobre as ideologias dominantes e ponderar, através dos conceitos científicos e conhecimentos formalizados, os processos de reorganização dessa mesma sociedade. Deve ser espaço de ressignificação, representação e produção da cultura.

A articulação do currículo com os aspectos sociais que se apresentam nesse espaço deve acontecer de maneira reflexiva com intuito de formar plenamente o indivíduo para a vida real. Assim, para Dewey (1972, p.66),

o resultado de uma experiência é sempre resposta a uma questão que o organismo dirige ao seu ambiente: promessa ou ameaça? Ou seja: a partir da mais radical necessidade que é sobreviver, está implícito (no próprio experenciar) o questionamento no sentido do sim ou do não para a sobrevivência. Antes o seu ambiente, o ser inevitavelmente pergunta: Amigo ou inimigo? Prazer ou dor?

Então, o papel de transformação social se torna sistema circular entrelaçando fatores determinados e determinantes para construção do conhecimento. A passividade não fez parte desse contexto no que diz respeito aos métodos e metodologias de aplicabilidade do currículo e suas práticas pedagógicas pensadas para um sujeito coletivo e ativo.

A condição humana, partindo da premissa de igualdade de direitos, converge para trajetórias escolares que se apresentam ou caminham inversamente nesse processo e o ponto inicial do pensar a escola se torna único padrão de possibilidade do ser, do sujeito. Dessa maneira, a escola precisa reverter esse parâmetro fazendo desse espaço local para se fazer política, cidadania e ética. Trata-se de um espaço que traz um saber elaborado com dimensões de formação humana que deflagram as diversidades que nela coexistem, inclusive a travesti, que sempre foi subjugada em relação aos aspectos do contexto feminino.

Toda essa complexidade de eventos identitários promove a escola como detentora de um papel de articular os elementos de construção do indivíduo e seu eu, da mesma forma que articular o compreendido desse eu e o contexto social desse indivíduo também com seus elementos próprios e conjuntos. Pois, a escola, já nos momentos iniciais de formação do humano, na infância, regulamenta os processos e etapas do indivíduo e estabelece uma ordem planejada para que seus sujeitos se encaixem, mesmo que, para os sujeitos dominantes, isso provoque uma desordem.

De acordo com Morin (2000), mesmo que a desordem seja eficazmente recusável, é necessária para conceber o universo na sua natureza e evolução. Organização viva tolera a desordem, a produz, a combate, regenera na tolerância, produz e combate novamente.

Nessa perspectiva, a resistência frente aos esforços do silenciamento emergem contraditoriamente aos pressupostos escolares que buscam conquistar, encantar e evocar padrões estabelecidos heteronormativamente confrontando as "subversivas propostas sedutoras de pensar a educação e seus desdobramentos para a subjetividade". (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 25).

As práticas pedagógicas e o currículo fazem, de maneira sutil, um reforço de um silenciamento para as questões do feminino e, inseridas nesta seara, as travestis agregam, para além de todos os outros elementos que as estigmatizam, as questões que procuram sempre marcar de maneira negativa essas pessoas. E, para Ferrari (2011, p. 92) "essas relações de poder e jogos de força, é que organizam as negociações e confrontos ente os envolvidos, exigindo o seu constante investimento e vigilância".

Assim, a infância é um signo representativo de transformação da sociedade e está intimamente relacionada à vida adulta, pois é esse segundo elemento que determina o que e como deve ser a infância. Logo, signo de uma natureza corrupta ou de pecado original. Assim, a sociedade aprende a se disciplinar nos conhecimentos em deveres e condutas sobre a criança.

A criança, a infância, muitas vezes problematiza e provoca o adulto em relação aos valores que representam nos espaços da escola. Esse espaço torna-se então lócus de soluções de conflitos e ressignificações que precisam ser dimensionados para ouvir e compreender a criança como ela realmente é. A aproximação do animalesco, do instintivo revela um paralelo paradoxo ao que se deseja nessa infância e como se apresenta na modernidade e pósmodernidade para compreender o que é ser travesti numa escola.

Dessa feita, atrevo-me a afirmar o porquê de não encontrarmos relatos desses sujeitos (travestis) na escola nas fases iniciais dos processos de escolarização. Para os críticos mais radicais, como Ivan Illich e, até certo ponto, Paulo Freire, afirmam que as escolas são condicionantes porque se apresentam como instrumentos usados pela sociedade estabelecida para conquistar as mentes dos seus filhos, numa atitude de autoproteção. Sobremaneira, não há espaço para essas sujeitas na escola e quando lá estão não são compreendidas pelos atores que compõem esse espaço.

Revelar o avesso deve ser uma das nuances da escola, se não papel fundamental, para novos olhares da evolução das sociedades e sua história cultural. As concepções de que alunado se tem ou se quer na escola, desde a infância, já emanam conceitos de temporalidade,

sexualidades, identidades e todos os signos de etapas da formação humana. Não deve ser percepção de idealização, mas espaço significativo de possibilidades.

Nessa perspectiva de compreender a infância como experiência dos aspectos de diversidades humanas e preciosa ao sujeito do seu desajuste em relação ao mundo, compreender a travesti é elemento resultante de sua insegurança primeira, da não soberania, estabelecendo a escola como reprodutora dessas expectativas do adulto nos espaços de formação científica. Nessa compreensão, a incapacidade infantil remete a escola a conceber que nem os objetos nem as palavras estão à disposição para lhe obedecer.

Esse perfil de dar visibilidade ao binário, e seus respectivos tempos como o da infância, que a escola sempre apresenta à sociedade, utilizando uma pedagogização como dispositivo de ostentação do sujeito idealizado, deve ser ressignificado no sentido de trazer a infância como categoria de pensamento e linguagem que rompa e critique o racionalismo. A instituição escolar apresenta conceitos intimamente conectados para que a infância se transforme em elemento significativo para a sociedade contemporânea numa exigência de transformação da sociedade e na configuração de um adulto melhorado, pois segundo Hall (2006) o fortalecimento de identidades locais, como a dos adultos, da criança, de homem e de mulher, pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros de grupos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas.

Contrapondo-se a esse cenário, trazemos um poder subjetivo que emerge e se entrelaça ao contexto de demanda social nas relações culturais, capilarizando-se nas atitudes e relações dos sujeitos. Dessa feita, a escola precisa assumir seu papel inicialmente apresentado na evolução de sua identidade que proporciona através da reflexão e subjetividade um sujeito crítico e reflexivo para estar e compor a sociedade e seu grupo cultural de maneira a não ser nem se sentir alienado ao processo nem produto de manobra pela falta ou ignorância frente aos conhecimentos formais e informais do mundo.

É importante salientar que cada sujeito (educanda) faz parte de um grupo cultural e que cada grupo é regulamentado por usos, costumes, tradições e regras que precisam ser observadas pela escola. Esse processo de observação exige intensificação de sensibilidade para as manifestações humanas e, para as travestis, atenção desprovida de preconceitos negativos.

Uma escola de hoje deve garantir a todos acesso contínuo aos seus espaços por todos e para todos, levando a sociedade a criar relações de acolhimento à diversidade humana e aceitação das diferenças individuais, representando um esforço coletivo na equiparação de

oportunidades de desenvolvimento que agreguem as sexualidades e identidades que se apresentam nesses espaços.

2 TRANSPONDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS

2.1 A pesquisa qualitativa

Diante do contexto ensaiado sobre as conceituações que se pretende explorar nesta pesquisa, faz-se necessário expor como se deu o processo investigativo, quais elementos foram compondo-o e quais pessoas se envolveram nessa seara de representações. Nessa investigação, é tomado os estudos culturais, a perspectiva da psicologia cultural, as representações, crenças e o pós-estruturalismo como pontos norteadores de reflexão e explicita-se o caminho de investigação sobre as narrativas dos sujeitos e seus atravessamentos nas situações apresentadas em cada entrevista, emergindo as produzidas.

Compreende-se, aqui, o pós-estruturalismo como sendo uma corrente de ideias, fundamentada na obra de autores como Foucault, Derrida, entre outros. É o processo da busca das verdades ou como algo se tornou verdade. Para Derrida (1991), essa perspectiva coloca em xeque as concepções de masculino/feminino, heterossexual/homossexual e dos processos de formação dos conhecimentos, inclusive dos que constituem o currículo e as complexas relações de poder. Assim, o pós-estruturalismo se apresenta como uma reação à ideia clássica das representações e concebe a linguagem, com todos seus sistemas de significação, como uma instabilidade estrutural e indeterminada. No tocante aos Estudos Culturais, por exemplo, Stuart Hall, ao evidenciar o conceito de representação, desenvolve-o em conexão com uma teorização sobre a identidade e a diferença.

Nesse contexto, a representação é concebida como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados a sua concepção filosófica clássica, pois se trata de uma representação pós-estruturalista. Essa pretensão, nas etapas de coletas de dados e interpretação, no decorrer da pesquisa, traz a representação em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. Traz tanto a fundamentação teórica quanto metodológica, esboçando características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade, atribuídas principalmente às narrativas, pois nesse sentido a representação, crenças e valores não corroboram com a presença do real ou do significado, mas uma forma de atribuição de sentido.

É nessa nuance que o pós-estruturalismo vem consolidar as intenções de análise sobre as representações ligadas à identidade e à diferença, pois são estreitamente dependentes da representação. Para Derrida (1991), essas compreensões de signos não são necessariamente

uma presença, mas um emaranhado de subjetividades que faz com que esses elementos estejam no lugar de alguma outra coisa, pois traz não somente os traços e signos daquilo que ele substitui, mas também aquilo que ele não é. Essa perspectiva pós-estruturalista não é compreendida simplesmente como sendo reduzida a um conjunto de pressupostos alinhavados, um método, uma teoria, mas sim como um movimento, uma rede de pensamento que contempla diferentes formas de prática crítica balizadas por diferentes correntes teóricas.

Logo, é ponto crucial defender o método qualitativo e todas as possibilidades que emanam dessa metodologia para respaldar o intuito subjetivo e dialógico do que se pretende aqui. Será nessa perspectiva que proponho uma explanação de alguns conceitos desse tipo de pesquisa, cuja intenção é promover lacunas de possibilidades sobre o tema central de investigação. Assim, examinar os atos humanos e imaginários através da narrativa busca esclarecer uma significativa parte das possibilidades da cognição, das atividades mentais, e, segundo Bruner (1997), compreender o "modo narrativo" desses eventos. E ainda refletir para uma nova síntese de investigação da mente e da cultura.

É a constituição histórica que preconiza uma junção de vozes, gestos, modos de viver e sentir envoltos em situações que garantam a particularidade de cada envolvido no processo e nas consequências para o seu grupo. Essas múltiplas vozes (polifonia), narrativas, sentidos (polissemia), para Bakhtin (1992) entrelaçam todos os elementos subjetivos que constituem os sujeitos e que constituem minha análise.

É dialógico também por representar "os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros que marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineando o que podemos (e não) dizer nesses lugares" (FONTANA, 2003, p. 62). Ou ainda, para Morin (2000, p.189) que:

[...] o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia de unidualidade; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.

Tais considerações atestam o total envolvimento da pesquisadora com o objeto pesquisado, com os elementos de significação acerca deste objeto e ainda com todo o contexto que agrega a identidade travesti e a escola. Sendo assim, compreende-se que a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico, prima pela compreensão do processo que

envolve uma pesquisa, respalda a perspectiva dos sujeitos-participantes, dando-lhes voz, nessa perspectiva dialógica, e envolve alguns pressupostos da natureza humana. Procura interpretar os fenômenos sob a ótica dessas pessoas que fazem parte do contexto pesquisado. Ou seja, não podemos dissociar o pensamento do ser humano do mundo real e prático. Para Chizzotti (2001), esse método histórico-antropológico se dá quando captamos os aspectos particulares dos acontecimentos no contexto em que eles acontecem.

A pesquisa, então, "parte da noção da construção social das realidades em estudo e está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo" (FLICK, 2006, p.20). Comumente conhecidas como abordagens hermenêuticas, reconstrutivas ou interpretativas, a perspectiva dessa pesquisa é, de acordo com Denzin e Lincoln (2005, p.3 apud FLICK, 2006, p.24), "uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível".

O intuito de se fazer uma pesquisa qualitativa reside no "como" e no "porquê". Dessa forma, há a necessidade de se observar e registrar, de maneira sistemática, a sucessão de eventos relacionados a um determinado fenômeno. Almeida Filho (2005) enfatiza a naturalidade dos dados obtidos devido à proximidade com a realidade dos sujeitos investigados. Nessa busca por compreender e interpretar o processo da investigação cria-se a possibilidade de se ter uma visão êmica¹² dos dados.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) acrescenta que não há possibilidade de se fazer uma observação da realidade do mundo independente das "práticas sociais e significados vigentes". Schwandt (2006) cita a pesquisa social, na qual defende a fidelidade em relação aos fenômenos pesquisados, o respeito pelas experiências de vida e a atenção aos detalhes do cotidiano. É interessante também enfatizar na pesquisa qualitativa a reflexividade e criticidade.

Para Flick (2005), "a pesquisa qualitativa não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos". Ela proporciona olhares para além dos até então pactuados com os grupos dominantes, coadunando com as perspectivas dessa investigação, pois, "com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimentos relevantes em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos". (FLICK, 2005, p.21).

¹² Visão interna das pessoas, baseando-se no seu sistema lógico-empírico.

Essas características de relações, na busca de compreender os confrontos e eventos de superação de dificuldades presentes no processo de escolarização e desenvolvimento humano, se dão principalmente durante o processo de comunicação verbal, nas narrativas, que "são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes" (BAKHTIN, 1997a, p. 293). Um processo que Bakhtin denomina de o todo real da comunicação, ou ainda, a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, sempre acompanhado de uma atitude *responsiva ativa*, porque toda compreensão é prenhe de resposta. (BAKHTIN, 1977a, p. 290).

Como a narrativa se faz pela comunicação, compreende-se num processo de significação, tornando-se necessário pensar no papel do signo dentro desse processo dialógico. Para Bakhtin (1977, apud Souza, 2010), o signo resulta de um consenso entre indivíduos, socialmente organizados, no decorrer das relações sociais, assim: "[...] as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo". (BAKHTIN, 1997b, 44).

Nesse sentido metodológico, todas as estratégias podem ser utilizadas para se chegar a uma compreensão mais ampla dos elementos que compõem as narrativas dessas sujeitas, permitindo adaptar procedimentos que vão ao encontro das necessidades, condições e propósitos das entrevistadas na pesquisa. Faz, também, com que a pesquisadora seja parte ativa nesse processo, pois, para Denzin e Lincoln (2005, p.3, apud FLICK, 2005, p.19), as práticas dos pesquisadores transformam o mundo. E ainda apresenta a pesquisa qualitativa como um projeto moral, alegórico e terapêutico.

As concepções que envolvem todos esses elementos - sociedade e seus processos, o sujeito e as relações que se estabelecem nas inter-relações - trazem como aspecto primordial nesse processo a subjetividade. Faz-se do comportamento humano elemento constituído e constituinte da dinâmica social e de seu grupo nessa investigação.

Sobremaneira, nesta pesquisa, com fatores de identidade e sexualidade bastante demarcados, as relações entre os sujeitos são elementos de análise, assim como o são nos eventos de contato com os sujeitos ou as sujeitas travestis. Para Haguette (2005, p.27), "toda atividade grupal se baseia no comportamento cooperativo", como acontece nas relações entre sujeitas Travestis e não Travestis.

Desta feita, pode-se afirmar que os sujeitos agem e interagem com os outros e consigo mesmos numa mesma intensidade, podendo em todo o tempo ser ou tornar-se objeto de suas próprias ações e relações. Assim, analisar as atividades cotidianas, procurando

compreender como elas se dão, considerando-se válidas, deve ser uma característica nesse processo de ação. Para Haguette (2005), o meio circundante de qualquer pessoa consiste unicamente dos objetos que essa pessoa reconhece. E para que aconteça a compreensão das ações dessas pessoas é necessária a identificação de seu mundo de objetos.

Assim, o que define o pesquisar crítico e reflexivo é a intencionalidade com a qual o pesquisador busca estratégias para realizar ações e/ou pesquisas nas quais acredita, redirecionando-as para a realidade que o cerca com base nas necessidades e interesses dos seus sujeitos de pesquisa. Procura entender e compreender a dinâmica da sociedade e fazer uma reflexão sobre a metodologia que está utilizando e ser sensível ao contexto cultural no qual está inserido com o propósito de realizar seu trabalho de investigação. Isto ocorre pelo fato de o pesquisador não poder controlar o resultado do seu trabalho, mas ele influencia e é influenciado pelo objeto da pesquisa. O pesquisador reflexivo tem consciência que pode contribuir na transformação de outrem e de si mesmo, desde que esteja realmente engajado no processo e reflita sobre a sua prática. (NÓVOA, 2001).

Para Flick (2005, p.30),

A pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante. Ao desenvolver pesquisa qualitativa, ao ensiná-la e aplicá-la, devemos tentar manter o equilíbrio entre habilidades técnicas e atitude que é adequado à pesquisa qualitativa.

A sociedade humana é vista como consistindo de pessoas que interagem (HAGUETTE, 2005), ou seja, "pessoas em ação que desenvolvem atividades diferenciadas que as colocam em diferentes situações" (p.36). Em níveis de aceitação ou rejeição por parte do outrem. Assim, "o princípio fundamental é que os grupos humanos, assim como a sociedade, existem em ação e devem ser vistos em termos de ação". (HAGUETTE, 2005, p.36).

Nesta pesquisa investigo as crenças e representações que se têm da escola na compreensão de discentes com identidade Travesti sob a ótica da pesquisa qualitativa interpretativa. O aspecto qualitativo está no sentido de fazer uma análise das narrativas episódicas e levar em consideração as subjetividades dos atores sociais (no caso, as discentes

travestis matriculadas em instituições de ensino públicas e uma discente evadida no ano de 2011) e o contexto no qual estão inseridos, tendo na interpretação dos dados uma segunda possibilidade de compreensão.

Esse processo dialógico precisa ter como marca a alteridade e a alternância entre os sujeitos que falam. Os processos de subjetivação das relações, marcados pelas narrativas, possibilitam atitudes que podem provocar o próprio sujeito, de si para o outro, do outro para consigo mesmo, de si e do outro, do conjunto para a sociedade.

Toda essa dinâmica ganha profundidade nas palavras de Reis (2000 apud SOUZA, 2010) quando afirma que:

O fato de ser ouvido, escutado, acolhido pelo outro, por si só, estabelece uma dialogia. O ser falante quer ser ouvido, escutado, compreendido, respondido, e por sua vez, responder à resposta do outro. Dentro dessa lógica Bakhtiniana, não há lugar para um locutor ou autor ativos e um locutor autor passivos. O ouvinte é tão ativo quanto o locutor, porque sua escuta é elaborante/elaborativa, acolhe o outro, deixa-se penetrar por ele, aprender com ele, elabora, reelabora o que ouve e sente, e dá sua resposta. Aí se torna locutor. Se sentem acolhidos pelo outro e acolhem o outro. Não é palavra que escuto. É um ser humano que traz o conjunto de sua vida e que me permeando com seu saber, poder, sentir, me faz desenvolver, e ao atuar responsivamente, também o permeio com o meu saber, poder, sentir e ele também se desenvolve. (REIS, 2000, p. 136 apud SOUZA 2010, p.24)

Para tanto, parafraseio Mason (2002), que diz ainda que a pesquisa qualitativa se baseia na análise da complexidade de um contexto com foco no processo como um todo e não em um resultado final pré-concebido. Dar a devida importância ao contexto é fator preponderante nas pesquisas em estudos culturais, pois os sujeitos moldam e são moldados por ele. Dufva (2003 apud Barcelos, 2010, p. 30) corrobora quando diz que é um erro analisar crenças sem levar em consideração o contexto social e cultural onde elas ocorrem. E o perfil das discentes Travestis é extremamente marcado por suas histórias de vida, inclusive na escola.

E ainda, para Haguette (2005, p.39),

as instituições representam uma rede que não funciona automaticamente por causa de certa dinâmica interna ou sistema de requerimentos; funciona

porque as pessoas, em momentos diferentes, fazem alguma coisa, como um resultado da forma como definem a situação na qual são chamadas a agir.

Dessa forma, nesse viés metodológico, os princípios que estão subjacentes e que direcionam o processo de estudo, num caráter persistente, num determinado mundo empírico, se distanciam dos dados fechados, brutos, quantitativos e generalizados, dando espaço e visibilidade para o novo, ao subjetivo, para novas possibilidades de ser.

Os elementos encontrados para tal foram obtidos através de análise das narrativas dessas discentes em entrevistas semiestruturadas gravadas. Essas entrevistas foram elaboradas de maneira que proporcionaram visualizar alguns eixos ou categorias de análise e problematização das narrativas que resultaram na seguinte organização: 1- a identidade Travesti; 2- a Travesti e a escola; 3- elementos que atravessam o processo de escolarização: a família, o entorno da escola e as relações.

Essas categorias de análise foram estruturadas em temas abordados nas entrevistas para que as temáticas que permearam cada bloco de questões pudessem fluir de acordo com cada conversa e com cada entrevistada. Assim, cada tema centrava-se como fio condutor das provocações feitas para com as discentes no intuito de fazer emergir elementos de representação sobre as questões sugeridas como essenciais no decorrer da pesquisa.

Todo esse processo constituído na intenção de uma boa coleta de dados, mesmo sendo através de uma entrevista semiestruturada, buscou abrir o leque de possibilidades para as entrevistadas e para a entrevistadora, pois, segundo Szymanski (2008, p. 18),

Essa complexidade não inviabiliza a entrevista como uma fonte de informações, mas deve ser reconhecida, pois podemos criar condições para obtenção de dados mais fidedignos, e é tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevista, tanto para o entrevistado como para o entrevistador, que poderemos caminhar para uma compreensão daquilo que está se revelando na situação da entrevista.

As entrevistas aconteceram em três etapas com cada uma das discentes, antecedidas por uma reunião aberta com todas as travestis do novo grupo constituído, que já tinham hábitos de reunir-se uma vez por mês, visto que fazem parte de uma Associação de militância Travesti e Transexual denominada ASTRAMT¹³, na qual faco parte do grupo diretor.

¹³ Associação de Travestis e Transexuais do Estado de Mato Grosso

Em cada etapa de entrevista realizou-se reunião com cada uma das discentes para que elas se sentissem muito tranquilas frente às questões que as provocaram. Assim, o processo de coleta de dados¹⁴ foi muito suave devido ao contato prévio que tínhamos com cada uma das entrevistadas. Esse elemento proporcionou uma relação de confiança, respeito e liberdade ao narrar cada situação em que foram incitadas e em todos os momentos essas meninas travestis se apresentaram muito à vontade para dizer tudo o que pensavam.

Os entrelaçamentos dessas vozes, que apontaram representações sobre as possibilidades e superações sobre as facilidades e dificuldades de se localizarem parte do processo de escolarização, as discentes, e eu, pesquisadora, docente, a partir de um processo onde nos constituímos uns aos outros, propiciou todo o decorrer dessa investigação até o momento das análises. Tal fato demonstra o quão longa, árdua, subjetiva e prazerosa foi essa etapa de escolhas de caminhos metodológicos e como são relevantes tais compreensões para o cenário escolar atual brasileiro.

2.2 O enfoque interpretativo da pesquisa: as entrevistas narrativas

Discorrer sobre o enfoque interpretativo separadamente dos processos metodológicos desta pesquisa mostra-se como uma tarefa difícil, pois interpretação e narrativa estão correlacionados (MASON, 2002). Não pretendo entrar em debate sobre o conflito de tendências metodológicas (LUNA, 1988; FRANCO, 1988 apud ANDRÉ, 2005), mas, sim, elucidar de forma concisa cada princípio da metodologia aqui empregada para o desvelamento das representações, identidades e crenças que vêm a ser o objetivo deste referido trabalho.

O ato de interpretar é inerente à pesquisa qualitativa. Segundo Chizotti (2003), o termo qualitativo de uma pesquisa implica no autor interpretar e traduzir em um texto, cuidadosamente escrito com competência científica, os significados latentes e visíveis extraídos da partilha densa com pessoas, fatos e locais que se configuram como o objeto da pesquisa. Essa concepção também encontra suporte em Bogdan & Biklen (1994), quando reforçam que as ações dos sujeitos podem ser melhor compreendidas quando observadas no ambiente natural em que estão acontecendo. Os mesmos autores completam o pensamento de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Essas definições também ajudarão a

¹⁴ Anexo ao final deste trabalho.

fundamentar a abordagem contextual¹⁵ da pesquisa em crenças que atravessam as subjetividades desse trabalho.

As limitações dos parâmetros positivistas¹⁶ das pesquisas em ciências sociais tiveram como consequência a construção dos pressupostos que hoje norteiam o viés interpretativo e subjetivo nos estudos dos fenômenos humanos e sociais, assim como na compreensão dos significados em seu ambiente natural e na abordagem holística¹⁷ dos sujeitos. André (1995, p. 17) acrescenta que o enfoque interpretativo busca "a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação". Nesse sentido, as escolas se tornaram lugares privilegiados para a realização de estudos qualitativos de base interpretativa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Salientando também que as atenções, na contemporaneidade, se voltaram para o ator social, no sentido de conhecer e tentar compreender sua história de vida, sua carreira profissional, os processos constitutivos de sua identidade, valorizando, assim, os aspectos microssociais com ênfase no agente-sujeito. A pesquisa interpretativa é conduzida através da descrição e análise dos conceitos e raciocínios utilizados pelos próprios atores sociais e tenta ser fiel a essas percepções (COULON, 1995 apud MARTUCCI, 2001).

Dessa maneira, ao se considerar o aspecto de interação social da entrevista reflexiva, pode-se observar as condições diversas da interação face a face, das relações entre entrevistado e entrevistador e as influências que se moldam devido aos elementos que constituem a narrativa (SZYMANKI, 2008). Esses instrumentos se empregam como uma solução para o estudo de significados subjetivos e complexos demais para instrumentos fechados e padronizados. Logo, a entrevista, na perspectiva dessa pesquisa, é "um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto". (LAKATOS, 1993, p.195-196, apud SZYMANKI, 2008, p.10).

É, ainda, um processo que possibilita uma arena de conflitos e contradições dessas interações sociais e culturais, pois, para Minayo (1996), essas interações, na investigação dos estudos culturais tratam de um sujeito interativo, motivado e intencional, não havendo

¹⁵ Barcelos (2001 apud Vieira-Abrahão, 2010) divide os estudos de crenças em três grandes abordagens: abordagem normativa, metacognitiva e contextual.

¹⁶ Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 14), de acordo com o paradigma positivista, a realidade é apreendida por meio da observação empírica. Existem alguns pressupostos e premissas pré-estabelecidas e a concepção da necessidade de um total distanciamento entre o sujeito cognoscente, o pesquisador, e aquilo que ele está pesquisando, que é o objeto cognoscível.

¹⁷ Podemos compreender holística como a visão do sujeito como um todo.

possibilidade de ignorar as características dos sujeitos, fazendo com que os próprios instrumentos de pesquisa adquiram um sentido interativo.

Os focos das questões indicadas como eixos fundantes, como categorias para as análises, são explorados pelos vieses das condições psicossociais, nas relações de poder, na construção de significados na narrativa e no jogo de emoções e sentimentos que se situam como pano de fundo durante o processo. São constatações da situação de interação humana, suas percepções do outro e de si, expectativas, preconceitos e interpretações. (SZYMANKI, 2008).

Tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, nas narrativas, principalmente nessa perspectiva dialógica, há um processo de trocas de conhecimentos e preconceitos que vão estabelecendo a narrativa. As intencionalidades em cada situação dessa entrevista dão o tom do que se quer, de qual premissa se tem como inicial e onde se quer chegar, pois essas intencionalidades vão elegendo, por ambas as partes (entrevistado/entrevistador), as alternativas a serem pautadas, aquelas que se quer maior ou menor atenção e a maneira como os dados vão se constituindo.

Com a questão das travestilidades, não poderia ser de maneira diferente, pois uma forma de refletir sobre a questão de poder na situação de entrevista é aceitar o pressuposto de que todo saber vale um saber. (FREIRE, 1992; SZYMANKI, 2008).

Ao estabelecer as maneiras de interação no processo das entrevistas já se tem, *a priori*, um conhecimento organizado de maneira específica, o qual irá possibilitar um resultado final que se enquadre nessa perspectiva. Inclusive sobre as travestilidades e a escola na contemporaneidade, podendo-se, ainda, afirmar que, de acordo com Szymanki (2008, p. 14),

essas ideias estão de acordo com a concepção de que o significado é construído na interação. Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.

Sobremaneira, esse encontro, entrevistado/travesti e entrevistador/travesti, possibilitou considerações no quesito interpessoalidade de uma maneira mais subjetiva ainda, pois constituiu-se de uma particularidade representativa no que tange aos conhecimentos

sobre as identidades e representações devido ao nível de relação que se propôs e pelo domínio inicialmente estabelecido, visto que ambos os lados na narrativa (quem pergunta/ quem responde) delinearam um encontro de posições num sentido mais horizontal possível de subjetividade.

Todo esse processo foi impulsionado pela manutenção de uma fidedignidade aos elementos que foram narrados pelas entrevistadas, porque se deve assegurar que as respostas obtidas sejam garantidas numa perspectiva desprovida de estigmatizações, isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo dos instrumentos resultando assim numa narrativa interpretativa.

Assim, por mais que se tenha toda uma expectativa do entrevistador frente ao que irá encontrar na relação com seu interlocutor, a disposição para captar as informações desejadas despe-se de sentimentos e crenças sobre o próprio temário das entrevistas, mesmo que estes estejam lá, internalizados, constituídos. Porém, sempre com objetivação de compreender o entrevistado como o direcionador da narrativa, aquele que detém parte significativa dos conhecimentos e que deve ser tratado de maneira íntegra. Pois, para Szymanki (2008, p. 17), essa organização demanda a emergência de significados como um todo para que a interação se dê da melhor maneira possível, com todos os elementos que podem constituir essa relação na entrevista.

Para Flick (2010, p. 153), a relevância da produção da narrativa proporcionada pela entrevista dispõe de diversos tipos de questões, permitindo ao pesquisador lidar de forma mais abrangente com as pressuposições que já se têm na relação com os pontos de vista do entrevistado e da entrevistadora. Isso se dá num contexto do ir e vir, de informações enviesadas, de trocas de representações acerca do que se compreende sobre as questões, sobre os eixos propostos, tendo como meta primordial revelar o conhecimento existente transformado em respostas acessíveis à interpretação.

Desvelar novas significações pelo instrumento da entrevista reflexiva, a narrativa, é informar uma reestruturação de ideias num caráter dinâmico, congelando uma situação constituída para dar visibilidade ao fenômeno que se quer estudar, a travestilidade e a escola, ou a representação que as discentes travestis têm sobre o processo de escolarização, não num sentido definitivo, mas sim instantâneo que carrega nas suas intencionalidades uma gama de informações e transformações.

Esses contextos se enlaçam numa construção de poder que resulta das interações de conhecimentos e experiências. Coloca o sujeito como participante político de sua história, em

consequência, de sua cultura. Um poder implicado mutuamente com uma dimensão de saber, não havendo relações de poder sem a constituição de um campo de saber, pois todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber.

Para Reis (2000, p.60) "é um poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões". E, ainda, "a constituição do sujeito epistemológico pode ser um caminho para superação do processo de exclusão em que as (os) jovens são levadas (os) a crer que nada sabem". Essa constituição de sujeito, no processo dialógico, ocorre quando se dá "a descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Mais do que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade), na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro". (REIS, 2000, p. 60).

Logo, a perspectiva reflexiva das entrevistas narrativas é aspecto central para o desenrolar das intenções nesta pesquisa, sendo escolha acertada, até então, para explorar todas as variadas possibilidades de compreensões sobre a travestilidade e a escola.

2.3 As possibilidades de análises das narrativas

O processo da coleta de dados se deu de maneira *in itinere*, sempre com olhares atentos às necessidades de entrelaçar os objetivos estabelecidos pelas temáticas de abordagens nos momentos das entrevistas aos resultados que foram sendo obtidos nesta coleta de material empírico, somados aos elementos que as discentes travestis foram apresentando em cada diálogo estabelecido.

As narrativas, então, foram ganhando forma e representação a cada etapa de entrevista. Do primeiro momento até o terceiro encontro com cada menina, alguns temas foram sendo resgatados e outras possibilidades, ou ressignificadas possibilidades, apareceram nas exposições de cada uma delas resultando num nicho de subjetivação ainda maior do que esperávamos até então.

E nesse processo de coleta de dados das narrativas é que constatamos em qual patamar estávamos quanto ao conceito de narrativa e de quão profícua foi nossa escolha com relação ao procedimento metodológico. Em todas as etapas buscou-se respeitar alguns critérios para que as narrativas fossem de fato compreendidas e interpretadas de maneira subjetiva e fidedigna ao elemento captado. Assim, o não direcionamento, as especificidades, a

profundidade e os contextos pessoais das entrevistadas nortearam toda a construção de análise.

Essa narrativa, compreendida como produção de dados do entrevistado que permitem ao pesquisador abordagens numa perspectiva empírica de um modo abrangente (HERMANNS, 1995, p. 181-183), traz os cotidianos das entrevistadas de maneira subjetiva tal qual se dispôs abordar nesta pesquisa. As teorias subjetivas balizaram alguns momentos de nossas análises, referindo-se ao fato de os entrevistados possuírem um conhecimento complexo sobre as questões discutidas (FLICK, 2000), esse conhecimento incluindo suposições que podem ou não ser imediatas e explícitas, de forma espontânea que se completam ou se complementam por compreensões e/ou suposições implícitas.

Essas entrevistas narrativas vão se complementando uma à outra, par e passo, para que se atinja o equilíbrio visando relatos teóricos sobre as questões apresentadas da travestilidade e a escola, bem como ao equilíbrio dos conhecimentos que as entrevistadas vão oferecendo sobre seus processos de escolarização, reduzindo o significado do todo ao seu denominador comum.

Importante nesse processo é constatar que nem tudo pode constituir um tópico em uma apresentação narrativa, pois pode ser necessário utilizar formas complementares para retomar as questões que se quer extrapolar e as experiências que se quer investigar através dessas narrativas devido, à complexidade que as identidades travestis proporcionam no atual cenário escolar (FLICK, 2000).

Cada questão, tópico, ou tema abordado nas entrevistas propuseram um tom inicial para as análises e a narrativa foi se pautando no sentido de reconstruir a teoria subjetiva das entrevistadas, pois para Flick (2000, p. 149),

Na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado. As suposições nessas questões são planejadas como algo oferecido ao entrevistado, podendo este adotar ou recusar, conforme elas corresponderem ou não as suas teorias subjetivas.

Essa atividade de interpretação consiste na compreensão do oculto, do que está por trás, nas entrelinhas das narrativas apresentadas, buscando o potencial do inédito que está no emaranhado das representações. Busca-se, ainda, uma atividade, uma prática que ajude a entrevistadora a ultrapassar impressões iniciais, prévias, precipitadas, rumando para uma

significação maior das possibilidades dos significados subjetivos, traçados num primeiro olhar ou num primeiro encontro (BARDIN, 1995; SZYMANKI, 2008).

É deslocar-se de uma "vigilância crítica" ou "ilusão de transparência" para uma ruptura com o duro, fechado, sem maleabilidade, não abrindo mão do concreto, do rigor e da fidedignidade (BARDIN, 1995).

Para Minayo (1996), essas tendências de romper com os padrões no que tange às análises é contemplar as possibilidades de interpretação de conteúdo e análise do discurso, para além do que Rey (1999) sugere, como uma conotação construtivo-interpretativa, mas para uma análise da narrativa que já apresentamos previamente em Bruner (1997), que articula questões de linguagem e a psicologia cultural/social numa tentativa de trilhar pelos caminhos dos pensamentos buscando uma compreensão de sentidos que se dá na comunicação humana, mas interagindo com as condições cotidianas da vida e suas produções culturais.

Essas práticas traçam o caminho das análises que expressam via categorias eleitas como centrais na pesquisa, sintetizando as proposições que irão indicar a compreensão do sentido do todo, pois, como afirma Bardin (1995), é na prática que se definem os procedimentos de análise.

A análise compreendida aqui, de acordo com Szymanski (2008, p.71), é "como um processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador", afirmando nossa intenção conceitual de uma metodologia dialógica. Ainda segundo o referido autor, "sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise dos dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista" (p.71).

Sugere, então, que esta pesquisadora, ao iniciar suas etapas de trabalho na pesquisa com as entrevistas para produção das narrativas, já apresenta conhecimentos prévios sobre a questão estudada aqui, não apenas através de suas leituras e referenciais teóricos, mas principalmente pelas experiências de vida, pois é uma mulher travesti entrevistando outra mulher ou menina travesti.

Toda a compreensão dos fenômenos vai ganhando rumos e significações variadas e modificando-se no decorrer do processo de contato das entrevistas com suas percepções, impressões, de ambos os lados, resultando numa narrativa carregada de relações e articulações entre os sujeitos da pesquisa.

É nesse momento que surgem as categorias de análise, ou elas são escolhidas, indicadas, não num sentido de dar prioridade a esta ou aquela situação emblemática, mas sim

pela necessidade de uma atenção maior em debruçar-se em uma compreensão mais subjetiva e atenta ao que se passa nesse processo de construção cultural. Para Szymanski (2008, p.71), "é a concretização da imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão".

Tal assertiva coaduna com a intenção de trazer à tona a concepção de identidade do sujeito, como essa identidade provoca e é provocada no processo das relações na escola e as representações que se tem nesse processo. É todo um sistema que se relaciona entre si, do outro e com o outro, cujo pressuposto é a afirmação da complexidade do funcionamento cultural e psicológico. Para Taylor (1994, apud SOUZA, 2008, p.2), "o *self* moral ou identidade é definido pelo modo como as coisas são significadas pelo sujeito", como é o caso das travestilidades e de todos os meandros que constituem essa identidade de gênero. Para Souza (2008, p.2), "é uma dimensão da consciência humana das representações de si [...] que se configura com uma ferramenta de análise das relações entre cognição e afetividade, juízo e ação em situações cotidianas de conflito moral".

As escolhas, então, pelas categorias, já citadas acima, dão inclusive o tom de como se compreende o processo de escolarização, inicialmente pautado na identidade do sujeito, nas representações e crenças que esse sujeito tem da escola no processo de escolarização e das significações que as discentes travestis têm do outro nas relações pessoais e como ela pensa ser compreendida. Cada questão foi explorada ou apresentada em forma de pergunta para as entrevistadas buscando uma contextualização mais ampla sobre cada situação para marcar cada território movediço onde se quer pisar.

Nesse movimento constituinte da perspectiva dialógica na pesquisa, através de categorias de análises e outros elementos que balizaram o processo metodológico desse trabalho, podem-se observar quais caminhos vão trilhando minhas intenções, com as quais percorro a presente investigação qualitativa. Ganha uma dimensão peculiar, pois torna-se carro chefe, o motorista ou o meio de locomoção, o imbricante/imbricado em uma ação que constitui a mim e ao outro, por isso denominado processo de relações sobre as representações. Os traçados individuais e coletivos dos sujeitos, envoltos em um processo de escolarização, me faz assumir que a formação desse sujeito ocorre no movimento de complementaridade/contradição das/nas relações sociais e culturais.

As discentes travestis, sujeitos da pesquisa, fazem parte de um contexto cultural que traz como elementos significativos um antagonismo que reflete/retrata as condições existenciais e culturais que marcam suas identidades e suas vidas. Mas, se é nas relações

desses grupos culturais que as forças produtivas se desenvolvem, estas "criam ao mesmo tempo condições materiais para solução desse antagonismo" (MARX, 1982, p. 25). Além do que, a escola e os processos de escolarização juntamente com seus atores apresentam-se como uma forte expressão dessa contradição.

Esse processo amplo, na e com as relações na psicologia cultural, pode me conduzir (e conduzir os que comigo pactuam dessa identidade de gênero) a nos reconhecer com o outro, num movimento de representação/ressignificação/significados. Esse movimento dinâmico e subjetivo poderá contribuir para as singularizações/peculiaridades/especificidades de todos os envolvidos e, consequentemente, para superações de situações conflitantes das travestilidades na escola.

Desse modo, esta pesquisa já faz história e me deixa fazer por ela, pois o complexo objeto de estudo, ao mesmo tempo em que já existe, vai se materializando perpetuamente nas demandas da academia, sendo um processo de incompletude que se completa/acaba, mas não se permite encerrar. Ao mesmo tempo em que se apresentam significados, está em constante busca de uma completude de ressignificação ainda mais ampla.

Transpor caminhos metodológicos torna-se relevante devido aos diversos tipos de questões que nos permitimos elaborar e todas as pressuposições que já se encontravam constituídas nos grupos culturais, automaticamente nos sujeitos, explicitando urgente necessidade de abrir o objeto escolhido aqui para novos diálogos que estimulem confrontações ainda maiores a respeito das sexualidades das sujeitas travestis e a escola.

3 ANÁLISES TRANSGRESSORAS

Neste terceiro capítulo, trago uma caprichosa costura das experiências, lembranças, performances, silêncios e crenças, as narrativas, para dar o tom dos diversos sentidos que quero alinhavar nesta dissertação via análises desses dados.

As experiências escolares das três alunas travestis demonstram uma complexa subjetividade de interpretações que compõe as relações que envolvem a travestilidade e escola, com efeito a traçar as representações que pude observar, compreender, sentir, me deslocando da dinâmica do cotidiano educacional por si só, para dar atenção às construções identitárias dessas sujeitas, das relações que se estabelecem nesse processo e como a escola se posiciona ou mesmo é compreendida nessa trama.

Torna-se fundamental, para apresentar essas discussões, expor quem são essas sujeitas, como pude caracterizá-las e quais elementos atrelei a cada travesti durante a pesquisa. Trago, então, uma breve descrição destas para dar continuidade à perspectiva dialógica desta pesquisa cujo mote é o total envolvimento da pesquisadora, com todos os elementos que a compõem, nas intencionalidades iniciais que me levaram para essas análises.

3.1 Meninas/mulheres trans – caracterização das alunas travestis

3.1.1 Ativista estudantil

A primeira sujeita de minha pesquisa é Danyela Veyga. Aluna matriculada, no ano de 2011, no terceiro ano do ensino médio numa escola pública da rede estadual, situada na periferia da cidade de Cuiabá, mais especificamente na região do Coxipó. Filha caçula, com 18 anos de idade, de uma família composta por uma mãe divorciada e mais dois irmãos, todos evangélicos, Danny, como se apresenta socialmente e como pediu para ser identificada nesta pesquisa, pretende cursar a faculdade de Medicina e se apresenta muito tranquila frente a sua travestilidade, porém, pode-se se notar alguns eventos conflitantes nas relações com a família e com os entornos da/na escola que frequenta.

Quando a conheci, ela já estava no movimento estudantil dessa capital e sempre se comprometia a discutir e representar a sua instituição política de base para as questões LGBTs. E foi nessa perspectiva que a convido para conhecer os trabalhos já desenvolvidos pela instituição na qual faço parte da diretoria, a Associação das Travestis e Transexuais de

Mato Grosso – ASTRAMT – uma ONG (organização não-governamental) que tem como premissa as questões dos direitos humanos, saúde e educação para as pessoas travestis e transexuais do Estado.

Já no início de nossos contatos ela se mostrou envolvida, interessada e muito estudiosa para com nossas propostas e trabalhos executados no estado e nas representações que temos em nível de país. Não demorou, então, para que se integrasse ao grupo e hoje faz parte da ONG e sempre está ativa em todos os momentos que é convocada ao trabalho, para viagens, para trabalho nas ruas ou qualquer proposta e discussão que lhe apresentamos.

Dona de uma personalidade peculiar, enfrenta as adversidades do dia a dia com muito bom humor e sempre disposta a dar um tom de sagacidade e esperteza quando provocada sobre sua identidade e as identidades trans. Envolta num processo de identidade dupla ora menino (em casa) ora menina (em todos os outros momentos do dia fora de casa), ela sempre nos chama atenção, pois, para além de ser ativista estudantil, é promessa de uma sujeita envolvida com os aspectos da política e uma travesti de enfrentamento.

3.1.2 Uma menina audaciosa

Minha segunda sujeita é Bibi. Estudante matriculada numa escola da rede estadual de ensino, também na capital, nas redondezas do bairro Tijucal, zona sul de Cuiabá, cursando o oitavo ano do ensino fundamental. Mora com a mãe, que é solteira, dois irmãos, três tios, sua avó e seu avô, único com renda formal e que sustenta toda a família.

Inicialmente tímida, é uma pessoa em formação, mostrando elementos que me fazem retomar os processos de construção identitária e de como a infância deve ser representada de maneira mais ampla pela escola.

Quando provocada, solta o verbo e já se insere nas esferas marginais da travestilidade, na prostituição sexual, vendo essa possibilidade como saída para resolver os conflitos e o que considera problema para sua identidade travesti.

Recentemente integrante no movimento organizado de pessoas travestis do estado, ainda se mostra resistente às discussões propostas pelo grupo, fato que nos dá mais ânimo para esta investigação, pois tenho certeza de que são elementos para enfatizar uma escola transfóbica, que reforça os estigmas de preconceito com o mundo feminino e homossexual, retratando bem o que a sociedade produz e é reproduzido pelas instituições de ensino.

Atualmente, é nossa grande promessa de continuidade enquanto representatividade travesti, por ter vários adjetivos que me fazem crer num retrato de contestação que emerge dessa menina e que a faz, ao meu olhar, para minha representação, uma travesti mais que audaciosa.

3.1.3 A bela mulher

Nossa terceira sujeita é Vitória, nome social escolhido por ela que retrata bem os signos que envolvem essa jovem. Está matriculada no terceiro ano do ensino médio numa escola da rede estadual de ensino, na zona central da capital, escola essa a mais antiga de Cuiabá, referência para a cuiabania e para a história do povo cuiabano.

É a mais nova aquisição do movimento trans do estado e a conheci muito recentemente, aos escritos desta pesquisa, sendo apresentada a ela há duas semanas antes da realização da primeira entrevista com o grupo e já uma surpresa, para mim, pela maneira como expõe os elementos, a narrativa, quando provocada.

Mora com pai e mãe, mais dois irmãos, sendo a única do grupo com trabalho formal e a que apresenta anseios por uma identidade transexual, fato que permeia todo o discurso da aluna.

Com hábitos de leitura, demonstra habilidades na fala e escrita e consegue facilmente ser compreendida. Fortemente amparada por alguns conceitos que ela mesma constituiu, traz a travestilidade de uma maneira bem forte e concisa, porém, como rito de passagem para a transexualidade. Esse fato me provoca, torna minha leitura e compreensão das narrativas dessa jovem travesti mais intrigante e provocadora, pois suas nuances são para além do que imaginava encontrar ou sequer delinear nesta dissertação.

Marcante, também, é o fato de ela estar inserida nos espaços formais de relações, pois trabalha numa empresa privada, com todos os benefícios empregatícios garantidos e se mostra muito à vontade em estar nesse espaço com se fosse muito comum para qualquer outra menina travesti.

3.2 Identidades atravessadas

A primeira perspectiva de minha análise é a constituição identitária das alunas travestis, como se dá esse processo e como é representado pelas sujeitas da pesquisa, através

de suas narrativas, para dar o tom ou redimensionar os tons que têm esses eventos, dando-me o aval de contextualizar, sempre de maneira dialógica, como as travestilidades compõem esse cenário cultural na escola e em seus entornos.

Trarei alguns extratos das narrativas das alunas travestis para nortear as questões de sujeito trans, constituição identitária, cultural, que são fundantes para que se possa compreender cada categoria de análise, eleitas de maneira a contextualizar a atualidade da escola frente a essas identidades com suas sexualidades e gêneros.

Como inicio as entrevistas tentando uma conceituação do que é ser travesti, como se compreendem as alunas entrevistadas, nessa travestilidade, pinço o primeiro questionamento que faço às meninas (o que é ser travesti?) e trechos dessas três entrevistas, uma com cada, para trazer à tona algumas ponderações.

Essa intenção corrobora com a compreensão dos estudos culturais que foco durante toda a pesquisa, que destacam a sociedade complexa com uma diversidade cultural subjetivada. Compreende-se, aqui, o consenso universal, quanto às normas, não distante da atualidade, pois os sujeitos não terão a mesma opinião em todas as situações e não se rende ao idealismo de nos considerarmos, nós mesmos, e os outros como não sendo nós, devendo, sim, encarar a diferença cultural como resultado de uma escolha individual de vida (GEERTZ, 2011).

Apresento também o aspecto cultural como elemento problematizador dos modelos que reafirmam os determinismos dos grupos dominantes, que possuem peculiaridades na maneira de viver, que apresentam significações e crenças no processo de formação e constituição humana. Para Lemos de Souza (2012, p. 76), "tais significações e valores estão em sistemas de representação do mundo e de si mesmo pelos quais os sujeitos coordenam relações, estabelecem vínculos, agem sobre o mundo natural e social". Refletir nesses meandros é refletir na cultura dos sujeitos que produzem significados que são atravessados pelos significados alheios ou externos.

Quando perguntamos se elas se consideram travestis, ao responder, as meninas trouxeram intrigantes elementos que me obrigam uma retomada do que compreendia sobre as identidades e como, enquanto educadora, deixava ser reproduzida de maneira estereotipada, essas identidades, com todos os aspectos discriminatórios, na escola.

Danny, em sua primeira narrativa, se apresentou como travesti, delineando suas conceituações, *a priori*, bem definidas de sua identidade, dado que comprova a boa escolha da sujeita para a pesquisa e como ela se encaixa no critério de possuir, inclusive por ela mesma,

uma identidade de gênero travesti. Essas conceituações pactuam para nos fazer refletir sobre as representações que a escola apresenta sobre as identidades tidas como homossexuais e as históricas batalhas travadas por esses sujeitos ao adentrar os espaços escolares e, ainda, suas representações sobre essas identidades, como elas se compreendem e pensam ser compreendidas.

Essas representações são abordadas no sentido de estabelecer identidades individuais e coletivas num processo cultural que ponderam ou mesmo assumem posicionamentos de afirmação desse grupo social travesti na contestação dos estigmas e preconceitos existentes nos grupos de relações (HALL, 2006).

Então, ao fazer as seguintes explanações¹⁸:

- A- "Então, você já pode dizer que você já se considera uma travesti, uma pessoa travesti?"
- D- "Sim eu me considero uma travesti a partir do momento que eu assumo um nome social."
- A- "E como que é o nome social, você consegue inserir o nome social ou houve problema? Como que foi para as pessoas te reconhecerem como Danny?"
- D- "No começo houve problema. Eles não queriam inserir meu nome social, mas aí eu, mais esperta, peguei uma portaria, imprimi uma portaria pela internet e mostrei para diretora e falei que se ela não aceitasse meu nome social eu ia no conselho tutelar, ia na Seduc, ia levar isso ao conhecimento das autoridades" (Danny, junho/2011). (sic)

A discente nos provoca sobre os processos de leitura sobre o outro e de como identificamos esse outro, principalmente para este grupo travesti, pelos seus corpos marcados, pois, de acordo com Bruner (1997, p.4), "diz-se que os personagens na história são interessantes em virtude de nossa capacidade de identificação", tomando aqui pela pressão que os movimentos sociais organizados de travestis e transexuais fazem sobre a escola nas esferas políticas e sociais, "ou porque, em seu conjunto, eles representam o elenco de personagens que nós, os leitores, inconscientemente carregamos dentro de nós".

Essas leituras do outro, que incluem a representação das identidades, pressupõem, ainda em Bruner (1997), que se pode ler e interpretar de vários modos simultâneos, com infindáveis modos diferentes. A compreensão daquilo que o outro se propõe a apresentar no cotidiano, inclusive na escola, pode, de maneira subjetiva, ocasionar em inúmeras leituras

¹⁸ Nos extratos que seguem, a letra "A" está representando as narrativas da entrevistadora (Adriana) e a letra "D" representando a discente Danny.

(compreensões), pois as intencionalidades de cada sujeito instigam uma luta constante das variadas formas de representar as narrativas fazendo com que cada evento vá a lugar nenhum e a todos os lugares ao mesmo tempo.

Nesse sentido, quando a escola é provocada para compreender que sujeito é esse, que se insere no contexto da escola, a travesti, de quem emana novos olhares na compreensão de gênero e de identidade, ela própria, a aluna, cria estratégias para impor-se, apresentar sua identidade, e o uso da narrativa, da linguagem é um desses instrumentos de convencimento e pertença.

Para Ferrari (2001), essas estratégias vão de encontro com tudo que a escola apresenta, porque os silenciamentos incorporam os processos de formação das narrativas e discursos que estão marcados nas identidades. O ato de concordar ou refutar se torna a produção ou reprodução dos jogos de poder da cultura. Nesse viés, as oportunidades que são dadas para que alguns se manifestem favoráveis às práticas da escola podem apagar, rejeitar ou mesmo negar as representações daquele que se cala. Esse calar pode ser resultado de um medo, uma opção ou uma estratégia de se inserir nas relações humanas. Quando questionadas sobre os conflitos sociais e pessoais que são provocados por serem pessoas travestis, Danny e Bibi apresentam as seguintes narrativas¹⁹:

- A- "Você acha que para os gays, para as lésbicas, para os meninos e meninas gays é mais fácil, é menos doloroso do que para uma travesti?"
- D- "Porque querendo ou não, uma travesti, temos um rosto mais másculo, temos cabelos grandes, mas temos um rosto másculo, umas têm o gogó grande, outras têm barbas, fazem a barba todos os dias, usa muita maquiagem e tem travesti que não sabe se portar como uma travesti" (Danny, junho/2011). (sic)
- A- "O que você está esperando assim quando você fala quero ser alguém o que você espera estudando para ser o quê?"
- B- "Eu não decidi o que eu quero ser totalmente, mas eu quero ser assim uma pessoa de respeito, para as pessoas olharem para mim e falar, ter respeito por mim, o que eu não tenho no dia a dia, olha lá aquele viadinho, me xingam, muitas vezes eu sofro com isso, mas eu já estou acostumada já com isso, na escola, no dia a dia. Até meus próprios familiares falam isso de mim" (Bibi, junho/2011). (sic)

Nesse sentido, a linguagem que foca os elementos na narrativa da discente, nessa constituição identitária é fortemente marcada por traços que realçam o mundo imagético masculino e feminino. Já que a linguagem é nossa ferramenta mais poderosa para a

¹⁹ A letra "B" está representando a narrativa da discente entrevistada Bibi.

organização de experiência e, de fato, para constituir realidades, os confrontos, os produtos da linguagem em toda sua rica variedade se apresentam para uma compreensão mais profunda (BRUNER, 1997), que é retratada inclusive nos corpos das travestis.

Esse processo discursivo implica contextos de subjetivação que, ao confrontar-se com os aspectos do masculino esperados por aqueles que estão a sua volta, marcam fortemente as tentativas de silenciamento desses seus corpos, pois, para Ferrari (2011, p. 85), "outro ponto importante a destacar é a necessidade de materialização dos discursos, ou seja, são corpos que dão lugar as ações e aos discursos".

Logo, são corpos que se formam nas verdades de seus tempos, em processos muito pessoais, com discursos silenciados que podem caracterizar esses corpos como *lócus* de significados e, ainda podendo "ser entendido como lugar privilegiado dos processos disciplinares, da formação das identidades de gênero e sexuais, dos atos performativos e da constituição das normas a que nos referimos como sujeitos" (FERRARI, 2011, p. 85).

Outro elemento que se pode notar é a conflitante relação ou tensão psicológica das próprias travestis ao não se reconhecerem nos elementos femininos reproduzidos a sua volta e se pegarem num espaço/tempo que não condiz com o esperado, com as expectativas do outro e de si mesmas para com os eventos que vão processualmente marcando sua construção identitária.

Acrescenta-se também a premissa da cultura como campo de luta para essas relações, seja pelo discurso, seja pelos posicionamentos, seja pelas práticas e intervenções sociais, para que as contestações dessas identidades marcadas possam estabelecer situações de refuta frente aos parâmetros heteronormativos, principalmente através de seus corpos. (HALL, 2006).

Esse esforço de ler, de compreender um texto, um discurso, uma narrativa é buscar seus significados e elucidar o contexto como isso se dá. Esses contextos que incluem as travestis nas escolas e seus entornos reforçam a necessidade de reorganização para que esses espaços possam acolhê-las de maneira significativa, porém positivamente, dado que até então não acontecia em nossas unidades de ensino. (BRUNER, 1997).

Essas novas organizações, que aqui chamo de representação, se dão inclusive no aspecto da linguagem, pois é nela, nos discursos, nas narrativas, que podem se apresentar os estigmas de exclusão, preconceito e discriminação para as novas constituições identitárias, não num modismo de consumo resultante das pressões sociais, mas numa resposta ao que se necessita na contemporaneidade para contemplar todas as diversidades identitárias apresentadas por nossas alunas e alunos.

Os limites que vão permeando as sexualidades, as homossexualidades e as travestilidades na sociedade estabelecem a linha tênue dos pensamentos sociais na educação, paralelamente à heterossexualidade normativa, que é apresentada nas instâncias pedagógicas. Assim, tudo o que destoa dessa linha tênue ou dessa normatividade heterossexual se torna o grande problema desses espaços institucionalizados de ensino.

Para Certeau (1998, p.115), "uma sociedade seria composta de certas práticas exorbitadas, organizadoras de suas instituições normativas", que corporificam os padrões mandantes, ou os estabelecidos como os mais perfeitos humanos possíveis e, ainda, de práticas que ficaram como menores, no entanto, presentes, embora não organizadoras de um discurso que conserve seus traços particulares e culturais. É, nessa múltipla e silenciosa reserva de procedimentos, "que as práticas consumidoras com a dupla característica, destacada por Foucault, de poder, segundo modos ora minúsculos, ora majoritários, organiza ao mesmo tempo espaços e linguagens". (CERTEAU, 1998, p.115).

Ou seja, os processos de transformações e adequações dessas novas identidades na escola, das travestis, requerem atenção sensível para que esses sujeitos possam manifestar seus processos de formação integral e com tempos subjetivamente individuais.

Esses novos tempos e processos de construção identitária devem em todo o tempo colocar em xeque até que ponto a escola agrega de maneira positiva essas alunas travestis. Colocar em questão também quais condições permitem ou impedem a construção dos conhecimentos nesses espaços e seus entornos e de como a hegemonia heterossexual esperada pela escola classifica, anula, inclui as novas possibilidades de sexualidades, gêneros e suas marcas culturais que constituem essas sujeitas.

Quando questionadas sobre o processo de travestilidade na escola, as discentes retratam dados de uma formação, transformação, que tem significados particulares, daquilo que se espera tradicionalmente em nossa cultura brasileira, mas que provocam algumas reações que nem sempre são agradáveis a esses sujeitos. O corpo, como um dos aspectos de marca dessas transformações é apresentado, nas narrativas, como fase transitória que desemboca na necessidade de readequações sociais, como o uso do nome social nos espaços de relações. Assim, ao refletir nos extratos abaixo:

A- E nessa relação de ir forçosamente, de ir se apresentando como mulher. Quando isso começa na escola? E como foi isso para você? Foi fácil, difícil? Foi um processo lento? Cada dia você ia apresentando uma vestimenta? É só vestimenta ou é para além da vestimenta? Como que foi a sua transformação na escola?"

D- "A minha transformação na escola foi aos poucos. Primeiro você começa ir com uma calça mais justa, depois você compra um uniforme mais justo, aí de um dia para o outro você começa ir de sutiã para aula, você começa a passar maquiagem, você começa a arrumar o seu cabelo, fazer um penteado diferente e as pessoas vão reparando até no momento que você assume seu nome social. Isso é a quebra de tudo. Você assumiu seu nome social, você fazer com que as pessoas mudem e comecem a te chamar pelo nome social, que as pessoas esqueçam seu nome civil e também inserir seu nome social na chamada é o que mais dificulta, porque até os próprios professores não têm conhecimento disso; que uma travesti pode inserir o nome social dela na chamada. Os alunos ficam em pânico quando na chamada é chamado Daniella. Eles ficam se questionando, muitas vezes eles se perguntam por que a nota veio baixa? Será que é por causa do seu nome que você colocou, Daniella? E ela lançou a nota errada? Entendeu?" (Danny, agosto/2011). (sic)

A- Gay, sapatão, lésbica, a gente chama de lésbica, mas travesti é você? Por que você acha, Bibi, você me parece uma pessoa muito corajosa, por que você acha que é só você de travesti na sua escola?"

B- "Porque eu acho, porque eu tive coragem de me assumir, de mostrar para o povo que eu sou travesti, coragem de enfrentar minha família, coisa que antigamente eu não tinha. Eu comecei a me revelar com 11 anos e não foi por ninguém que falou assim na minha cabeça, ai vira travesti, porque eu via aquilo eu achava que eu gostava de pintar as unhas, eu gostava de colocar brinco, furar a orelha, arrumar o cabelo. Ai eu fui me revelando, vestindo roupa de mulher escondido até que um dia minha avó descobriu que eu era travesti. E assim foi indo, minha avó foi aceitando eu ir para escola maquiada, com brinco, com rasteirinha, com calça, eu ir para escola de travesti praticamente" (Bibi, junho/2011). (sic)

O corpo vem demandando algumas ações sociais e culturais para adequação do mesmo aos eventos das relações e a utilização de um nome social, pois um nome feminino se torna condição básica para que este corpo fique adequado aos padrões de convívio. Esse nome, nova marca identitária, que vem de um processo de se reconhecer nos aspectos do mundo feminino, é etapa que referenda o acesso da aluna travesti para o reconhecimento na travestilidade.

Esta etapa se engendra em conflituosas tensões, via discurso, marcada pela utilização de um novo corpo, novo nome, que confronta os processos culturais que vamos apreendendo como correto, pois, de acordo com Salgado (2012, p. 15), "nascemos com um corpo, porém, isto não garante nossas experiências e os modos como esse corpo será representado e interpretado no decorrer da nossa vida".

E é na garantia desse nome social, desse novo corpo que vai ganhando forma, com seus respectivos tempos subjetivados, que os eventos de transformação vão delineando as sujeitas travestis. Nessa perspectiva, ainda em Salgado (2012, p. 15) "ao longo da vida, o

corpo passa por transformações tanto sociais quanto biológicas" e essas questões vão transparecendo nos discursos e representações de si e do outro, nas relações das travestis com os outros e entre seus pares.

Para Vale (2011, p. 176) "[...] a experiência travesti, pensada como margem, situação liminóide [sic], linha de fuga, constitui um lugar privilegiado para a compreensão de um campo articulado por tensões", visto que, as novas possibilidades, por mais ambíguas que pareçam aos parâmetros da normalidade heterossexual, emanam novas possibilidades e, ainda para Vale (2011, p. 176) "[...] para travestis a desconstrução dos sexos não constitui apenas uma questão teórica, mas uma prática concreta: elas decompõem a representação social da feminilidade e do corpo feminino em signos que são por elas apropriados".

Esses eventos todos, mesmo que de maneira retórica, proporcionam retomadas das compreensões dos processos culturais desses grupos. Para Bruner (1997, p. 23), por mais ambíguo ou polissêmico que o nosso discurso possa ser, "nós ainda somos capazes de levar nossos significados ao domínio público e, lá, negociá-los".

Nós vivemos publicamente através de significados públicos, que se imbricam numa complexidade cultural, "compartilhados por procedimentos públicos de interpretação e negociação". Ao compreender esses eventos conflitantes, busca-se interpretá-los de maneira muito particular e "essa interpretação, por mais espessa que possa se tornar, deve ser publicamente acessível ou a cultura entrará em desordem e, com ela, seus membros individuais".

Esses significados, marcas corporais, discursos destoantes dos esperados demonstram que as relações de poder ainda são fortemente determinantes para as constituições dos sujeitos. O que define o masculino e principalmente o feminino é primordialmente agregado às marcas já definidas "a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura" que distinguem e classificam os grupos culturais e todos que nele estão (LOURO, 2004, p.75). Marcas corporais que têm como referencial o corpo biológico como referência principal ou a que se conhece até então na escola e nos processos de formação educacional.

Assim, ao se apresentar como uma menina, um sujeito do gênero feminino, que provoca toda a compreensão que se apresenta na escola, até então, da binaridade dos gêneros, sempre adequados aos sexos biológicos de referência heterossexual, pode-se notar a amplitude das representações e significados que essa nova realidade cultural provoca na escola. Inclusive com seus nomes sociais.

Quando questionada, como segue no extrato abaixo:

- A- Você fala de homem. Você fala de meninas. Você se sente menina? Sim ou não? E por quê?
- D- "Eu me sinto uma menina, porque eu me visto como uma menina, eu me porto como uma menina, faço tudo de menina. Eu sou delicada, eu faço minhas unhas, eu faço meu cabelo, eu me maquio. Não tem como você se maquiar e ser um homem. Felizmente eu sou uma menina sim e ai de quem falar o contrário" (Danny, agosto, 2011). (sic)

Os poderes da escola que ficam fortemente marcados, de ser menina, de ser menino, em respectivos tempos, corpos, entoam a queda de braço que essas meninas travam para fazerem valer suas identidades de gênero e em como essa efetivação de poder não é perpetuada pelas novas possibilidades que transitam no mundo escolar. Para Ferrari (2011, p. 92), "essas práticas estão atravessadas por relações de poder e jogos de força, que organizam as negociações e confrontos entre os envolvidos, exigindo o seu constante investimento e vigilância".

Nesse sentido, a aluna realça os tempos de formação identitária das travestis apresentados nesta pesquisa e mostra elementos desse processo, como a infância, adolescência, dando tons do que compreende e se compreende como ainda um tempo infantil, em formação. E essa criança não entra na vida do seu grupo como num esporte autista, inclusive a menina travesti, privada de processos primários, mas como participante em um processo mais amplo no qual os significados públicos são negociados. (BRUNER, 1997).

Nessa perspectiva, compreender a representação, muitas vezes negativas que se tem desses sujeitos, em alguns momentos por elas mesmas, como no extrato abaixo:

- A- "E por ser uma menina travesti, uma mulher travesti, uma pessoa travesti, você acha que é mais difícil impor respeito do que uma mulher que não é travesti? Do que um homem que não é travesti?"
- D- "Porque a travesti tem aquela visão de vulgaridade. Você olha para uma travesti, você acha que ela faz programa, que ela é piranha, que ela vai para cama com qualquer um, que ela é fácil, que ela é dada. E não é bem isso. Tem sim aquelas que são dadas, até as mulheres mesmo tem aquelas que são recatadas, e tem aquelas mulher que são ousadas, são bem para frentes são dadas realmente.[...] Ser travesti é pode ser você mesmo. Poder dar sua cara a tapa para poder ser feliz, porque quando você está dentro do armário você não consegue ser o que você é, sendo travesti. Você pode defender sua políticas e fazer com que todos te respeitem não pelo que você é fisicamente, mas pelo que você é mentalmente" (Danny, agosto/2011). (sic)

É observar uma tentativa de refutar esses estigmas, de não se contentar com os tempos que lhe foram apresentados como adequados, com corpos adequados, mas de identificar as estreitas relações entre os eventos políticos de transformação tanto quanto econômicos, sociais e culturais. O corpo, as sexualidades e as identidades são vistos de modos multiculturais em cada momento histórico desses grupos, pois, para Louro (2004, p.80) "são os processos e as práticas discursivas que fazem com que os aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e acabem como definidores dos sujeitos".

O corpo, novamente em voga, é produção pertinente à formação identitária e se torna elemento de troca no momento de negociar as necessidades que demandam desses processos que são marcados nessas trocas, principalmente nas instituições escolares e seus cotidianos que buscam silenciá-lo. Este silenciamento, que enquadra e reproduz os preconceitos, insistentemente, é fator significativo para pensarmos as práticas educacionais ou ainda, como aponta Ferrari (2011),

[...] pensar que os processos de silêncio e silenciamento ocorrem em diferentes dimensões: para calar os alunos diante da necessidade de uma explicação, para colocar em vigor um entendimento de disciplina e controle de turma, mas também para silenciar práticas, assuntos e comportamentos tidos como indesejáveis e não valorizados. (FERRARI, 2011, p. 72).

Nesse sentido, os comportamentos das meninas travestis são eventos que provocam cultura e sociedade, pois como observamos nas narrativas sobre as representações delas mesmas em questão à travestilidade na escola, aquilo que influencia e é influenciável é moeda de troca nos silenciamentos culturais, ou ainda, para Bruner (1997, p. 22), "é a participação do homem na cultura e a realização de seus poderes mentais através da cultura que tornam impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo".

É a constatação de uma subjetividade nas relações humanas e de como se tenta impor os gêneros e as sexualidades como se compreende nos parâmetros de aceitabilidade, mesmo sabendo que, novamente em Bruner (1997, p. 22), "os seres humanos não terminam em suas próprias peles; eles são expressões de uma cultura". As construções identitárias de um corpo que *a priori* não leva em conta a binaridade biológica vai paulatinamente reformulando as sociedades, pois "tratar o mundo como um fluxo indiferente de informações a serem processadas pelos indivíduos, cada qual em seus próprios termos, é perder de vista como os indivíduos são formados e como eles funcionam". (BRUNER, 1997, p. 22).

Dessa feita, é preciso repensar a naturalização estabelecida em relação ao sexo como destino das identidades e as maneiras regulatórias que dão legitimidade aos corpos, às identidades e aos gêneros. Os modos como são apresentados esses sujeitos, inclusive discursivamente produzidos intensificam o que quero mostrar nessas análises que são as formas determinantes que os padrões heterossexuais marcam essas alunas travestis: como estranhas, anormais, esquisitas ou *queer*²⁰. (LOURO, 2004).

Queer por ser o novo, o diferente, o instável, o provocador, ou ainda, para Louro (2004, p.7-8), "estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags". Nesse caso específico de dissertação uma travesti única que transcende os espaços, tempos e elementos da sexualidade biológica binária. "É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado", que demanda olhares mais plurais sobre as identidades do mundo feminino, ou mesmo, apresentando-se como "um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível". É para além do que se espera da imagem, do corpo travesti, "um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina".

Essa teoria *queer* é que me permite "pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação". (LOURO, p.47).

Assim, as novas formas ambíguas de apresentação social requerem significações mais amplas sobre essas identidades sexuais marcadas, precisando ser desmarcadas. Quando questionadas sobre essas montagens, adequações imagéticas e o que essa situação provoca, as meninas trazem algumas narrativas muito pertinentes:

A- "Você tem essa identidade travesti desde quando, desde que idade, essa vontade de ser uma menina, uma mulher?"

corpus grande e variado de empreendimentos dispersos por áreas como os <u>Estudos Culturais</u>, a <u>Sociologia</u> da <u>Sexualidade</u>, <u>Antropologia Social</u>, <u>Educação</u>, <u>Filosofia</u>, <u>Artes</u>, entre outras. (Não seria interessante colocar citação aqui?) (LOURO, etc)

Queer, oficialmente queer theory, é uma teoria sobre o género que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de género dos indivíduos são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais. Não há uma definição genericamente aceita para esta corrente de pesquisa acadêmica e forma particular de política pós-identitária. Os estudos queer constituem um

- B- "Eu me senti bem, porque antigamente eu me escondia. Tinha vontade assim de ver minha mãe pintando a unha, eu tinha vontade de pintar, mas se eu falasse para ela, ela me batia. Até que um dia eu resolvi me assumir: peguei a roupa da minha avó escondida e fui para o Carnaval montada." (sic)
- A- "E você acha que eles tratam as pessoas travestis assim por que, na escola? Por que será que a travesti eles tratam diferente de uma outra menina que está de saia, está de esmalte?"
- B- "Porque eles acham em questão de religião, eles acham que estão ligado à religião. É como eu falei, bicha não é coisa de Deus. Para eles é isso, você ser travesti, travesti não presta, travesti é isso, travesti é aquilo. Não tratam a gente como mulher. Menina não, menina nasceu para ser menina e vai continuar menina. A gente não, a gente nasceu homem e logo depois vai se transformando" (Bibi, dezembro/2011). (SIC)

Pertinentes porque a pluralidade dos costumes, crenças, hábitos dissolutos e representações do que se compreende como feminino são traçados pelas falas acima e reafirmam o quanto são complexos e subjetivados os processos de formação e de como os entornos desses processos, como os outros sujeitos envolvidos (família, colegas de escola, professores, comunidade) representam essas travestis e como influenciam para que elas elaborem as próprias compreensões de como se compreendem e como compreendem a escola.

Tudo isso num contexto ambíguo e multicultural, pois para Couto (2007, p.01) "é próprio da vida atual a convivência com a incerteza, o fluido, a escolha provisória e limitada". Como é o processo de formação e constituição das travestis, com suas etapas individuais, porque "cada sujeito se quer autônomo para construir a sua liberdade, o seu ambiente pessoal" e o corpo vai determinando a identidade de gênero e a sexualidade da sujeita. Um ambiente que deve proporcionar uma amplitude performática e com variadas formas. "Nesse contexto, a metamorfose passa a ser regra. Nenhuma forma é obtida. O que há é o rascunho, traços soltos, experimentos, sombras, indefinições". (COUTO, 2007, p.01).

Logo, as condições que essas sujeitas desviam das convenções e rígidas exigências dos parâmetros heterossexuais, resultados dessas novas performances, fortemente reproduzidos na escola, fazem com que elas optem ou sejam forçadas a viver nas margens, nos entornos das relações sociais formais. Esse viver nas fronteiras, extraviado, que as colocam em situações e eventos discriminatórios, estigmatizados que não as compreendem e as aceitam nos espaços formais e de centros, vão desenhando como as travestilidades e escolas se enlaçam na contemporaneidade.

Dessa feita, o sujeito e sua construção identitária, as travestis, com todos seus sistemas simbólicos preconizam uma ruptura com o que já está arraigado enquanto cultura, pois o novo mundo ao qual temos que nos adaptar, com suas novas subjetivas possibilidades de ser, demanda uma revisão do que se compreende como cultura e quais elementos precisam ser ressignificados para essas identidades.

Revelo, então, no extrato da aluna Vitória²¹, a definição de travesti que vem ao encontro do que apresentamos até aqui enquanto categoria de análise, na premissa de significar os elementos dessas identidades e como é intensa essa necessidade de contextualização dessas representações para elas (as alunas travestis) e para nós, educadores e pesquisadores de educação. Assim, quando questionada como no extrato abaixo:

A- "Se lhe perguntassem principalmente na escola e na universidade, hoje, como todo esse processo que a gente vem passando, das discussões, o que é ser travesti? Como você definiria no primeiro dia de aula na universidade: eu sou travesti porque eu sou?"

V- "Eu Sou Travesti porque eu sou a essência de mim mesma; ser travesti não é colocar silicone, montar um corpo, aumentar o cabelo, e agir de forma feminina, ser travesti é bem mais que isso. Ser travesti é você ter uma bagagem de conhecimento superior a muitas pessoas e se assumir diferente; é você ter personalidade" (Vitória, dezembro/2011). (sic)

É notório observar que o conhecimento do que se tem sobre travestilidade, que é estabelecido pelo próprio contexto desses grupos de pessoas travestis, marcado pela fala, no extrato acima como uma bagagem de conhecimento, é o montante que facilita as trocas e ganhos que podem resultar dessas tensões que causam esses processos,

As expectativas que estavam, até aqui, permeando minha intenção de ressignificação das travestilidades e a escola, ou nas intencionalidades como venho apresentando esta discussão, ganham novas formas ou novas dimensões para que se contemple essas sujeitas com suas identidades na escola brasileira. Essas novas formas que inserem elementos, ou esses novos corpos que vão se formando e apresentando-se nos espaços educacionais, representam uma nova significação de identidade, pois, para Bruner (1997, p.26-27), "o significado atribuído à maioria das ações dos participantes de qualquer encontro cotidiano depende do que eles dizem uns aos outros, antecipadamente, simultaneamente ou após terem agido".

²¹ Representada nos extratos do texto pela letra "V".

Exponho, então, esses significados como poderosamente determinados pelo encaminhamento da ação na qual eles ocorrem, pois, na perspectiva da psicologia cultural, que atravessa toda a pesquisa, não me preocupo apenas com os comportamentos, com ações particulares, mas sim com todo o cenário cultural e nas intencionalidades que estão nas relações de interação de seus participantes, buscando uma universalidade que respeite todas as possibilidades de sujeitos e suas identidades na escola.

3.3 Tensionando as travestis, seus corpos e as relações

Nesta segunda etapa de análises trago como eixo fundante, para a compreensão dos elementos que atravessam as travestilidades na escola, as relações que se estabelecem e são estabelecidas no ir e vir subjetivo das travestilidades e seus corpos. E é nessas relações necessárias e que se desenrolam involuntariamente que pauto a continuidade dessas significações para que se compreenda as nuances da escola numa perspectiva mais ampla.

Apresento aqui a conceituação de relações como um emaranhado de situações que permeiam as representações dos sujeitos e de como cada emanação dessas significações provocam, são provocadas e refletem na constituição dos grupos culturais, sociais e marginais. É nessa nuance que tomo como potencial algumas definições dessas relações que penso muito pertinentes para essa etapa de compreensão para ampliar as representações de travestilidades e escola.

A primeira delas é a defesa de Hall (2006), que apresenta os sujeitos como agentes que inscrevem nos ambientes de relações seus valores e significados que, mesmo através de uma linguagem muito silenciosa e sem força aparente, é interpretável e passível de constituição de relações. Essas crenças postas nos espaços de convívio, que são constituídos pelos sujeitos que o compõem socialmente, que ali vivem e se conhecem ou se reconhecem, é que moldam o que chamamos de relações.

Noutra perspectiva paralela, apresento também essas relações "como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis" (Geertz, 1989, p.24), que traz o sujeito como "um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" (p.15), mesmo que muitas das vezes esses sujeitos, aqui as travestis, não são possuidores de poder suficiente nas regras e leis estabelecidas nesses grupos para se emponderar de seus discursos, fazendo valer suas identidades de maneira menos estigmatizada frente aos que estão presentes, diretamente ou indiretamente nessas relações.

São esses discursos invisíveis ou não que vão paulatinamente construindo os elementos que permeiam as relações humanas e que se caracterizam por todo conjunto das ideias que são continuamente significadas de maneira imaginativa, sistemática, explicável, porém não previsível, e trazendo a ambiguidade como essencial nos processos de formação e transformação humana. (GEERTZ, 1989).

Nesse sentido, problematizar esses processos e a compreensão mais profunda das condições que organizam esses conhecimentos e práticas sociais é primordial para darmos vez às travestilidades no que tange aos contextos organizacionais das estruturas simbólicas e seus fluxos no interagir dessas pessoas travestis com o mundo e na atuação das mesmas nesse ambiente social e cultural ao qual pertencem, até porque essa "classificação é o que nos permite, em grande parte, formarmos uma imagem intelectual do mundo". (SCHNITMAN, 1996, p. 81).

Quando essas meninas expõem os elementos de trocas, de negociações e de interações para que possam ter um bom contato, um satisfatório contato com as outras pessoas de suas relações, podemos observar como fica marcada a potencialidade de refuta dessas meninas quando não são aceitas em suas identidades de gênero e com seus corpos. É o processo de construção de conhecimento, ainda em Schnitman (1996), como "intervenção no mundo". Assim, ao observar os seguintes extratos abaixo:

A- E quando você se apresenta travesti na escola? Lá, se remetendo, lá no inicio de tudo, cada etapa, cada roupinha, cada penteado. Como que os colegas te trataram na escola? Os amiguinhos? E como os professores trataram, mesmo quando você exige o nome social? Como foi esse tratamento por parte dos professores?

D- Bom, no começo eles ficavam muito espantados, mas com o dia a dia, que você está todos os dias ali, você está todo o dia convivendo. Tão conhecendo sua intimidade. Você vai vencendo isso, eles vão se acostumando. Até os professores mesmo se acostumam. Muitos professores, na hora da chamada, não chamam nem pelo nome civil nem pelo nome social. Eles chamam de Dani. Alguns, nem o nome chamam. Olham para você, vê você ali presente e marcam ali sem chamar seu nome na chamada. E,assim, os meu colegas, eles aceitaram muito bem. Já a coordenação, a direção da escola, ficaram meio com o pé atrás na inserção do nome social. Eu tive que imprimir uma portaria e mostrar que eu tinha o meu direito, queria fazer valer o meu direito do nome social na chamada. (sic)

A- Durante as aulas, né, no dia a dia mesmo, no trato do dia a dia, na aula de educação física, nos eventos que as escolas propõem, como que a escola te trata? Você fica no grupo de meninas, no grupo de meninos? Como que é essa relação meninos, meninas? Como que é essa relação deles nos eventos da escola com você?

D- Bom, eu geralmente fico no grupo das meninas. Até o banheiro mesmo que eu uso é o banheiro feminino. Já tentaram me privar do uso, do uso do banheiro feminino, mas eu briguei e não desisti e hoje eu continuo usando o banheiro

feminino. Qualquer contra ou versas que tiver eu vou registrar um boletim de ocorrência e vou levar as autoridades competentes. Já na educação física, por incrível que pareça, eu prefiro jogar futebol com os meninos, porque as meninas são muito paradas. Porque, querendo ou não, a educação física é para meninos, não é para meninas, porque na educação física tem aquela coisa, é só jogo de bola, bola, meninas não jogam bolas, meninas gostam de jogar vôlei, então não tem muito outros esportes, somente bola, bola e bola. Então eu, para não ficar fora, eu sempre jogo um futebol com os meninos, porque eu não gosto de jogar com as meninas. Nesse ponto de vista eu sou meio do contra sim. (sic)

É inevitável trazer como outro elemento definidor conceitual as compreensões que apresentamos até aqui das possibilidades das narrativas dessas sujeitas, dos discursos, como potentes agentes determinantes nas relações humanas, pois sabemos que em nossa sociedade esses discursos podem ser procedimentos de exclusão. Ou ainda, como afirma Foucault (1970, p.9), "que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa", tornando-se processo de produção de conhecimento.

As narrativas acima trazem situações que mostram a inserção dessas pessoas no mundo do feminino, de como isso se dá, em quais situações e as reações do outro, do alheio frente a essa inserção, inclusive com as manifestações de preconceito e discriminação.

Há uma exclusão muito volátil frente aos eventos que estão postos na contemporaneidade das identidades humanas, incluindo-se as travestilidades, porque existe uma intensa vontade em se estabelecer verdades, discursos verdadeiros, narrativas categorizadas nas normalidades e anormalidades que reforçam essa exclusão. Essa intenção sistemática, que segrega apoiando-se num "suporte institucional", como a escola, que "é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje" (FOUCAULT, 1970, p.17), dá suporte para mais essa etapa afirmativa de significações.

Uma escola que se apresenta numa linha muito tênue com relação a outra instituição: a família. Esta mesma família que reproduz ou que é reproduzida nos espaços de interação fazendo, como no ir e vir para/da escola, nas escolhas desta ou daquela escola e de como são apresentados os parâmetros comportamentais para seu grupo, que suas verdades sejam sempre o mote para as manifestações dos sujeitos desses grupos, suas identidades e sexualidades.

Nesse sentido, as alunas travestis quando questionadas, sobre as relações com a família, as mesmas nos dão hipóteses para tentarmos entender algumas reações adversas de algumas dessas sujeitas na sociedade, de conhecimentos que vão sendo elaborados e de resistências às imagens sempre atreladas a elas, como seguem nos seguintes extratos abaixo:

- A- E como que é a sua relação com sua família?
- D- É uma relação bem atribulada, porque minha família não me aceita, mas assim, mas eu vou com força, vou na guerra e assim eu vou vencendo as barreiras dentro da minha família. (sic)
- A- E como é com sua família? Como que é o contato? Como que é o convívio?
- D- É, no começo foi difícil, né?. Para eles aceitarem, aí, eles me batiam, muitas vezes me batiam muito, não gostavam. Meu avô ainda não aceita, mas a maioria da minha família já me aceita, minha mãe, minha avó. (sic)

Nessa perspectiva, trazer à tona as representações das alunas travestis sobre as relações, os processos de convivência, seja na família, na escola, nos entornos dessas instituições e tudo que está imbricado nessa construção é elemento tão importante quanto às concepções que se apresentou sobre as identidades travestis para pleitearmos uma significação macro dessas sujeitas.

Essas novas verdades, ou verdades ressignificadas, vêm para confrontar o que se tem até então sobre as sexualidades e identidades humanas. Como bem faz a escola e seus atores que proporcionam essas suas verdades, compreendidas aqui como representações, que, para Foucault (1970, p.20), "só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal" ou tudo o que preconiza os arquétipos heterossexuais com suas linguagens, regras e valores. Em contrapartida, "ignoramos a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade", espetacularmente representada pela verdade das sujeitas travestis.

Uma verdade que abre espaço para o novo, ao subjetivo ou mesmo ao não compreendido na íntegra, pois essa nova relação, essa nova verdade posta nos grupos, principalmente frente aos atores da instituição familiar, "não cessa de se modificar através do tempo"; que se ordena e reordena de acordo com as demandas que surgem frente às necessidades que os sujeitos que vão retornando das esferas marginais para os centros das atenções culturais, como as meninas travestis, que numa "relação que toma em uma época dada formas múltiplas e divergentes". (FOUCAULT, 1970, p.24).

São essas formas, novas formas, provocadoras formas, que vamos costurando nesse emaranhado para, através das narrativas dessas meninas, extrapolarem o que compreendíamos, até então, de que alunado se tinha e em qual escola nos pautávamos ou nos

pautamos. Ou mesmo que sujeitos/sujeitas temos inseridos nessas instituições. Assim, ao serem questionadas sobre os aspectos de aceitação/rejeição de suas identidades no seio da família, as meninas nos oferecem algumas contextualizações para além dos discursos marcados, que mapeiam algumas demandas dessas sujeitas, ou mesmo "que só se pode pensar em outro sujeito se se atribui a outra entidade o próprio ser sujeito; ou seja, todas as capacidades nas quais se baseia quando considera a si mesmo como sujeito". (SCHNITMAN, 1996, p. 87).

Então, de acordo com os seguintes extratos:

A- Então Danny, agora a gente vai começar a conversar um pouquinho sobre as relações com sua família, as relações com a escola, as relações de convívio com os seus amigos. Então, eu gostaria que você, de uma maneira muito tranquila, falasse como que foi o processo, seu processo de transformação para uma pessoa travesti. Na sua família, dentro de casa, como tudo começou, como as vontades foram surgindo. Queria que você contasse a história para gente, a história da sua vida de travesti.

D- Eu sempre fui filha de mãe solteira. Então minha mãe sempre saia para trabalhar. Eu sempre ficava sozinha dentro de casa. Era eu que fazia os serviços domésticos todos os dias, eu que limpava a casa, lavava a roupa, lavava a vasilha, eu que fazia o serviço que uma menina geralmente que faz. Então minha mãe saia para trabalhar e eu ficava sozinha em casa. Eu pegava as roupas da minha mãe, vestia e ficava na frente do espelho, passava maquiagem. Aí com o tempo eu fui me identificando com isso e vendo que isso não era normal, né? Não é normal assim uma pessoa sentir vontade de se vestir de mulher. Foge dos padrões. Então isso eu fui desenvolvendo, fui conhecendo a sociedade como que era e, com os poucos, eu fui começando a comprar as minhas roupas mesmos de mulher. Fui comprando sapato de mulheres e já fui me montando, saindo na rua de mulher mesmo, passando maquiagem e, tudo isso, escondido da minha família. E com o tempo, de um tempo para cá, a minha mãe foi pegando roupas no guarda roupa e vindo cobrar de mim e eu nunca escondi nada de ninguém. No entanto, as minhas roupas ficam jogadas pela casa, ficam jogadas dentro do meu quarto, porque eu trabalho e eu me sustento, então, eu não devo satisfações a ninguém, ninguém paga as minhas contas. (sic)

A- Então Bibi, a gente tá conversando mais um pouquinho sobre as relações com a escola, e eu ainda queria de novo que falasse mais um pouco da nossa última conversa até o dia de hoje. Como que está sua relação com a família?

B- Tá assim balanceada, assim comigo tá balanceada, por que tem vez a família não aceita. Vai indo, vai indo, ai tem vezes eles não querem acreditar no que a gente viro, o que viro. Sai sempre assim na rua aquela conversinha assim, assim assado. Ai cai no ouvido da família, ai a família começa a criticar assim. Geralmente eu sofro muito em casa, às vezes. (sic)

Os elementos que demarcam tempo, espaço e condicionantes para a constituição dessas meninas travestis já é realçado pelos discursos das mesmas e que podem ser situações

proporcionadoras de comportamentos dessas sujeitas e nas representações que se tem, diante das tensões do ser travesti na família.

Esses discursos, muitas vezes indiretos e subjetivados, carregam uma natureza interdiscursiva no sentido de ser harmonioso, mas nem sempre assimétrico, pois as configurações que se dão para sua produção é que vale realmente atenção nos aspectos estruturantes da cultura e em suas características sociais, porque "os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto". (BAKHTIN, 1981, p.96).

Uma estrutura que é intrínseca de relações dos sujeitos através de suas narrativas, discursos, linguagens, que emanam as interações necessárias no mundo, *a priori*, para que se represente de maneira íntegra e respeitosa como se dá as travestilidades e como se reproduz essas identidades por esses atores que fazem parte dessas relações. E para Faraco (2003, p.22):

[...] o mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Por assumir essa prerrogativa, esses atos se tornam parte integrante das identidades travestis, que, constituídas num tempo que não se enquadra nas categorias estabelecidas pela heteronormatividade, como na infância, por exemplo, são incorporados de negociações que vão selecionando as contribuições e aquilo que permanece nas marginalidades para a constituição da travestilidade.

Dessa feita, as relações que vão sendo construídas, elaboradas como resultado de uma troca de poderes, uma troca de silenciamentos e gritos, irradiam novas condutas morais e comportamentais que resultam numa cultura que precisa ser democrática e diversa. Logo, como verificamos nos relatos abaixo:

A- Legal, Danny! Muito bem! E na sua ida para a escola e sua volta da escola, ou seja, nem dentro de casa, nem dentro da escola, como que é o caminho? Como que é a rua, como que é o bairro? Você ir e vir para escola, você transitar na rua, como que é isso?

D- Bom, é assim, há muitas pessoas que têm o preconceito, né? Você passa na rua, elas dão risadas, falam de você, da roupa que você está, como você está se vestindo, como você se porta. Assim, as pessoas sempre falam da sua vestimenta, de como você está se portando na rua. Mas como eu conheço bastante gente no bairro onde eu moro, porque eu moro lá desde criança, muitas pessoas me respeitam, porque o ambiente onde eu tô sempre convivendo é aquele ambiente de pessoas que eu conheço. É um ambiente da rua onde eu cresci, então as pessoas me respeitam, me tratam muito bem perante isso. (sic)

A- E como que é, Danny, tanto nesse ir e vir da casa para a escola, quanto na própria escola, as relações com suas amigas, com os amigos, com os namorados das amigas? Como que são os meninos e as meninas em relação a você, uma menina travesti?

D-A minha relação com minhas amigas é muito boa. Até com os próprios meninos. Os meninos me tratam muito bem. Os meninos me abraçam, falam ate que me amam, e assim porque eu sei me portar muito bem e nisso você tem que ter uma educação ao comunicar com as pessoas. Porque não é todo homem, todo menino que gosta de um gay, que gosta de uma travesti, então você tem que conquistá-lo. Você tem que ser educada, você tem que saber se portar com ele, saber conversar com ele, porque muitas travestis ficam com passação de mão nos meninos, ficam de agarração e muitos meninos não gostam. Então você tem que se esquivar. Você só tem uma intimidade a mais com eles se ele te der intimidade. Caso contrario, você deve ficar na sua. (sic)

A- E no Caminho da casa para escola, da escola para casa, você vai de Bibi por que você é menina? Como que é esse ir e vir, como que funciona na rua com os colegas da escola, como que é esse trajeto, é tranquilo não é?

B- É mais ou menos. O povo grita, mexe. Eu vô no mercado, por exemplo, os homens mexe comigo, mas em questão assim eu gosto. (sic)

A- E no ir à escola? Lá no corredor da escola, no pátio, os meninos te tratam normal? E as meninas?

B-. Eu sempre tive mais afinidade com as meninas. Sempre me respeitam, conversam comigo, brincam comigo. Mas já os meninos, assim no começo, sempre ficavam gritando. Mas agora que já faz 2 anos que eu to lá, hoje em dia eles já me conhecem. (sic)

As alunas vão criando estratégias para colocarem suas identidades, vontades, desejos no mesmo parâmetro de outras pessoas do mundo feminino e se ligam a esse mundo de tal modo que suas representações sobre esse mundo, sobre o que compreende das travestilidades e de como são representadas pelo outro ficam transparecidas nas narrativas e suas relações.

Nessas relações, cada grupo se torna uma entidade de possibilidades de trajetórias, de possíveis passados, presentes e futuros, engajados em experiências de pertencimentos múltiplos ocorridos na constante relação entre os elementos globais e locais, aqui da família e

da escola, caracterizando as especificidades de cada situação cultural. (MOITA LOPES, 2002).

E, ainda para Bruner (1997, p. 30), "a cultura humana não é necessariamente benigna nem notavelmente maleável ao dar resposta a problemas", ela é ressignificada de acordo com as necessidades, as tradições, que são reorganizadas em atenção às falhas que vão sendo detectadas no cotidiano dessas pessoas.

Os tempos, os espaços e os eventos que fazem parte desse cotidiano vão culturalmente se moldando e dando vez a outras possibilidades de ser e se relacionar. Assim, quando perguntada sobre as oralidades de alguns elementos que pleiteiam a travestilidade na juventude, a discente Danny traz à tona novamente o tempo como significativo componente nessa vivência, nas experiências que estão fortemente marcadas em suas particulares representações, como se pode notar pelo seguinte diálogo:

A- Então, Danny, legal. Você citou que não era normal sentir vontade de vestir roupas de mulheres, que você comprava roupas de mulher. Mas você colocava escondido no guarda roupa e então sua família não reagiu bem? Como que foi com sua família quando foi identificando sua travestilidade? E por que você acha que não era normal?

D- É, realmente foi uma reação bem espantosa para minha família. Minha família não aceita isso até hoje. É uma luta que eu traço todos os dias para poder sair maquiada de casa, para poder sair de salto alto, de vestido. E com o tempo a minha mãe foi aceitando aos poucos, porque eu fui vencendo ela com o tempo. Já os meus irmãos são os que fazem a cabeça da minha mãe. A minha mãe, por ela, ela aceitava, mas o empecilho é a sociedade. A minha mãe tem medo da sociedade, o que a sociedade pode trazer, o que a sociedade pode fazer com isso. Porque, querendo ou não, você sofre os seus preconceitos de tá saindo na rua. A minha mãe mesmo fala que ela tem vergonha de quando ela passa na rua e ela vê pessoas falando de mim, falando do jeito que eu visto. Mas, como eu sempre falo para ela, as pessoas do lado de fora não somam nada, que eles não são ninguém, eles não sabem o cotidiano que eu passo dentro de casa. (sic)

As tensões culturais observadas nessas situações relacionais provocam, proporcionam, vão achando soluções humanas que, de certo modo, são os possíveis acordos que se encontrou para aquela situação, naquele momento, naquele lugar e não abrindo mão do que se foi, da história, da situação que transcorreu para que se chegasse nessa tensão e solução. Pois, para Bruner (1997, p. 30), "é melhor questionarmos nossa engenhosidade para construir e reconstruir modos de vida comunais do que invocar o fracasso do genoma humano". Mesmo porque essas novas possibilidades não desfazem as práticas e maneiras de

vida dos que se situam e se sentem contemplados, felizes com essas situações, porém não redime a necessidade dessas resoluções conflitantes.

Nesse sentido, os cotidianos vão demandando essas possibilidades e os sujeitos vão trocando essas experiências e mostrando suas necessidades, mas isso, ainda em Bruner, "não quer dizer que os estilos de vida comunais sejam facilmente mudados, mas apenas que devemos focalizar a atenção onde ela é devida, isto é, não sobre nossas limitações biológicas, mas sobre nossa inventividade cultura". (BRUNER, 1997, p. 30).

Assim, as questões que envolvem o ir e vir dessas sujeitas, não só a caminho da escola, mas para todos os espaços e situações que elas estejam, são fortemente marcadas pelos estigmas e preconceitos que os outros, e em algumas situações entre elas mesmas, as travestis, têm dessas pessoas e de como a travestilidade abarca representações ainda muito discriminatórias frente aos novos estilos de vida, às novas identidades e formas de ser. Porém, situações que cada vez mais se reorganizam porque os próprios grupos, a própria cultura vai contemplando, negociando, a vários preços, essas novas possibilidades de seres humanos e suas relações, que seja pela revolta, pela não aceitação, não aceitam mais esses modelos de relações com base na discriminação.

No extrato abaixo, notamos significativo exemplo desse tipo de situação, onde a aluna, ao narrar sobre um evento, uma situação alheia à escola, nos dá pistas de como a educação e a própria instituição pode se reorganizar para dar visibilidades às questões de gênero e sexualidades que são retratadas, reproduzidas nos cotidianos dos sujeitos. Então, no seguinte diálogo:

A- E como que a escola orienta, Vitória, sobre o alistamento militar? É falado da realidade da travesti frente a esse processo? Como que se dá isso? Há uma orientação às pessoas travestis?

V²²- Olha, esse é uma capítulo aparte. Você vai achar muita graça, mas é verdade. Quando eu fui me alistar, eu fiquei sabendo por um amigo meu, um homem mesmo, por que eu me sinto uma mulher mesmo, já até tinha me esquecido que eu tinha que me alistar. E assim eu não sabia, ninguém da minha família tinha me falado. Colégio não explica, não fala nada. A gente faz 18 anos e tal, eu tive que fazer um longo processo de correr para fazer esse alistamento. Eu vou ser sincera, é pior experiência na vida de alguém que é diferenciado uma pessoa trans é a pior coisa no mundo o alistamento, porque você lá é destratada assim com o olhar de desdenha dele. Quando eu fui me alistá, que eu entrei no ônibus para ir para o lugar, eu perguntei para cobradora. Ela perguntô para onde você quer ir? Eu quero ir para o quartel. E ela: o que você vai fazer la? Aí eu: Eu vou me alistar. Ai tipo já

²² A letra "V" representa as narrativas da aluna Vitória.

começa a rir, ai a graça já é ali dentro do ônibus. Você desce com um monte de rapaz, a única moça ali. Ai você chega lá no portão, ai eles: o que você está procurando? Até então o guarda falô para mim. Moça, você está procurando informação de quê?. Aí eu: é sobre o alistamento. Ele achou que era para o meu filho. Ai eu falei que não, que era para mim. Ai ele olha assim e começô a rir com todo os guardinhas da guarita começaram a rir da minha cara. Quando eu cheguei, tava todos os meninos já sentados enfileirados. Na hora que eu entrei que a pessoa que me acompanhava disse que eu ia me alistar, a cara de surpresa do comandante foi enorme, aff, a berraça gay entendeu? Ai todo mundo começô a rir da minha cara, tanto que na hora que eu fui sentar no banco, todos os bancos literalmente se esvaziaram. Dois bancos se esvaziaram, os meninos ficaram de pé para não sentarem do meu lado. Quando eu fui entrá para fazer o exame, o responsável falô bem assim para mim: você faz o favor de esperar aqui. Ai todos os meninos entraram e eu fui a última pessoa a entrar. E o médico nem tocou em mim, só de longe. Pela porta ele começou a fazer um monte de pergunta para mim, não foi uma coisa assim de médico. Foram perguntas assim, eu quero me livrar de você, você tem isso, isso, isso e aquilo? Você toma hormônio? Pronto, você pode pegar seu papel o seu papelzinho de alistamento, por favor, com licença. Eu me senti um lixo, literalmente um lixo, pior coisa do mundo. (sic)

Podemos observar o quão são salutares as representações dos sujeitos, das identidades, das novas possibilidades de viver, que são marcadas nas relações humanas e nos cotidianos dos grupos que muitas das vezes não percebem que estão excluindo, rechaçando aquilo que difere do que se compreende como padrão, como básico dentro das normas estabelecidas e de como os sujeitos são complexos, processos de relações que são reproduzidos na escola.

A etapa do alistamento torna-se um momento de constrangimento, humilhação e angústia para as travestis por não serem compreendidas, respeitadas e inclusas nessa etapa como deveriam ser: pessoas que nasceram com uma condição biológica masculina, são reconhecidas pelos sistemas de registro nacionais como pessoas do sexo masculino mas são mulheres travestis.

Sabe-se ainda que elas não negam em participar dessa etapa que exige a legislação brasileira mas nos dão pistas de que esse evento precisa ser revistos, reorganizado, para que essas sujeitas não mais o reconheça como um processo árduo, sofrível e que marca as vidas dessas meninas de maneira tão negativa.

Até porque, principalmente a travesti, sujeita de minha atenção mais que especial nessa dissertação, somada aos meus anseios por ser desta mesma identidade, de acordo com Bruner (1997, p.34), não faz com que os valores eclodam caso a caso, por puro modismo, ao sabor de cada situação de escolha, nem eles constituem o produto de indivíduos isolados, sujeitos a fortes impulsos e neuroses compulsivas.

Ao contrário, eles são compartilhados e dizem respeito à nossa relação em uma comunidade cultural. Essas sujeitas preenchem funções importantes para nossa vida nessa comunidade.

São trocas, resultados de situações específicas, como a do alistamento acima, que vão apresentando situações de resolução dessas trocas e de como esses sujeitos vão estabelecendo seus poderes de persuasão e conhecimento como elementos de barganha.

Tudo isso a uma velocidade de mudanças que a vida moderna, os pluralismos de ideias criam nessas situações e numa disposição, por parte dos sujeitos, de sempre negociarem aquilo que detém: os constructos culturais que podem ou não imperar nesses contextos.

Assim, as relações das travestis, com seus corpos marcados pela intenção de pertencer ao feminino, aos aspectos de uma identidade nova, porém com forte tendência em reforçar o que se conhece deste mundo das mulheres, são tomadas por estratégias, como várias vezes observamos nas narrativas, que colocam as pessoas a sua volta, os profissionais das unidades escolares, seus familiares e as próprias travestis a pensar nas possibilidades de identidades que pode não ser aquela que se acha a mais pertinente, porém é uma identidade que precisa ser respeitada, compreendida e significada pelas relações humanas e válida, pois todos os sujeitos têm o direito de ser quem e como quiser.

3.4 Travestilidades e Escola

Nesta terceira etapa de análise chego à intenção motivadora de toda essa pesquisa, que é a travestilidade e escola no sentido de trazer alguns elementos, algumas interpretações na tentativa de emergir reflexões sobre as transfobias nesses espaços e como são postas as necessidades e resistências dessas pessoas travestis nessas situações.

Apresento as narrativas que mais me desestabilizaram no ir e vir das dialógicas conversas com as alunas na premissa de esquadrinhar alguns eventos no processo dessas narrativas e estabelecer diálogos entre os estigmas que já estão mais que garantidos sobre os processos educacionais e as novas tentativas em se fazer valer o direito de existir, de ser travesti, nesses espaços.

Pontuo, abaixo, algumas situações que evidenciam as violências sofridas por essas sujeitas, as representações do currículo e as refutas dessas meninas, com todas suas estratégias e táticas para negociar, resistir, aos paradigmas historicamente existentes no modelo de escola republicana que ainda perdura em nossos cotidianos de educação formal.

Diálogo com elementos que me dão suporte para grifar as situações de transfobia nos espaços escolares e de como esses capítulos da história de cada aluna travesti vai ganhando forma, influenciando nas suas identidades e eclodindo nas subjetividades que compõem a sexualidade e gênero humanos.

Referendo também a potência que há nos discursos e linguagens dos sujeitos envolvidos nessas relações e como fica marcada cada situação, cada preconceito, cada discriminação, velada ou não, em relação à presença desse novo gênero, com suas nuances imagéticas, que está na escola, com todas as suas características, seus anseios, suas realidades, suas histórias e crenças.

Aponto, então, ao ponderar os extratos abaixo:

A- Você já ouviu alguma piadinha de professor?

D- Já. Já ouvi piadinha de professor, mas eu não levei ao conhecimento da coordenação porque muitas vezes eles não têm uma preparação para isso. Então eu sento, explico, eu tento preparar os professores, porque eles não têm essa preparação que eles devem... Que eles merecem ter. (sic)

A-. E como foi isso na escola, como que foi a reação da escola?

B- Ha muito choque, né? Chega na sala de aula o povo grita, as pessoas ficam assim olhando com um olhar diferente. Não trata a gente como mulher, como a gente quer ser tratada, trata a gente como travesti como uma coisa estranha, um mutante. (sic)

Tais fatores muitas vezes forçam de maneira indireta ou direta que essas alunas evadam da escola, pois nem sempre essas sujeitas estão preparadas para o enfrentamento que lhe é apresentado ou mesmo tem maturidade, munição, para negociar suas existências.

É nesse sentido que marco o papel da escola como espaço que cala e que silencia a voz da minoria, dos mais fracos, que aqui é a voz das alunas travestis. Uma voz que ecoa nas salas de aula, nos corredores e espaços da comunidade escolar com ruídos muito significativos, pois as mesmas apenas querem o direito de estar nos mesmos espaços que outras pessoas de sua idade, seu tempo, sua comunidade, seu grupo cultural e serem enxergadas como mais um ser humano com todas as suas fragilidades.

Ressalto, então, a veemência que há na identidade que vai se desenhando, com várias expectativas, em relação ao docente e quão importante é sua figura nessa situação. Foco seus corpos, as imagens provocadas nessas constituições identitárias como marca significativa das alunas travestis versus o papel fundamental desses profissionais que ali estão alocados.

Um corpo que desestabiliza os padrões que a escola apresenta nos seus currículos e nas suas práticas pedagógicas; nas intervenções sobre sexualidade, quase sempre heteronormativa e que não localiza essas sujeitas nesses contextos e vivências acadêmicas, reforçados pelos professores.

Esse processo, então, que envolve "rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]", de acordo com Louro (1999, p.11), nos aspectos de tratar as sexualidades, além de demandar uma perspectiva pluricultural, fazem com que esses corpos ganhem sentidos sociais e culturais, delimitando, nesse viés o que seria "natural" ou não e as concepções que se espera e compreende desse corpo.

E é na escola, meu *lócus* de análise, que essas sujeitas vão fazer emergir alguns elementos de troca de poderes para garantirem suas existências e resistências. É na visão essencialista-moralista, que se marca quais identidades de gênero se quer nesses espaços e se reconhece em suas práticas pedagógicas, dos profissionais da educação, dentro da ordem das normalidades, desqualificando o que destoa desse legado como doentio, crime e pecado.

Um jogo de forças que, através de "dispositivos da sexualidade", entretecem as práticas de sexualidades às práticas de poder, ou ainda como, de acordo com Foucault (1993, p. 244):

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode manter entre esses elementos.

Dispositivos que a escola utiliza se fazem valer pelo viés do controle, do vigiar, do punir, para representar essas sujeitas, suas imagens, seus processos de elaboração identitárias e suas demandas subjetivas de existir, sempre num caráter que transgride os padrões esperados por esses espaços e pelos atores que gerenciam, conduzem, propõem e executam os processos educativos.

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.

Nesse sentido, os elementos que compõem as travestilidades dessas meninas confrontam os anseios da escola, principalmente na premissa das sexualidades e gênero, pois suas categorias imagéticas desordenadas, temporais e de identificação, inclusive nominais, agridem os limites do aceitável por essas instituições. Para além disso, de acordo com Peres (2012, p. 51), "as travestis apresentam uma desconstrução do que seria coerente e suportável frente aos conceitos de sexo, gênero, sexualidade, prática sexual e desejo, iluminando definitivamente uma tendência "queer".

A escola, nessa premissa *queer*, nega a presença e existência das mesmas e não as reconhecem como sujeitas, com suas identidades, e não vislumbram em suas práticas e currículos essas novas constituições identitárias e faz uso de seus discursos, às vezes perversos, para denegrir, anular e estigmatizar esses seres humanos.

A instituição escolar reforça os padrões da heterossexualidade, tidos como os aceitáveis, muitas vezes silenciando, não dando visibilidade às outras possibilidades de sexualidades. As práticas dos docentes, emergidas do currículo, não têm aberto espaço para o novo, para as várias nuanças de gênero e das imagéticas que destoam das perspectivas institucionais de educação.

Assim, como se observa nos extratos abaixo:

A- E o currículo trabalhado Danny? Concebendo o currículo como conteúdo, as aulas, a gente sabe muito que esses conteúdos não falam sobre homossexualidade, sequer sobre sexualidades, muito menos travestilidade, como que acontece essa discussão que insere a travestil á na sua escola? Ou isso não acontece?

D- Isso não acontece. Eu nunca vi um professor entrar dentro da minha sala de aula e falar sobre gay, sobre o homossexualismo, então isso é um tabu na sala de aula. (sic)

Os discursos perpetuam o que não se quer falar e deixa nas entrelinhas, na refuta de dialogar sobre e tem a intenção de silenciar, suas representações sobre as sexualidades, identidades e compreensões de gênero. E é nesses discursos, linguagens marcadas que observo o quão estão aquém as práticas institucionalizadas da escola e de como seus atores, primordialmente docentes e gestores, negam os direitos das travestis e reforçam os estigmas existentes sobre elas.

É um processo de reconhecer o mundo a partir de posicionamentos diferentes, de maneiras diferentes, mas marcando, dando visibilidade ao que se compreende como "correto", padrão, com estruturante e representativo, que não admite outras alternativas e ainda negando

"a capacidade humana de assumir perspectivas múltiplas" presentes, principalmente nos processos de aquisição das linguagens (BRUNER, 1997, p. 115).

Discursos, estes, que marcam a própria cultura, com suas emoções, afetos, desejos e que definem quais símbolos e signos são as referências deste grupo. Marcam, ainda, quais são os grupos que detêm o poder de mando, superior, e quais grupos ficam numa berlinda, sempre às margens, como dominados e subjugados aos aspectos do negativo, do pejorativo e de tudo que não deve existir nos padrões sociais estabelecidos pelos detentores deste poder.

E, para além, são as perspectivas que decidem sobre as feminilidades e masculinidades, de como devem funcionar essas construções, quase sempre pautadas na constituição biológica e genética dos sujeitos e de negar qualquer manifestação contrária a essas normas estabelecidas, renegando suas possibilidades e necessidades.

Assim, ao invadirem esses espaços da escola, as alunas vão negociando de várias maneiras suas presenças, seus corpos em processo de constituição do feminino, seus tempos de formação humana e suas necessidades enquanto mulheres travestis, mesmo que numa resistência solitária, como podemos observar nos extratos que seguem:

A- Como que você resolveu o problema do banheiro? Conta para gente, com mais detalhes, como foi e como você conseguiu resolver. Não há nenhum problema nessa questão do banheiro?

D- Bom, eu sempre usei o banheiro feminino, só que um certo dia, uma aluna foi até a diretoria reclamar do meu uso do banheiro feminino. Nisso eu fui chamada até a diretoria. Chegando lá, a diretora falou para mim que não queria que eu usasse o banheiro feminino, que era para mim usar o banheiro masculino, porque tinha muitas alunas que ficavam incomodadas com a minha presença no banheiro feminino. Eu falei para ela que eu entro no banheiro feminino quando eu bem entender e os incomodados que se retirem, porque é um direito meu de usar o banheiro feminino. Eu sou uma travesti. Como que eu vou me maquiar? Vou retocar minha maquiagem em um banheiro masculino? Como que eu vou fazer xixi em um banheiro masculino, sendo que o banheiro masculino é um banheiro imundo, é um banheiro sujo? Porque os homens não têm preocupação com a higiene. Então eu briguei, falei para ela que se isso repetisse mais uma vez eu ia na delegacia, ia registrá uma queixa contra ela, ia processar ela e eu ia levar isso às autoridades. (sic)

A- Bibi, e o banheiro, como que funciona, e como que você resolve a questão do banheiro na escola?

B- Graças a Deus eu conversei com a diretora sobre isso, ai ela falô que eu tenho a permissão, sim, para entrá nos banheiros das mulheres. Mas ai ela chegô em mim e pergunto: por que você quer usar o banheiro das mulheres? Sendo que eu não tenho a mesma coisa que as mulheres não têm. Ai eu falei não, porque o banheiro dos meninos é muito nojento e o das meninas são bem limpos e eu mijo sentada, eu gosto de mijá sentada, quando eu vou no banheiro eu não gosto de mijá em pé. (sic)

Mas, ainda, como estratégias de barganha, seja nos domínios das legalidades instituídas culturalmente, sejam pelos processos de convencimento, porém, de maneira mais importante, dando visibilidade aos seus processos de constituição identitária de como a feminilidade com todo seu bojo de demandas corroboram para essa nova sujeita que ali está.

Noto, então, as representações dessas sujeitas sobre a escola, o currículo e como se sentem compreendidas pelos docentes e outros profissionais da educação que estão envolvidos nas práticas escolares. É nesse cotidiano que é forte a marca dos estigmas negativos que se tem das sexualidades, dos novos gêneros e nesse contexto, de maneira mais intensa, estão também as vivências das alunas travestis.

Essas representações, que são observadas nos extratos abaixo:

- A- Aproveitando essa conversa namoro, namoricos, relações, sexo na escola, como que os professores conversam isso? É falado, incluindo as travestis? Quando é falado sobre namoro, por exemplo, ou quando é falado sobre a orientação sexual nas aulas?
- D- Não, porque isso não é falado em sala de aula, porque nunca nenhum professor entrou numa sala de aula e falou: hoje nós vamos falar de orientação sexual, hoje nós vamos falar sobre relações sexuais. Porque isso ainda é um tabu dentro das salas de aulas, dentro das escolas. (sic)
- A- Quando há algumas piadinhas assim, alguns professores corrigem os alunos, ou eles não fazem nada ou eles até fazem piadinha?
- B- A maioria corrige, mas tem uns que não tão nem ai não, fazem nem questão, tão preocupados em dar a aula deles e ganhar o dinheiro deles, para travesti não tão nem ai. (sic)
- A- O que você gostaria que eles fizessem para que acabasse esse preconceito, com as piadinhas?
- B- Falassem mais um pouco das travestis, desse uma palestra para a gente porque tá começando ter mais. Já teve lésbicas e travestis, ai esse ano quem foi para lá fui eu. (sic)
- A- E os professores, principalmente nesse momento da aula de educação física ou nas outras aulas, principalmente quando eles veem ou ouvem essas coisas, eles te tratando dessa maneira, alguém te tratando com desrespeito, eles tomam alguma atitude, qual é a reação deles?
- B- Eles não admitem, eles mandam ficar quietos, tanto que um professor, um aluno me xingô dentro da sala de aula e o professor chamô a diretora e a diretora foi passando de sala em sala, falando que quem xingasse eu ia se ver com ela. (sic)

A- E sobre violência, como que a escola insere esse tema? E a travesti, é colocada nesse tema, nesse bojo de violência na escola?

V- Olha, eu vou ser bem sincera, é motivo até de graça, já não se vê no jornal quase nada sobre travesti que é assassinada, que faz isso, faz aquilo, imagina na escola. Mas assim pelo menos na relação ao tempo que eu tô aqui no colégio eu vejo uma diferenciação com minha pessoa principalmente, depois desta difícil ano letivo as pessoas já me viam mais como um ser humano mesmo, não como uma criatura berrativa. (sic)

Intensificam-se os estigmas pelas trocas de poderes que ora demarca os espaços de mando da escola, ora marca a potência que essas alunas apresentam na tentativa de se empoderarem dos processos de formação educacional e de como são salutares essas expectativas.

Expectativas que também me fazem crer na importância desse tempo e processo escolar para essas meninas e que salientaram intensamente nessa pesquisa o intuito de compreender como essas alunas querem estar nesses espaços, quais são suas demandas e como pensam ser importantes os acessos e garantias de um currículo que as contemple de fato nas suas vidas.

Demandas que vão sendo grifadas pelas resistências de profissionais da educação que ainda não compreenderam a amplitude das construções identitárias e de como é subjetivo esse processo, porém contraposto à crença das alunas travestis em significar a escola e suas práticas como importantíssimas para suas vidas.

É nesses discursos explícitos e implícitos que estão os jogos de poder e o conjunto de experiências que cada ator vai conjecturando para sua sociedade. E nesse, contexto as sujeitas em processo de formação identitária e de gênero, corre o risco de ficarem sem elementos essenciais que dão suporte ao doloroso rito de passagem entre a infância e juventude para a vida adulta.

Sobremaneira, é nessa etapa de vida que os signos e símbolos vão ganhando formas que constituem os humanos e sua cultura, porém se não apresentados, principalmente pela escola, de maneira múltipla e desprovida de preconceitos podem causar danos irreparáveis a essas sujeitas.

Pois, para Lemos de Souza (2012, p. 117), "a juventude vem sendo situada como um momento em que as vulnerabilidades e riscos são grandes e a noção de gênero, que contribui para a produção de estratégias de intervenção (políticas públicas em saúde e educação)" inicialmente compreendidas para todos os sujeitos, mas num predomínio heteronormativo,

que sequer dá visibilidade às travestilidades, "tem se mostrado fundamental para o conhecimento da produção dos modos de ser do jovem e das questões acerca das relações sociais que estabelecem a partir das diferenças entre os sexos".

E é nesse sentido que essas novas identidades de gênero vão se destacando, principalmente nos tempos tidos como da juventude, pois é aí que elas vão se compreendendo como meninas travestis e socializando-se com outros aspectos, como os da heterossexualidade, que não lhes cabe, que não lhes contempla e que não as reconhece.

As relações, então, com a escola se tornam fundamentalmente significativas, porque é nessa etapa e espaço que as trocas de conhecimentos e experiências se intensificam e os conhecimentos científicos se entrelaçam com as vivências dando suporte para as compreensões da cultura e de mundo.

Têm os docentes, nesse processo, papel fundamental para fazer desse espaço, a escola, um local democrático, que proponha diálogos, que estimule as interculturalidades contrapondo-se aos contextos observados, como nos extratos abaixo, que negam as travestilidades como mais um modo de existir:

- A- Você acha que esses assuntos são necessários na escola?
- D- Sim, é super necessário, porque tudo que a gente aprendemos dentro da escola é que nós levamos para sociedade. (sic)
- A- E sobre a violência, a escola insere as travestis nesse debate? Ou só falam das outras violências?
- D- As únicas violências que são citadas dentro das escolas são as violências contra a mulher, as violências domésticas e até mesmo a questão do uso de drogas. Mas, em questão mesmo de homofobia, a intolerância com as pessoas que têm outra opção sexual, não são discutidos. (sic)
- A- E quando tem um projeto e eles falam sobre violência, eles falam sobre violência contra travesti?
- B- Não, eles não citam a travesti como exemplo. (sic)
- A- E em relação a esses namoricos, como que funcionam os debates das relações amorosas, das relações de sexo na escola? Como os professores conversam isso na escola? Isso é falado, incluindo a travesti ou não?
- V- É uma questão que tem que melhorar, tem que avançar. É complicado você falá de relacionamento, principalmente na aula de filosofia, na aula de sociologia até aborda um pouco. Como eu sou diferente, o professor até me usa como exemplo. (sic)

Nesse sentido, as práticas, discursos e intencionalidades vão permeando e constituindo a escola e as representações vão ressignificando tanto para as alunas travestis, para os outros alunos e para os docentes.

A escola se torna espaço de produção cultural, de manifestações e os resultados dessas relações. Os anseios, os propósitos, vão, paulatinamente, propiciando diálogos que propõem preocupações institucionais em tentar resolver os conflitos que as travestilidades, sexualidades e gêneros provocam nesses contextos.

Esses diálogos, marcados frequentemente por estigmas, conceitos, preconceitos e vontades em perpetuar um padrão egocêntrico heterossexual, branco, sexista e transfóbico, ressalta-se num emaranhado de situações problematizadoras que a escola abarca em seus cotidianos com forte tendência ao silenciamento dos oprimidos.

Silenciamentos constantemente desestabilizados pelas resistências de sujeitos que insistem em garantir suas identidades, seus gêneros e sexualidades, respaldados na posse de conhecimentos oriundos de suas vivências, inclusive no seio da própria instituição escolar, que rompem com os parâmetros estabelecidos para a infância, juventude e vida adulta humana.

Logo, as travestis, se encontram num mundo, com suas experiências diretas e indiretas, que causam interpretações sobre as ideias e os conceitos que essas experiências proporcionam, num costurar que, várias vezes, se confronta com aquilo que creem quem está a nossa volta. Assim, para Bruner(1997, p. 129), "a implicação mais geral é a de que a cultura se encontra em constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros".

Dessa feita, a escola torna-se espaço fundamental para essas negociações e as expectativas frente a ela, pelas sujeitas travestis, esclarecem o quão é fundamental essa instituição para as mesmas e de como os dispositivos que ela detém ainda tem forte influência nas constituições de identidade e gênero.

Dispositivos que não somente marcam as vidas dos alunos nos processos presenciais escolares, mas que também resultam outros sujeitos nas relações sociais, advindos desses espaços escolares, que reproduzem as experiências que ali obtiveram.

Então, como seguem nos diálogos abaixo:

P. E como a escola orienta sobre o alistamento militar? É falado sobre a realidade das travestis para esse alistamento? Como que você foi orientada para esse momento de alistamento militar?

E.D. Eu não tive orientação alguma sobre o alistamento militar. Eu só fui tomar conta disso a partir do momento que eu cheguei para me alistar.

P. E como foi?

- E.D. Bom, no primeiro momento, eu tive a sorte de ir com duas amigas minhas travestis. E no primeiro momento que a gente chegou na junta militar, todos os meninos que estavam lá ficaram chocados, mas, aí, um senhor que trabalhava lá pegou a gente e levou a gente para uma sala separada, que é a sala onde o pessoal alista. Então fomos as primeiras a serem alistadas e já fomos liberadas.
- P- E você acha que a escola para você é importante?
- E.B- É, é fundamental. Sem escola não tem nada, sem escola eu vou para a rua fazer programa, vou fazer um monte de coisa, vou me drogar, eu nunca me droguei na minha vida e nem tenho vontade também.
- P. Nós estamos próximos de um novo ano letivo. O que você espera de um novo ano letivo e o que você espera desse novo momento na escola que, com certeza, será a universidade? Como que você gostaria de encontrar esse novo espaço e as pessoas que ali estão, e o que você espera desse novo ano em relação a você, que tem um identidade travesti?
- E.V. Olha, eu espero melhorias, e eu sinto que vai vir coisas melhores na faculdade, porque eu sei que eu não estou lidando com adolescentes, estou trabalhando com adultos, pessoas que têm uma carga de conhecimento, e eu sinto que eu vou ser bem recebida.

As crenças e representações sobre a escola elaboradas pelas alunas travestis nos encaminham para reflexões como educadores. Como tais, precisamos intentar olhares mais atentos aos variados conceitos que emergem nos aspectos culturais humanos e como as sexualidades, os discursos, as intencionalidades podem marcar a vida de outras pessoas ao seu redor.

É no exemplo do alistamento, desse evento que é um dos ritos de passagem para essas sujeitas, o processo presencial desse fato e das expectativas frente à possibilidade de um próximo ano letivo que se pode observar a magnitude da escola para os sujeitos, como para as alunas travestis e como esses discursos e representações do outro e de si mesmo vão salientando os prováveis produtos resultantes dos processos formais de educação.

A escola, então, assume papéis de elaboração da cultura, seja nas escolhas dos materiais didáticos, seja na constituição do currículo e nas práticas docentes, mas principalmente nos entraves de negociações e especulações que produzem, inclusive nas alunas, nestes tramites de transformação imaginativa (BRUNER, 1997, p. 133).

É processo que consiste em potencializar o distanciamento daquilo que se sabe, se compreende, representa, para abrir possibilidades de outros conhecimentos que não são apenas os seus.

A escola precisa assumir-se como lugar de criação cultural e não produção de representações de relações que excluem, que marcam negativamente o não igual, seja à luz das diversidades educacionais, preconizadas pelos instrumentos legais institucionalizados, seja à luz das sensibilidades docentes ou mesmo pelo envolvimento desses responsáveis pelos processos educativos o respeito ao próximo.

Acreditando, ainda, de acordo com Araujo (2003, p. 157), que:

essa proposta objetiva a formação da cidadania, visando a que alunas e alunos desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e como os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta.

Proposta essa que corrobora também com Lemos de Souza (2012), que defende uma escola que deva garantir as produções de espaços de circulação de sentidos das sexualidades e gêneros sendo problematizados como dispositivos de inventividades na constituição identitária, ou mesmo, num sentido de clarificar as representações que se tem das práticas sociais e culturais que produzem os estigmas e discriminações.

Assim, travestilidades e escola lançam desafiadoras e subjetivas necessidades de diálogos para que se possa ultrapassar, esgotar as reflexões, ainda em processo tão sublimado, no sentido de garantir uma escola que assuma e integre os sujeitos que ali estão, as alunas travestis, num mesmo parâmetro, com os mesmos cuidados e principalmente nas prerrogativas indiscutíveis dos direitos humanos universais.

4 DESDOBRAMENTOS SUBJETIVAMENTE FINALIZADORES

A análise das narrativas dialógicas observadas nos cotidianos escolares nos faz constatar que as identidades travestis, suas imagéticas e representações sobre a escola estão sob a ótica dos padrões heteronormativos binários, manifestando os mecanismos de controles e repressão. Essas análises se apresentam através de processos de regulação e humilhação frente às identidades de gênero que destoam dos padrões considerados aceitáveis para esses espaços educacionais e trazem as interações, as relações, numa fronteira de sexualidades que corrige, que vigia o que é do masculino e o que é do feminino e apresentando, via profissionais da educação, a travestilidade como desviante, patológico, hostil, como não coerente no sentido comportamental.

A escola e suas práticas, com seus elementos representativos sobre as identidades de gênero fora dos padrões heterossexuais, demonstra inabilidade pedagógica para relacionar-se com essas sexualidades e opta pelo desconhecimento e falta de sensibilidade para com essas diversidades que permeiam os cotidianos escolares.

Desta feita, trata a travestilidade como algo inexistente ou que está muito longe de seus domínios, seja espacial, seja temporal ou mesmo via currículo. É o que a escola refuta reconhecer e integrar nas práticas, discursos e linguagens de seus atores detentores do poder de barganha nesse local. É o docente, então, que vai elegendo, escolhendo, pinçando com suas intencionalidades, dogmas e crenças o que é viável ou não para essa provocação de reflexão no que tange ao conhecimento científico e não científico.

Logo, fica evidente a necessidade de rever as práticas pedagógicas, currículos e representações das relações, na escola, sobre essas possibilidades identitárias e de gênero, visto que é nesse espaço que essas alunas, como observamos através das narrativas, reconhecem sistematicamente como espaço e vivência necessária para estarem inseridas no contexto sociocultural. Não apenas etatisticamente falando, mas na premissa de uma negociação de valores e posturas que vão delineando a presença dessas sujeitas na escola com todos seus elementos, sejam subjetivos, imagéticos, morais, temporais e de relações.

É nesse sentido que a transfobia escolar, que aqui defendo como algo existente, não consegue mais espaço nesses cotidianos, ou não admitem mais essas práticas discriminatórias e estigmatizadas, pois essas sujeitas, ou ao retornar às escolas via modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, porque foram obrigadas a evadir da escola por vários fatores que podemos concluir como resultantes das relações com a família, com o entorno da

escola ou mesmo na própria unidade escolar, seja no ensino regular, que mais recentemente estão cada vez mais em grande número matriculadas, empoderam-se de conquistas e conhecimento de seus direitos constitucionais para ali estarem e enfrentarem essas discriminações.

Obviamente que esta situação de acesso à escola não garante uma permanência, muito menos qualidade nesta estada, mas provoca os que ali estão há tempos, reproduzindo os padrões de uma escola republicana, que não existe mais, a retomarem como compreendem e significam as identidades de gênero, sexualidades e as travestilidades no sentido de contemplarem outras vertentes das sexualidades.

Padrões que sempre excluem os que se diferem dos símbolos do macho e fêmea, destoando dessas regularidades. Elementos que sempre fizeram que essas sujeitas, meninas e mulheres travestis, fossem colocadas aos espaços marginais e fronteiriços que as levavam para a prostituição, vulnerabilidades para as doenças e mazelas do corpo e principalmente fazendo-as se reconhecer numa identidade inexistente, uma identidade que é doentia e um gênero flutuante.

Assim, retomando a epígrafe utilizada no início desta dissertação, as representações que se tem hoje sobre as travestilidades na escola, por parte de vários atores que constituem esse *lócus*, não se difere em muito das de Viveiros de Castro, cujos elementos salientados no texto quase poético são os que emergem de uma marginalidade cultural, um machismo e um anti-feminismo brutal que resulta numa estereotipação de tudo que pertença ao gênero da mulher, das mulheres travestis, seja posto na mais barbarizante refuta.

São nessas novas identidades de gênero, femininos e suas relações, que as diversidades educacionais precisam pautar suas intervenções e práticas urgentes para que as pessoas possam transitar nas escolas sentindo-se humanas, íntegras e contempladas pelas políticas institucionais de educação.

Nesse viés, as transfobias emergidas na escola vão paulatinamente sendo ressignificadas, pois essas alunas não querem ausentar-se e, mais que isso, reconhecem nesses espaços e etapas de vida importante e significativo momento para serem reconhecidas, contempladas como humanas e como mais uma variante das possibilidades de existir.

E, nesse sentido, compreendo, reconheço uma escola que é transfóbica em alguns elementos de seus cotidianos, seja pelas práticas docentes, seja pelas relações tumultuadas e conflitantes que envolvem essas alunas. Porém, uma escola que a cada instante está ressignificando suas representações sobre as novas identidades, os novos gêneros que vão

eclodindo nesses espaços, e a travestilidade vai galgando visibilidades e situações que a colocam em voga para discussão devido a atores mais sensíveis, mais críticos ao reconhecer que o humano é ou pode ser mais subjetivo e dinâmico em suas formações identitárias, sexuais e enquanto ser.

Dessa feita, é nesta perspectiva que essa pesquisa vem desvelando algumas situações, alguns elementos que podem, no mínimo, desestabilizar o que se compreendia como padrão de gênero para/nas escolas e abrir o leque de discussão, de uma maneira ainda *in itinere*, para reflexões mais profundas, mais democráticas sobre a existência humana e inserir, inicialmente, via academia, as discussões que revelam e representam as travestilidades e escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ÁGAMBEN, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira. In: Ensino e Pesquisa. vol.1, APLIEMG, 1997.

_____. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores, 2ª ed. 2005.

ANDRÉ, M. E. D.A. Etnografia da Prática Escolar. 14ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

ARAÚJO, U. F. *A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores*. In ARANTES, V. A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas (org.). São Paulo: Summus, 2003.

BAKHTIN. M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *A interação verbal*. In: BAKHTIN. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Problemas da estética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense, 1981a (Ed. Or.:1929).

BARCELOS, A. M. F. A importância das crenças na aprendizagem e ensino de línguas. Viçosa: Gláuks, 2004/2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENJAMIN, **W.** *Magia e técnica*, *arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

BENEDETTI, M. R. *Toda feita:* gênero e identidade no corpo travesti. Piriápolis: II Reunion de Antropologia Del Mercosur, 1997.

BLEICHMAR, E. *O feminino espontâneo da historia*: estudo dos transtornos: narcisistas da feminilidade. Porto alegre: Artes Medicas, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, **S. M**. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *Sociologia*. Porto Alegre, ano 2, n° 4, jul/dez 2000, p.274-305.

BRUNER, J. Atos de significação. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

_____. Realidade mental, Mundos possíveis. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CHARTIER, R. A História Cultural. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLE, M. Cultural Psychology: once and a future discipline. Harvard University Press, 1998.

CORTEZ, M. C.; SOUZA, C. de. *Sexo é uma coisa natural?* A contribuição da Psicanálise para o debate sexualidade/escola. São Paulo: Summus, 1997.

COSTA, W. A. (Org.) e CARVALHO, A. L. *Estigma e diferenças na educação*. Cuiabá: EdUFMT. 2007.

COUTO, E. S. *Resenha:* Um corpo estranho de Guacira Lopes Louro. Salvador: R. Faced, 2007. p. 223-234.

DA MATTA, R. *A família como valor*: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

DERRIDA, J. Choréographies – entrevista com Christie V. McDonald. In: DERRIDA, J. *Point de Suspension – Entretiens*. Paris, Galilée, 1992.

DEWEY, J. Como Pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. Democracia e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

DUQUE, T. *Montagens e Desmontagens*: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência. São Carlos: UFSCar, 2009.

ELIAS, N. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

FERRARI, A. *Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas*. In: **Marques, L.P**. (Orgs.). Silêncios e educação. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2 ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FONTANA, R. A. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985 (Ed. or.:1975).

_____. *A história da sexualidade*, 1: A vontade de saber.11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 (Ed. or.:1976).

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. 6ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

GARBUIO, L. M. *Crenças sobre a língua que ensino*: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (org) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOUVÊA, M. C. S. *Desenvolvimento humano*: história, conceitos e polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEILBORN, M. L. *Estranha no Ninho: Sexualidade e Trajetória de Pesquisa*. In: Pesquisas Urbanas: Desafios do Trabalho Antropológico. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

HERMANNS, H. *Narratives Interviews*. In: FLICK, U. et al. (orgs.). Handbuch Qualitativ Socialforshung. 2^a ed. Munique: Psicologie Verlags Union, 1995. p.182-185.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

LLORET, C. *As outras idades ou as idades do outro*. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria. Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre educação e teoria Queer. Belo Horizonte: Auteentica, 2003.

_____. *Teoria queer* - uma política pós-identitária para a educação. Rev. Estud. Fem. Florianópolis, vol.9, n°2, 2001.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1988.

MARTUCCI, E. M. *Estudo de caso etnográfico*. R. de Biblioteconomia de Brasilia, Brasília, v.25, p.167-180, 2001.

MASON, J. Qualitative researching. 2^a ed. London: Sage, 2002.

MATURANA, H. & VARELA, F. A árvore do conhecimento. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MARX, Karl. *A Produção da Sociedade*. In: IANNI, Octavio. (Org.) Karl Marx - Sociologia. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1982.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, A. (ed.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 2001.

PAJARES, M. F. *Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.* Review of Educational Research, v. 62, p. 307-332, 1992.

- **PERES, W. S.** *Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti*. Revista de Psicologia, São Paulo, v.?, p.?-?, 2002.
- **PERES, W. S**. *O mal estar das sexualidade e dos gêneros contemporâneos e a emergência de uma psicologia queer*. In Gênero, corpo e ativismo/Leonardo Lemos de Souza (org.). Cuiabá-MT: UFMT, 2012.
- _____. Subjetividade das Travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização a construção da cidadania. Rio de Janeiro: PPG/Saúde Coletiva/UERJ, 2002.
- **PIERCE, C. S**. *Semiótica* (seleção de textos dos collected papers). São Paulo: Perspectiva, 1958/1995.
- REY, F. G. La investigación cualitativa en Psicologia. São Paulo: EDUC, 2000.
- **RIBEIRO, C. M.** *O imaginário das águas e o aprendizado erótico do corpo.* Curitiba: Educar/Ed. UFPR, 2009.
- **SILVA, R. C.** *Saberes, poderes, verdades*: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e (e)ducação. Juiz de Fora: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ, 2010.
- **SALGADO, R. G**. (Org.) *Infância e juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidades no contexto brasileiro*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.
- **SSHWANDT, T.** As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Dezin (Org.), O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.
- **SCRUTON, R.** *Authority and allegiance*. In: Donald, J. and Hall, S.(orgs.) Politics and Ideology. Milton Keynes: Open University Press, 1986.
- **SILVA, C.R.** (Org.) Ensino de português: Demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Idéia, 2007.
- **SOUZA, L. L.** A construção de modelos de gênero e sua problematização no contexto escolar. In: ARAUJO, M. F.;MATTIOLI, O. C. *Gênero e violência*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- _____. Representações sobre os enfrentamentos à homofobia na escola por jovens de Mato Grosso e São Paulo. Florianópolis: Fazendo Gênero 8, 2008.
- _____; **MEDEIROS, P. A. e DUARTE, J. F.** *Gênero, sexualidade e ética na educação: um estudo com professores sobre homofobia na escola.* In: ROCHA, S. A. Formação de professores: licenciaturas em discussão. Cuiabá/MT, 2010.
- **ROCHA, S. A**. da (orgs.). Formação de educadores, gênero e diversidade. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2012.

SOUZA, K. P. A dimensão dialógica no estudo-pesquisa-vida: um entrelaçamento de práticas e saberes. *Revista eletrônica de cultura e educação*, n°01 p.14-30, 2010.

SZYMANSKI, H (**Org.**). *A entrevista na pesquisa em educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 2ª ed. (2008).

VALE, A. F. C. Estilísticas da sexualidade. Fortaleza: Pontes Editores, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO. Atentados ao pudor. Local: editora, 1894.

APÊNDICE - Roteiro para as entrevistas semiestruturadas narrativas

EIXOS PARA AS ENTREVISTAS:

- Perfil da discente (dados pessoais: família onde mora? Com quem?
 Trabalha? Estuda qual série? Já ouviu falar de identidade de gênero se considera o que? O que é ser travesti?
- Perspectivas da identidade; constituição identitária; como é ser travesti nos espaços culturais.
- Perspectivas de educação (por que esta estudando? O que espera da escola? Como é
 a escola que estuda? As relações com os colegas? Com os professores? Há outras
 travestis na sua escola? Porque acha que não há? Relações com colegas gays e não
 gays.
- Qual é o conceito de da escola como concebe o currículo? Há trabalhos na escola sobre sexualidade e prevenção? É falado das travestis? É falado de identidade de gênero?
- Qual é o tratamento dos professores no cotidiano? Seu nome social é tranquilamente respeitado? Como o professor procede frente a algumas piadinhas e situações que te envergonham? Você é comparada aos homossexuais? Como é a relação com os professores?
- As relações com as pessoas, os entornos, o ir e vir na/da escola...
- O que gostaria que mudasse nas aulas? Nos comportamentos dos professores e dos outros profissionais na escola? Entre os colegas; quais os anseios...