

Professoras Transexuais e suas memórias como estudantes

Resumo

Busca-se resgatar memórias escolares de estudantes que se tornaram professoras na cidade de Tubarão/SC e que hoje se autodefinem como transexuais e refletir sobre o acolhimento (ou não) de suas diferenças em um processo paulatino de feminilização de corpos e de identidade de gênero. Histórias de vida de transexuais remetem a um mundo de dúvidas, solidão e rejeição quando se vive em uma sociedade de controle, na qual os corpos que escapam do padrão cis-heteronormativo são postos à margem, reféns de patologização, preconceitos e tabus. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída por meio de recortes de histórias de vidas do período de estudantes da educação básica (pública) e superior (privada). A partir de uma entrevista densa baseada em um roteiro semi-estruturado com cada uma delas, realizou-se uma análise a partir dos estudos de gênero e de sexualidade, dentre eles a Teoria Queer. O espaço escolar, durante a educação básica, apresentou-se com um dos lugares sociais mais negativos já vivenciados por elas, sendo as discriminações intensificadas pela figura do/a professor/a. A vigilância dos corpos acompanhou suas vivências, demonstrada na rejeição, explícita ou não, da feminilidade expressa por um corpo ainda visto como “nascido homem”.

Palavras-chave: Memórias escolares. Gênero. Sexualidade. Orientação Sexual. Estudantes Transexuais.

Tania Mara Cruz
UNISUL
tania.cruz@unisul.br

Tiago Zeferino dos Santos
thiago.z.santos@hotmail.com

1. CONTEXTUALIZANDO O TEMA

A partir de um estudo sobre as memórias escolares de duas professoras da cidade de Tubarão/SC e que se autodefinem no momento da entrevista como transexuais buscamos conhecer a trajetória e analisar as implicações da presença de estudantes não-heterossexuais nas escolas públicas de educação básica e na universidade onde ambas estudaram¹. A instituição escolar teve e ainda tem dificuldades em tratar gênero e sexualidade, particularmente visível quando se depara com estudantes (gays, lésbicas, travestis e transexuais) que não se enquadram no modelo cis-heteronormativo de correspondência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual heterossexual, ou seja, homens de sexo biológico, masculinos e heterossexuais e mulheres de sexo biológico, femininas e, igualmente, heterossexuais. Segundo Jimena Furlani (2005, p. 235), a escola se apresenta como um instrumento importante na normatização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões de gênero em nossa cultura.

Algumas questões a pensar a partir dessa pesquisa: como se deram as trajetórias escolares dessas estudantes no processo de não reprodução do padrão cis-heteronormativo? De que modo gestores/as, professores/as e colegas participaram no processo de orientação sexual vivenciado? Como foram as discriminações e como lidavam com elas? Havia alguém/situação que minorava a dificuldade desse processo? Dialogamos com estudos na área de gênero e sexualidade, inclusive a Teoria Queer.

Partilhamos com Jaques Le Goff a concepção sobre a dimensão política da memória, pois ela “é onde cresce a história, que por uma vez a alimenta, procura salivar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. (1996, p.477) Por outro lado, temos claro que memórias não são registros do real, mas nos trazem um real reconstruído, informado a partir do presente. No entanto, ainda assim, podem nos contar da cis-heteronormatividade, sistematicamente denunciada nas pesquisas sobre a escola na última década, cujas pautas inserem as questões de gênero e sexualidade como de extrema atualidade e porque não dizer, remetem à necessidade de produção de políticas

¹ A pesquisa também contemplou a memória e as experiências em andamento como professoras transexuais, mas esse outro recorte foge aos objetivos desse artigo.

públicas direcionadas ao respeito das diferenças que têm por base a liberdade de gênero e de práticas sexuais.

As expressões de masculinidades e feminilidades são personificadas em cada sujeito independente de seu sexo biológico e resultam de um complexo processo cultural e não de diferenças naturais instaladas em corpos de mulheres e de homens. Não há uma natureza que não seja informada pelo gênero: desde o momento em que nasce podemos dizer que o corpo, ao qual se atribui socialmente o atributo de sexo de homem ou de mulher, já cresce sob a marca da generificação.

O conceito de gênero permite distinguir a dimensão biológica da dimensão cultural e demonstrar que essas dimensões se cruzam, mas não decorrem uma da outra. Gêneros não são derivados, em qualquer circunstância, de como os seres humanos explicam a diferença biológica, como querem os fundacionistas. (NICHOLSON, 2000). A própria ideia de 'diferença biológica' foi construída no século XIX, como afirma o historiador Thomas Laquer (2001).

Podemos dizer, portanto, que gênero se refere à construção social de significados de masculinidades e de feminilidades que compõem, em conjunto com outros marcadores sociais, os atributos de cada sujeito, e é resultado do modo como cada sociedade se organiza e produz sua cultura.

A sexualidade, por sua vez, também não se reduz aos aspectos biológicos, mas comporta em si aspectos psicológicos, culturais, sociais e afetivos. É articulada, subjetivamente, “no modo pelo qual os indivíduos vão dar sentido e valor à sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos” (ALTMANN, 2001, p.577) e, ao mesmo tempo, apoia-se em regras e normas de instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas que se constituem como um biopoder.

A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as "disciplinas do corpo" e participa da "regulação das populações". A sexualidade é um "negócio de Estado", tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do

capitalismo, que pôde desenvolver-se “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”. (ALTMANN, 2001, p.576).

Incorporando designações populares de gênero e sexualidade temos, partir dos anos 80 as bases para a Teoria Queer² com novos estudos visando a compreensão dos processos de categorização sexual e sua desconstrução (GAMSON, 2006). Para essa teoria os corpos deslizam e escapam de definições fixas porque são

[...] múltiplos e mutantes. Até mesmo o gênero e a sexualidade — aparentemente deduzidos de uma “base” natural — são atributos que se inscrevem e se expressam nos corpos através das artimanhas e dos artifícios da cultura. Gênero e sexualidade não são definições seguras e estáveis, mas históricas e cambiantes. Deve-se reconhecer que a maioria das sociedades possui algum tipo de distinção masculino/ feminino e que essa distinção geralmente é relacionada ao corpo. Contudo, isso não quer dizer que os corpos são “lidos” ou compreendidos do mesmo modo em qualquer tempo ou lugar, nem que seja atribuído valor ou importância semelhante às características corporais em distintas culturas. (LOURO, 2003, p. 3).

A Teoria Queer busca apontar e compreender os sujeitos em conflito com a ordem de gênero e sexualidade vigente. O seu compromisso político é o de evidenciar a produção de diferentes identidades não categorizáveis e a necessidade de mudar o repertório existente para que os indivíduos qualificados como menos-humanos, perseguidos, possam encontrar um mundo habitável e mais acolhedor (MISKOLCI; PELÚCIO, 2006). Os conceitos tradicionais em torno da sexualidade passarão, pela Teoria Queer, a ser desconstruídos³ e reformulados, paulatinamente, em consonância com os movimentos LGBT⁴. As experiências trans provocam, mais do que outro grupo social, a

² “Queer”, em inglês, pode significar “excêntrico”, “esquisito”, “diferente”; bem como o “pervertido sexual” “marginal”, “estigmatizado” ou “anormal” (ESCOFFIER, 1998).

³ No Brasil, a primeira publicação acerca da teorização queer voltada para a Educação, em livro único, foi editada em 2004. Trata-se de *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*, de Guacira Lopes Louro, considerada a pioneira, sobretudo por “institucionalizar” a temática na Linha de Pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, mostrando como as questões levantadas por essa teorização podem ser consideradas politicamente relevantes para os cursos de formação de educadoras/es. (FURLANI, 2009, p. 311).

⁴ A sigla refere-se a Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgêneros é utilizada atualmente pelo referido movimento. Cabe notar também que essa sigla pode aparecer sob diferentes formas, sendo que o movimento atualmente a forma LGBT desde a Conferência Nacional realizada em Brasília em junho de 2008. (BARBOSA, 2010, p. 1)

quebra dos padrões cis-heteronormativos, particularmente presentes na hostilidade do ambiente escolar.

2. A ESCOLA QUE EXCLUI: DADOS E RELATOS

O debate sobre sexualidade nas escolas brasileiras ganhou espaço a partir dos movimentos sociais feministas na década de 70 e 80, que discutiam saúde da mulher e suas interfaces com a educação sexual nas escolas, reforçado em seguida pelo papel que a epidemia da AIDS na mesma década atribuiu à educação para a prevenção.

Pela sua importância nas políticas governamentais, a sexualidade passará a ter, inclusive, uma definição para Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1975.

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito, e não se limita à presença ou orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isto. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor. (OMS -Organização Mundial de Saúde, 1975, apud CUNHA, 2005)

Nomear e normatizar podem ser as duas faces de um mesmo processo histórico, já dizia Foucault (1984). Além do respeito às diversidades sexuais, discutir sexualidade nas escolas passava a ser questão de saúde pública. A homossexualidade surge como tema importante no âmbito das reflexões sobre prevenção à AIDS, uma vez que os homossexuais masculinos, equivocadamente, eram vistos como “grupo de risco”, apesar da evidente disseminação entre heterossexuais.

A partir dos anos 90, a crescente visibilidade dos movimentos sociais LGBT produziu conquistas relativas às políticas públicas de respeito à diversidade sexual que seguem e se aprofundam nas décadas seguintes. No entanto, a escola continua a se

configurar como um lugar de opressão cis-heteronormativa, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de estudantes LGBT (JUNQUEIRA, 2009). Embora não possamos atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p.21).

Ao trazermos aqui memórias da educação básica e universitária de transexuais, que vivenciaram o período escolar de 1970 - 2010 , memórias essas (re)estruturadas por um olhar adulto e profissional como professoras da educação básica, pretendemos refletir sobre a importância da escola na construção das identidades e o sofrimento causado por experiências discriminatórias, que ainda seguem no momento de escritura deste artigo, reafirmado pelas pesquisas do campo.

Um estudo realizado pela UNESCO em todos estados brasileiros, entre abril e maio de 2002, cujo objetivo foi analisar o “Perfil dos Professores Brasileiros” entrevistando 5 mil professores da rede pública e privada, revelou que “para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais” (UNESCO, 2004, p. 144-146).

De outra pesquisa, realizada pelo mesmo órgão em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal junto a professores, pais e estudantes homens, extraímos alguns dados preocupantes em relação e ao despreparo docente e a homofobia em ambiente escolar:

- o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória;
- acreditam ser a homossexualidade uma doença cerca de 12 % de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza;
- não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos estudantes de sexo masculino de Belém, entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória;
- pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife (ABRAMOVAY, 2004, p.277-304).

De acordo com pesquisa realizada junto a participantes da Parada do Orgulho LGBT do Rio de Janeiro, em 2004, a discriminação de caráter homofóbico nas escolas “assume dimensões de uma epidemia grave quando as vítimas são muito jovens. Nada menos do que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas dessa experiência. Entre jovens de 19 e 21 anos, 31,3% referiram-se a discriminações na escola ou na faculdade” (CARRARA; RAMOS, 2005, p.80). Discriminações que se repetem em pesquisas posteriores com participantes da 8ª Parada Livre de Porto Alegre e de Belo Horizonte em 2004 e 2005 sucessivamente, bem como da 9ª Parada GLBT de São Paulo em 2005.

William Peres (2009) relata cenas vividas por travestis e transexuais, em ocasiões e localidades diferentes. Ao tratar das memórias escolares esse autor revela que a maioria delas retrata o espaço escolar como uma experiência negativa e responsável pelo abandono dos estudos. Uma transexual gaúcha de 28 anos, entrevistada por Peres, fala de suas experiências escolares:

Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava grosserias: “Seu viado, vê se cria jeito de homem, seu safado, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando”. Quando eu via aquele guri, eu entrava em pânico e pensava: Meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo!. Enquanto ficava nas ameaças eu agüentava, mas o pior foi quando, ao sair da escola, eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim, eu ainda agüentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber de escola. (PERES, 2009, p. 252, E. Luciana)

Nota-se que as discriminações contra homossexuais, travestis e transexuais são praticadas por diferentes profissionais da educação, que também silenciam frente às ações discriminatórias produzidas por estudantes. Mesmo quando parte apenas de alunos/as, a escola não se torna isenta, pois “consentida e ensinada na escola, a

homofobia se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 1999, p.29).

A omissão é prática escolar já que “a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças entre alunos, mostrando-se ‘indiferente ao diferente’, em relação aos estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros”. (BONNEWITZ, 2003, p.119). O corpo docente costuma dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua orientação sexual e de gênero. Produzida a invisibilidade, poucos estudantes se sentem à vontade para se exporem. Aqueles que atrevem a tal afirmação de si, são rejeitados e excluídos, dificultando que os demais também o façam. (BONNEWITZ, 2003)

Percebe-se a categoria de estudantes homossexuais como mais visível no contexto escolar, pois todo e qualquer “aluno diferente” é rotulado como homossexual, excluindo as demais classificações como bissexual, travesti ou transexual. Ao mesmo tempo em que a escola rotula como gays os “diferentes”, ela oculta informações que possam motivar esses/as estudantes a se compreenderem com qualquer outra identidade de gênero e de orientação sexual.

Os dados sobre a presença, em Santa Catarina, de estudantes com referências de gênero e de sexualidade que fogem ao padrão cis-heteronormativo são precários, mais ainda sobre quem se autodefine transexual. Ao falarmos de professoras, verificamos que, ao todo, de acordo com Lirous K. Fonseca Ávila, coordenadora geral da ADEH de Florianópolis⁵, existem oito profissionais autodefinidas transexuais que trabalham direta ou indiretamente com educação. Dessas/es oito profissionais, apenas duas não são ativistas de movimentos sociais ou de ONGs ligadas à questão LGBT. Na educação essa problemática é pouco abordada por gestores/as das políticas públicas, daí a necessidade de estudos qualitativos que nos façam conhecer e analisar os contextos educativos em que estão inseridas as pessoas trans.

⁵ Entrevista informal durante o levantamento inicial para a pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A metodologia baseou-se em uma entrevista com roteiro semi-estruturado com cada uma das duas professoras transexuais atuantes, ainda em 2014, nas escolas públicas de Tubarão/SC. De posse da assinatura dos termos de livre consentimento, foram realizadas as entrevistas em separado, com duração de cerca de 2h cada. Após transcritas pelos pesquisadores, foram posteriormente submetidas às professoras para autorização de uso e entrega de cópias à elas. Esclarecemos que ambos os nomes são fictícios e correspondem ao gênero feminino conforme o nome social das entrevistadas. Selecionamos dois momentos das entrevistas: memórias como estudantes da educação básica (fundamental e médio) e do ensino universitário.

A primeira professora transexual, autodesignada como Jéssica, 25 anos é licenciada em história. Nasceu no Rio Grande do Sul e mudou-se ainda adolescente com sua família para Tubarão/SC por volta de 2002. Foi nessa mesma cidade que concluiu o ensino médio e sua graduação. No momento da entrevista trabalhava numa escola pública estadual como professora de informática. Jéssica formou-se em 2008 e já trabalhou como professora de história em caráter temporário em diversas escolas. A outra professora é Carolina, 49 anos e formada em letras. Natural de Tubarão, também concluiu seus estudos nessa mesma cidade. No momento da entrevista era efetiva numa escola pública estadual de educação para jovens e adultos, atuando como professora de língua portuguesa e inglesa e há muitos anos é militante e ativista no movimento LGBT. Carolina se formou no ensino médio e universitário no final da década 80 e atua como professora desde 1996. Jéssica se formou no ensino médio em 2004 e na faculdade em 2008, iniciando suas atividades, como professora, em 2009.

4. MEMÓRIAS ESCOLARES E A DISCRIMINAÇÃO

Com as memórias serão evidenciados aspectos ligados a gênero e sexualidade no contexto escolar, enfatizando as relações *professor x estudante*, analisando preconceitos e discriminações contra as professoras transexuais em sua época de estudantes. De acordo com Jones:

O preconceito é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência. A manifestação comportamental de preconceito é a discriminação – as ações destinadas a manter as características de nosso grupo, bem como sua posição privilegiada à custa dos participantes do grupo de comparação. (JONES, 1973, p.3).

Valores e atitudes que, direcionados à gênero e sexualidade, destinam-se a manter determinados grupos em posição de inferioridade em relação ao grupo que se considera representante do padrão aceito socialmente, no caso, sujeitos cis-heteronormativos.

4.1 Vivências como estudante na educação básica

Num primeiro momento, quando indagada sobre sua sexualidade como aluna na educação básica, Carolina responde:

[...] hoje eu, assistindo esses bullying passando na TV, esse menino⁶ que teve esse problema que se matou no Rio de Janeiro... Se eu for me remeter a minha história de vida, olha, eu sofri tanto, tanto, tanto na escola! A escola foi pra mim o ambiente mais negativo que você possa imaginar. Assim, todas as barbáries fizeram comigo, todas, todas. Eu tive que viver uma vida camuflada, uma vida mentirosa por um longo tempo. (E. Carolina)

As constantes discriminações de colegas, e principalmente de professores, por causa do seu jeito afeminado, provocavam nela muito sofrimento. Além disso, o medo da reação dos “outros” (colegas e professores) faz com que a escola se torne:

[...] um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do

⁶Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 12 e 14 anos. A motivação do crime é incerta, porém a nota de suicídio de Wellington e o testemunho público de sua irmã adotiva e o de um colega próximo apontam que o atirador era reservado, sofria bullying e pesquisava muito sobre assuntos ligados a atentados terroristas e a grupos religiosos fundamentalistas (Wikipédia, Massacre de Realengo, acessado em 20/02/2014)

conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 1999, p. 30).

As relações de Jéssica com seus professores do ensino básico igualmente foram marcadas por constrangimentos. De acordo com suas falas, a partir da antiga quinta série do ensino fundamental, suas maiores dificuldades eram com professores homens que ironizavam seus trejeitos e suas atitudes.

Tinha professor que dizia, aquela coisa bem idiota: isso não é completamente menino, te comporta como homem, menino tem que andar com menino! ... que eu só andava com meninas. Assim, minha vida inteira passei ouvindo “bichinha”, aquelas coisa que tu sempre ouve, qualquer gay ouve. (E. Jéssica)

O problema aumentava quando se tratava das aulas de educação física. Ambas as entrevistadas relembram o momento em que as tensões aumentavam e os conflitos pareciam ultrapassar os limites do que aguentavam. Professores e colegas sentiam-se à vontade em criticar e humilhar quem não participava das atividades. Segundo Resende (1994, p.24) “as aulas de Educação Física encontram-se repletas de conflitos inerentes a qualquer forma de interação social, que precisam ser mediados pela intervenção acadêmica e social do professor”. Mas o que ocorre, em geral, é um frequente mal-estar. O desprazer das aulas de educação física fazia parte do cotidiano das entrevistadas.

Minha tortura era educação física, foi à tortura da tortura da tortura. Olha, se tem uma disciplina que pode riscar do mapa pra mim é educação física! [risos] [...] Mas assim, eu não gostava de me expor, e eu sou péssima em esportes, então, eu ficava muito envergonhada. Jogar vôlei pra mim era uma tortura. Futebol mesmo nem pensar [...] era bem complicado. (E. Jéssica)

Educação física era unânime, né? Porque educação física, na minha época, era separado, meninos e meninas. Aí, tu imagina! Jogar futebol eu não conseguia jogar de jeito nenhum, **não é porque a gente é fresco não, é porque tu não se identifica**. Porque eu também não acho nada demais você ser uma trans e jogar futebol. [...] **mas eu não gostava, não era o que eu queria, mas, eu era forçada**, e aí botavam pra ir no gol. Aí tu imagina, piorou ainda, porque cada vez que a bola vinha, eu virava de costa porque eu tinha medo que a bola me machucasse. [...] e eles caíam de pau em cima de mim. (E. Carolina, grifos nossos)

Como afirma Resende (1994), o professor pode intervir e mediar os conflitos nas aulas de Educação Física, inclusive atendendo às políticas de orientação sexual presentes nos PCNs. No entanto, segundo as entrevistadas, o professor impulsionava e motivava a turma para o deboche permitido.

A masculinidade predominante entre os professores de educação física, em geral homens, era de que o futebol era masculino e, portanto, se uma pessoa considerada pelos demais como homem se negasse a jogar futebol e desejasse outro esporte, deveria ser excluído do universo dos homens e, ao mesmo tempo, não seria destinada a outras práticas esportivas. Estava dada a exclusão. Mas além dos esportes, outras disciplinas escolares também não revelavam uma preocupação em relacionar identidades de gênero e habilidades de alunos que fugiam aos padrões tradicionais de gênero.

Vamos supor, como eu já tinha uma tendência mais pra artes, mais pra vôlei. Eu percebia que eles poderiam explorar muito mais isso em mim. Mas eu sempre ficava em segundo plano, eu percebia isso. Vamos supor – vôlei – eu podia estar jogando vôlei, né? Porque eu tinha essa habilidade, eu gostava. Só que não, eles não me colocavam no time, que era o time masculino. Eles poderiam ter me explorado nisso, né? Como teatro. Na verdade, eu poderia ter feito uma peça que eu tivesse uma identidade de gênero feminina, mas não – porque “ah, como um homem vai se vestir com roupa de mulher?”. (E. Carolina)

Jéssica, ao contrário de Carolina, não gostava das aulas de educação física ou qualquer esporte. Por se considerar sem habilidades para atividades físicas, sofria com o excesso das “piadinhas” e xingamentos nas aulas. O afastamento tornava-se a alternativa para minimizar o sofrimento, quando jogava xadrez ou se dedicava à leitura. (E. Jéssica).

Carolina ainda se ressentia da falta da aprendizagem que os demais tinham acesso:

[...] todo momento eu fui abafada, né? [...] Na verdade, nessa época eles não deixaram eu ser quem eu realmente era. Eu tenho certeza e convicção que eu fui abafada, que eu poderia ser uma pessoa, me tornado uma pessoa muito mais [fala inaudível] muito melhor. Eu tenho certeza, a palavra seria muito melhor, se naquela época eu trabalhasse melhor comigo mesmo. (E. Carolina, grifos nossos)

No entanto, mesmo com todas as intervenções negativas, Carolina resistia.

Eu sempre dei a volta por cima e **nunca** deixei as pessoas **tomar**, não. **Nunca** eles **tiraram**, não. Eu sempre **revidei**. Se me atirassem uma pedra, eu atirava duas. [...] eu fui muito forte, sinceridade. Então assim, eu sempre fui ousada, sempre bati boca com o professor, até na própria faculdade. (E. Carolina, grifos nossos)

As palavras “tomaram” e “tiraram” parecem remeter ao universo simbólico da identidade negada: eles não a aceitavam como ela era, mas ainda assim ela não lhes permitia tirar sua identidade, revidava. Predominava na escola uma ausência de diálogo sobre sexualidade e gênero. Havia, sim, um discurso normativo para chamá-la a mudar seu “jeito de ser”, para que se comportasse como “homem”. Durante todo o ensino básico Carolina foi rotulada como gay e discriminada: “Queira ou não queira os professores me chamavam de viado, os professores me taxavam, os professores me excluía, as pessoas me excluía e a escola volta e meia me chamava para discutir o meu comportamento, né?” (E. Carolina). Mas era seu comportamento o que se considerava problema e não a discriminação contra ela.

4.2 Vivência como estudante na universidade

Na graduação ocorreu o período decisivo de transformação e autoconhecimento tanto para Carolina quanto para Jéssica mas se mantém a dificuldade do espaço acadêmico em aceitar a diversidade.

Quando Jéssica iniciou a mudança do modo de se vestir na faculdade e passou a ter uma aparência mais feminina, não só a curiosidade de colegas, mas também a exclusão, acompanhou esse momento.

[...] eles achavam que eu era louca, que eu tinha problema mental. Chegou uma colega minha dizer que um colega comentou que eu tinha problema mental. Isso pro estudante de história! Me indignei. Eu notava, tipo assim, todos são convidados pra aquela festa, menos tu. Eu sentia isso! (E. Jéssica)

Na universidade, as relações de Jéssica limitavam-se ao grupo pequeno de algumas mulheres que estudavam com ela, comentando na entrevista ter receio de

amizades com homens, pois “morria de medo” de que alguém interpretasse qualquer aproximação sua como interesse sexual ou afetivo.

Sempre fui tímida. Na faculdade era engraçado. Eu, no meu grupo, eu era um ser, quando elas faltavam, [eu] era um outro completamente diferente. Ficava quieta, no meu canto, não olhava pro lado. Quando eu estava no meu grupo eu falava, ria, conversava. Era meu porto seguro, o meu grupo. (E. Jéssica)

Pelos relatos, as mulheres parecem ser menos discriminatórias que os homens na graduação. Poucas foram as cenas sobre colegas na universidade, mas em uma das fases em que havia homens na turma, Carolina narra a história de um colega que não fazia trabalho se ela estivesse na equipe: “ele mesmo fazia questão de falar que não estudava comigo porque eu era uma aberração, estar vestida daquele jeito!” (E. Carolina).

Jéssica, por sua vez, não se lembra de conflitos diretos com colegas ou professores, mas situações constrangedoras ocorriam. Segundo ela, as relações mais difíceis se davam com professores considerados gays pelos demais⁷:

Era bem quando eu estava começando a transformação, e ele (professor) pegou, relatando o fato dele no carnaval no Rio de Janeiro, que viu um travesti que tinha colocado silicone na bochecha e que, com 70 anos, aquilo estava caindo e parecia uma aberração. Parecia que todo mundo olhou pra mim e que ele falou, olhando pra mim, como quem dizia: “tu quer continuar isso? tu vai ficar assim!” (E. Jéssica)

Nas memórias de Carolina sobre a graduação ela expressa ter observado menos piadas de professores que no ensino básico mas relatou cenas em que professores a discriminaram.

Nós, no primeiro dia já, ele (professor) pediu pra gente fazer um título [...] ele veio e brincou falando que eu tinha colocado flor, **já pra me excluir, né?** Aí, lógico que todo mundo ri, né? Aí eu peguei revidei e todo mundo riu também. Disse que eu fiz flor pensando nele. Até umas gurias chamaram [a Carolina] e [disseram]– “não faz isso, porque ele persegue e depois ele te reprova”. Eu disse: Eu, hem, querida! Pode me reprovar, mas eu não vou deixar barato, não! (E. Carolina, grifos nossos)

⁷ Ela não se lembra desses professores assumirem publicamente que se consideravam gays, mas sim do que a turma comentava.

A utilização do nome de registro ou nome social, presente nos debates no início do século XXI, naquele momento já preocupava Jéssica. Segundo ela, a partir da quinta fase, quando já se identificava como transexual e sua aparência era feminina, sentia-se constrangida toda vez que o professor, no momento da chamada, utilizava do nome masculino de registro para chamá-la.

No momento que eu me sentia à vontade, foi quando eu tava vestida de mulher em sala de aula. [...] Mas era estranho porque eu vestia roupa de mulher e daí era horrível na chamada chamar meu nome de registro, era horrível, horrível... Dimas! Eu queria me matar na hora da chamada [...] mas tinha professor que tinha prazer em fazer e ainda olhava com aquele olhar estranho. [...] Em nenhum momento um professor chegou pra mim e perguntou: “tu quer ser tratada como? [...] Tu quer se tratada como menina, é isso que tu quer realmente?” Ninguém me questionou! [Pesquisador: E você não tinha coragem em pedir isso?] Porque também, o único professor que eu pedi abertura foi a Carla, né? Que eu pedi pra botar na chamada “Jéssica”, daí ela toda, sempre foi Jéssica pra ela. (E. Jéssica)

A atribuição do nome, aparentemente banal para os heterossexuais, tem grande importância para as transexuais, e produziu uma legislação⁸ que determina que as escolas devem nomear estudantes conforme a solicitação deles/as. Mas, de acordo com Jéssica, em sua época de estudante nem todos os professores vinham até ela indagar sobre esse aspecto e, segundo, não solicitava devido à falta de abertura que sentia neles. Provavelmente, a insegurança de Jéssica, temendo ser ridicularizada, também a impedia de reivindicar essa mudança.

Se compararmos os espaços e discriminações dos diferentes ambientes escolares, podemos supor que a universidade tenha sido menos discriminatória, talvez pelas transexuais expressarem mais firmeza e cuidado em suas relações sociais, fruto do árduo aprendizado escolar e social anterior, mas faltam pesquisas para dialogar sobre essa problemática nas experiências de educação superior.

⁸Medida aprovada em SC, PR, SP, RJ, BA, AL, PB, PA e GO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos pensar sobre as memórias aqui registradas e analisadas o quanto estão imbricadas as questões pedagógicas e as questões socioculturais de estudantes. A pouca preocupação de professores/as com as questões de gênero e de orientação sexual ou, mais do que isso, a prática discriminatória vigente, não só contribuem negativamente na constituição do sujeito em sua subjetividade amorosa ou sexual, como interferem/bloqueiam a escola em seu papel de mediadora no acesso ao conhecimento.

Pensamos que a presença de outros sujeitos com arranjos identitários de gênero e orientação sexual diferentes dos padrões cis-heteronormativos promove, por si só, uma desestabilização da escola, mas ainda está longe de criar um espaço escolar que envolva respeito aos direitos sexuais. Há muito que mudar. Carolina, que considera ser transexual uma bandeira política, busca imprimir na escola as discussões que vivencia no movimento LGBT.

Mas Jéssica lamenta pelos estereótipos sucessivos a cada escola em que atua e que sempre relacionados à sua imagem e condição de gênero/sexualidade.

Assim ó, o que mais me decepcionou e me decepciona, que mais me deixa magoada, [por] mais que eu dou o melhor de mim, faço o que eu posso, eu sempre tento inovar. [é que] eu sei que eu vou ser lembrada como uma travesti, a travesti que dava história. Isso é o que mais me decepciona. [Jéssica aparenta ficar emocionada nesse momento] (E. Jéssica)

O estigma impõe sofrimento e Jéssica demonstra seu incômodo em ter sua identidade marcada pela identidade de gênero e reclama a si o direito à privacidade de sua vida sexual, contra a categorização de identidade de gênero e sexualidade, ainda tão comum no século XX e XXI, que relega a identidade profissional para segundo plano quando os padrões cis-heteronormativos não são obedecidos. Jéssica gostaria apenas de ter o direito de ser reconhecida, na escola, como professora. Assim como os/as demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

ALTMANN Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas. Vol.9 no. 2 Florianópolis, 2001.

BARBOSA, Bruno Cesar. Nomes e diferenças: **Uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2010.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CUNHA, Roseana Cavalcanti. **Sexualidade e educação popular**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. Disponível em: www.paulofreire.org.br. Acesso em 10 abr. 2011.

ESCOFIER, Jeffrey. **American Homo: community and perversity**. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1998, pág. 173-185

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade humana I: A vontade de saber**. 9ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FURLANI, J. **Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual?** In JUNQUEIRA, R. D. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola. 1ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pilar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M., PORTO, Rozeli Maria; MULLER, Rita de Cássia F. (Orgs). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 219-238.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a Teoria Queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006.

JONES, James M. **Racismo e Preconceito**. São Paulo :Universidade de São Paulo, 1973.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide; BRANDT, Maria Elisa; HENRIQUES, Ricardo (Orgs.). **Gênero e diversidade sexual: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC, 2007.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. Ed. Campinas: UNICAMP, 1996. (Coleção repertórios).

LOURO, Guacira. **Teoria Queer** — uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas. Vol. 9 (2), 2001: 541-553.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MISKOLCI & PELÚCIO, Larissa. —**Fora do Sujeito e Fora do Lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis**. CD Anais do XXX Encontro Anual da ANPOCS – GT Sexualidade, Corpo e Gênero. 2006.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista estudos feministas CFH/CCE/UFSC. Florianópolis, vol 8, N.2, p.9-41, 2000.

PELUCIO, Larissa Mausés. **Nos nervos, na carne e na pele – Uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de aids**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007. (Tese de Doutorado).

PERES, William Siqueira. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Miriam Pilar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M., PORTO, Rozeli Maria; MULLER, Rita de Cássia F. (Orgs). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Massacre de Realengo**. 07 abr. 2011. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo. Acessado em 20/02/2014.