

## ROSA É CHOQUE: ENFRENTAMENTOS DE GÊNERO NO CHÃO DA SALA DE AULA E A INVISIBILIDADE NO UNIVERSO TRANS NA EDUCAÇÃO\*

**ROSA IS SHOCK: GENDER FACILITIES ON THE GROUND OF THE  
CLASSROOM AND THE INVISIBILITY IN THE UNIVERSE TRANS IN  
EDUCATION**

**Antonio Simão Cavalcante**

Universidade Estadual do Ceará - UECE  
sicavalcante2009@hotmail.com

**Isaíde Bandeira da Silva**

Universidade Estadual do Ceará - UECE  
isaide.bandeira@uece.br

**Regina Cláudia Pinheiro**

Universidade Estadual do Ceará - UECE  
regina.pinheiro@uece.br

**RESUMO:** O presente artigo objetiva apresentar uma breve reflexão quanto ao distanciamento das questões ligadas ao gênero, a ideologia de gênero e ao universo trans na sala de aula dos municípios do sertão central cearense e, partido desse processo possui como problemática a seguinte indagação: Por que é tão difícil quebrar paradigmas de gênero no chão da sala de aula? Para tal, buscamos empregar as discussões realizadas em sala de aula no intuito de questionar os diferentes significados atribuídos as linguagens utilizadas em sala e seu descortinamento nas práticas sociais e de naquelas relacionadas ao próprio universo do ensino. A leitura de autores que se posicionam quanto a essa abordagem, como Louro (1997, 2010, 2016), Moita Lopes (2005, 2006), Rocha (2009, 2012) dentre outros. Foi de fundamental importância para tal análise e nos possibilitou um melhor entendimento quanto aos entraves no chão da sala e o quanto as nossas escolas ainda são lugares de preservação e perpetuação das diferenças sociais fora dela. Considera-se que uma sociedade de fato acolhedora e inclusiva que possa acolher a todos enquanto diferentes que somos sem que essa diferença torne-se motivo para menosprezo ou causa de violência.

**Palavras-chaves:** Letramento. Ideologia de Gênero. Exclusão.

**ABSTRACT:** The present article aims to present a brief reflection about the distance from gender issues, gender ideology and the trans universe in the classroom of the municipalities of the central sertão of Ceará, and, as a result of this process, has the following question: Why is it so hard to break gender paradigms on the classroom floor? To this end, we seek to employ the discussions carried out in the classroom in order to question the different meanings attributed to the languages used in the classroom and their insight into social practices and those related to the teaching universe itself. The reading of authors who position themselves on this approach, such as Louro

---

\* Artigo elaborado a partir da disciplina Linguagens, Práticas Sociais e Práticas de Ensino oferecida no Mestrado Interdisciplinar de História e Letras (MIHL), ministrada pelas professoras Dra. Isaíde Bandeira da Silva (Módulo 1), Dra. Regina Cláudia Pinheiro (módulo 2) e Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Módulo 3).

(1197, 2010, 2016), Moita Lopes (2005, 2006), Rocha (2009, 2012) among others. It was of fundamental importance for such analysis and enabled us to better understand the barriers on the floor of the room and how much our schools are still places of preservation and perpetuation of social differences outside of it. It is considered that a truly welcoming and inclusive society that can welcome everyone as different as we are without this difference becoming a reason for contempt or cause of violence.

**KEYWORDS:** Literacy. Gender Ideology. Exclusion.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos tempos tem se discutido o real papel da escola e do ensino diante de novas formas de pensar e de refletir quanto aos desafios impostos pela sociedade atual, em especial, aqueles ligados à Educação Básica.

A escola tornou-se um cenário de reflexão e da ação dos diferentes sujeitos que a ela compõem e que buscam garantiam de acesso e de direitos historicamente negados. Diferentes grupos têm se organizado e buscado repolitizar o território das escolas e vem provocando outros debates e outras formas de pensar a Educação e os paradigmas sociais tão presentes no chão da sala.

Ser professor e ser aluno nos tempos atuais torna-se um desafio diante da escola que temos e dos padrões impostos pela sociedade capitalista que a financia e que ver na escola uma linha de montagem para a produção do modelo econômico vigente.

Cada vez mais a escola vem se esforçando para continuar preservando as desigualdades sociais e de classe, onde a grande maioria nasce e vive para produzir e reproduzir a sociedade de consumo que desumaniza o ser humano reduzindo-o a um produto do meio social.

A escola cumpriu durante anos essa tarefa de educar para o mundo do trabalho e “formatar” humanos capazes de seguir as regras e princípios da boa convivência social de modo a garantir o bem-estar e a própria sobrevivência da sociedade.

No entanto, os discursos ideologizantes pensados e materializados para a manutenção do aparelho social vem cada vez mais descumprindo sua tarefa de convencimento, pois tal discurso foi pensado e manifestado perante um modelo de humano branco, heterossexual, classe média e cristão. Assim, nem todos conseguiram se adequar ou se enquadrar nos discursos moralizantes e buscam quebrar os paradigmas secularmente defendidos.

Tais paradigmas possuem força moral, política e religiosa. Se manifestam e se materializam a partir de diferentes formas, especialmente nas escolas e demais instituições que contribuem para a formação dos sujeitos, como a família, as igrejas e até mesmo a própria mídia.

Assim, o presente artigo apresente a seguinte problemática: Por que é tão difícil quebrar paradigmas de gênero no chão da sala de aula? Para tal, buscamos empregar as discussões realizadas em sala de aula no intuito de questionar os diferentes significados atribuídos as linguagens utilizadas em sala e seu descortinamento nas práticas sociais e de naquelas relacionadas ao próprio universo do ensino.

Objetiva-se apresentar uma breve reflexão quanto ao distanciamento das questões ligadas ao gênero, a ideologia de gênero e ao universo *trans* na sala de aula dos municípios do sertão central cearense.

As reflexões, aqui apresentadas, partem da própria vivência do pesquisador<sup>37</sup> e das entrevistas realizadas no processo de pesquisa do mestrado interdisciplinar em história e Letras – MIHL da UECE, que tematiza as narrativas de gênero das travestis do sertão central cearense.

## **A ESCOLA QUE NÃO FOI**

A sexualidade ainda é um dos grandes tabus que a sociedade atual insiste em manter, quase não se fala de sexo na família, tampouco nas escolas. Quando se trata de sujeitos que não correspondem ao ideal de humano pensado pra ele dentro da cultura ocidental, então as discussões são profundas e as raízes ainda mais.

Se escola não abre espaço para as discussões sobre a sexualidade, menos ainda se faz no tocante as condutas consideradas desviantes do pensamento binário sexo-gênero. A ideologia de gênero é pregada pelas religiosas como algo diabólico e considerada a grande destruidora da família patriarcal.

Segundo Grossi (2004),

---

<sup>37</sup> Senti a necessidade de me posicionar enquanto um ser político a partir do meu lugar de fala, de onde agencio minha identidade enquanto humano e a partir do qual me corporeifico enquanto um homem branco, com 38 anos de idade e homossexual residente em pequeno município do sertão central cearense.

O processo de constituição de identidade se dá pelo reconhecimento de que existem pessoas idênticas e diferentes de nós mesmos. [...] O gênero se constrói sobre o corpo biológico, que é sexuado. As estruturalistas pensam que só pode haver dois gêneros, uma vez que eles se constituem cognitivamente sobre o corpo sexuado, que é dual (macho e fêmea). A existência de dois gêneros não exclui a possibilidade de que estes sejam constituídos em vários modelos de feminino e de masculino, modelos que variam histórica e culturalmente mas também que têm diferentes matizes no interior de cada cultura.

Sendo assim, as características biológicas são anexadas às culturais. Conceitos e crenças que determinam o que o homem pode ou não fazer, o que à mulher é permitido, como um e outro devem se comportar. Esses padrões de conduta definirão uma identidade, responsável pela forma como homem e mulher devem se colocar diante das questões que o mundo lhes apresenta e na relação com os outros.

É preciso compreender que mais do que um discurso, o gênero precisa ser entendido enquanto um objeto de reflexão e de conflito, de conflito porque os discursos até então tidos como certezas foram e são continuamente colocados sob suspeitas, sendo necessário novos olhares e novos discursos que contemplem as materialidades que se corporeificam nas novas identidades até então negadas.

Essas novas performances corpóreas convivem com visões que as questionam, não apenas na sociedade, mas especialmente na escola, pois território de disputas pedagógicas e de conflitos políticos trazidos de fora de seus muros. Pé percebido que nossas escolas não conseguem acompanhar a sociedade pós-contemporânea que é hipersemiotizada – que se automatiza continuamente.

Os discursos sobre masculinidades e feminilidades ganham eco nas escolas, apesar de não ser ter um currículo que o incorpore na prática escolar. Ainda assim, os alunos e alunas buscam novas formas de refletir e repensar os paradigmas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Nesse sentido Pennycook (2007, p. 71) nos esclarece que “Somos homens e mulheres porque agimos corpórea e discursivamente como tais: o nosso dizer-fazer nos constrói assim.” Assim, se buscarmos entender os gêneros e as sexualidades como feitos e refeitos em performances, em uma ambiguidade

que lhes é constitutiva, essa teorização, queremos crer, tem ganhos éticos, políticos e epistêmicos. (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013).

Ainda para os autores:

Questionar narrativas aprisionadas de quem podemos ser, em nossas performances de gêneros e de exercício do desejo sexual, é uma forma de colaborar com a abertura de nosso horizonte em relação ao “humano”, ao renarrativizarmos nossa vida social, cultural, afetiva e sexual (sobretudo no campo da educação e da vida institucional). (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013, p. 287).

Quando se enfrenta questões cristalizadas como é o caso do preconceito e da transfobia no universo escolar, possibilita um espaço de diálogo e reflexão entre os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar e a diminuição de pensamentos tidos como corretos e que reforçam a violência a partir da diferença.

Para Louro (2016, p. 59):

Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro”. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Parece-me absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejo; parece relevante também refletir sobre possíveis formas de intervir, a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero “intolerável”.

Esse desprezo se manifesta em todas as instituições socialmente organizadas e, na escola ela toma forma nas práticas escolares, desde o currículo passando pelas metodologias negadoras do universo *trans* e afirmadoras da concepção binária de sexo e gênero.

Tal oposição binária se inscreve na produção de saberes escolares, e tomam corpo pedagógico através dos discursos e das metodologias que negam e invisibilizam os sujeitos não “heteronormativos”.

Muito precisa ser feito para desestabilizar as certezas impostas no mundo escolar quanto aos discursos que consideram anormal as identidades não hegemônicas.

Assim, gênero é uma dimensão da nossa vida e não a única dimensão. No entanto uma dimensão extremamente importante. O feminino e o masculino

são socialmente produzidos, portanto as dimensões do gênero são pensadas e reproduzidas no meio social que a reforça cotidianamente.

O sexo tomado como natural e o gênero como social possibilita a naturalização do binarismo sexo-gênero. Para Butler (apud LOURO, 2016, p. 69), “o gênero é o meio discursivo/cultural mediante o qual um “sexo natural” é estabelecido como pré-discurso.” Noutras palavras, o sexo é, por si mesmo, uma postulação, um constructo que se faz no interior da linguagem e da cultura.

A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é atribuído ao biológico enquanto gênero e é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2007 apud RODRIGUES e ROSIN, 2007).

Para Marcos Nascimento (2004), uma discussão recorrente na literatura denuncia a ocorrência de padrões estereotipados de comportamentos em função do gênero masculino e feminino, presente em condutas como: independência emocional e financeira, força física, rudeza, insensibilidade, agressividade e violência, associadas à condição masculina, e dependência emocional e financeira, fragilidade, sensibilidade, submissão e passividade associadas à condição feminina. Vários autores já discorreram sobre estas características e outras e como elas são atribuídas socialmente aos gêneros masculino e feminino (ALVES e SOARES, 2001; MORENO, 1999; TOSCANO, 2000).

Nascimento (2004) comenta que essas narrativas “tradicionais” não dão conta da dimensão e da diversidade de experiências humanas e passam a ser relativizadas por outros atributos presentes na vida cotidiana. “... O exercício de masculinidade de um homem branco, heterossexual e de classe média certamente não é o mesmo de um homem negro, homossexual e pobre. Nesse sentido, gênero se entrecruza com raça e etnia, classe social e orientação sexual.” (NASCIMENTO, 2004, p. 106-107).

Neste sentido, é preciso reconhecer que a condição de gênero, na cultura, tem expressões diversas. Para Nascimento (2004), no caso da experiência do masculino, a “masculinidade” aparece atrelada a outras

dimensões sociais como: raça, etnia, poder econômico, nível educacional, expressões afetivosexuais etc. Além disso, na nossa sociedade, o homem precisaria provar e confirmar continuamente sua condição de homem, refutando sempre atributos como: “não ser mulher” e “não ser homossexual”. O mesmo não ocorreria com as mulheres, que não precisariam provar, constantemente, “não serem homens” e “não serem lésbicas”, e nem deixariam de serem “vistas” socialmente como mulheres.

É preciso entender que nós somos ao mesmo tempo muitas coisas, somos atravessados por marcadores de outras dimensões para além do gênero, como raça, classe, religião, sexualidade, naturalidade, dentre outros. As relações de poder são extremamente complexas e não se pode definir apenas nas ideias de masculinidade e feminilidade.

A escola é um lugar por excelência de reprodução das relações estabelecidas fora do espaço escolar. As práticas escolares reproduzem os papéis de gênero. Tudo na escola é feito e pensado nesse sentido, desde os livros, as falas dos educadores e educadoras e até a própria arquitetura da escola.

A organização espacial de nossas escolas é pensada na perspectiva dessa separação, da manutenção dos papéis previamente estabelecidos. Assim, a escola contribui imensamente para demarcação de lugares do feminino e do masculino. A arquitetura escolar é ocupada e atravessada também pela dimensão do gênero e da sexualidade. Exemplo disso podemos notar ainda hoje no pátio da escola, que é, em geral, ocupado pelos meninos, enquanto as meninas ocupam principalmente os corredores.

Até agora o que temos percebido são exemplos de escolas que não acolhem a possibilidade de debate e discussão quanto ao enfrentamento das perspectivas de gênero até então cristalizadas. A escola que não foi acolhedora, que não foi inclusiva, que não permitiu o diálogo a respeito dos gêneros e das sexualidades. A escola que muito contribuiu para o preconceito contra gays, lésbicas e as identidades não hegemônicas.

Apesar disso, temos notado, o surgimento de escolas que possibilitam vagarosamente a possibilidade de um diálogo aberto, que fale a mesma língua dos estudantes, uma escola que possa enxergar de fato o quanto os grupos e

as novas demandas identitárias vêm lutando por direitos de manterem-se diferentes e não serem menosprezados por essa diferença.

## LETRAMENTOS (IM)POSSÍVEIS

Somos sabedores de que um mundo sem a escrita seria completamente diferente, visto que a sociedade atual é completamente dependente dela nas mais variadas formas de manifestar o pensamento. Ainda assim, somos sabedores de que há um grande número de pessoas que não possuem acesso ao mundo da escrita, pessoas que vivem completamente presas ao senso comum e a ausência de acesso a determinados instrumentos de inclusão social.

A escola é a instituição por excelência na busca pelo ensino e aprendizagem. No entanto, o que temos percebido é que nem sempre a escola tem conseguido cumprir com a tarefa de ensinar a ler. Especialmente se considerarmos que a leitura do mundo deve preceder a leitura de caracteres de um texto. Não se considerarmos as palavras de Paulo Freire (1970, p.76), onde afirma que “ler um texto é algo sério (...) é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. (...) Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação”. Assim, a leitura dos textos dever ser precedida de atividades que motivem os alunos a levantar questões a respeito de temáticas que fazem parte de seus interesses, devem ser relevantes a aprendizagem, para que desta forma possa provocar debates, buscando assim, novos conhecimentos com o objetivo de enriquecer suas vivências, valores e atitudes. Os textos podem e devem ser explorados em todos os seus aspectos para que propiciem o desenvolvimento da língua falada e escrita, como também conhecimentos que sejam significativos para a vida em sociedade. O educando pode ainda não saber ler e escrever, mas com seu conhecimento de mundo (imagem, foto ou logotipo) saberá identificar alguns elementos que o impulsionará a uma primeira leitura e, posteriormente, a interpretação do texto. A aprendizagem da leitura é fundamental no processo de aquisição de conhecimento, tanto no nível da escola como fora dela. No mundo em que vivemos, a leitura é imprescindível “a leitura é grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para dentro de si” (CAGLIARI, 1990, p. 148). A maioria

das escolas, atualmente, se interessam mais por cumprir o currículo e as exigências pedagógicas nele expresso do que atingir uma aprendizagem de fato, que possa estimular os educandos a formarem uma consciência crítica diante do mundo e de si mesmos.

A visão mais disseminada sobre letramento nas políticas educacionais e nos debates públicos sobre o tema é aquela pautada na leitura e na escrita, frequentemente o considerando uma habilidade autônoma (ROCHA, 2009).

Barton e Hamilton (1998) apontam que um conceito dinâmico de letramento envolve igualmente uma concepção funcional do mesmo, ou seja, “letramento é algo que as pessoas usam para conseguir que coisas sejam feitas em suas vidas” (p. 17), assim o foco na relação entre as pessoas torna-se fundamental para a compreensão sobre letramento(s), e

[...] com base em uma visão de leitura como prática social situada, em que se ressalta o discurso como ação por meio da qual escritores e leitores (aqui alunos e professores) estão fazendo coisas uns com os outros, por assim dizer, focalizo como esses estão agindo no mundo social, se construindo e construindo os outros.” (MOITA LOPES, 2006, p. 17).

Segundo Moita Lopes, os ganhos políticos em se compreender “práticas de letramento como comunidades de prática que perseguem determinados significados” (MOITA LOPES, 2005, p. 53) são significativos, uma vez que tal concepção constitui uma maneira de relacionar a ação social aos contextos nos quais essa ação se situa.

Se atingir um nível real de letramento é uma batalha corrente no universo escolar, imagina quando se trata de letramentos *queer*. Para falarmos desse tipo de letramento é conveniente conceituar brevemente a teoria *queer* que possui como foco “... mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e estabilidade de propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante (LOURO, 2016, p. 38). Nesse sentido, os estudos *queer* não sustentam uma teoria do oprimido ou da tolerância, mas transgridem, perturbam e discordam das normas que cristalizam as diferenças sob diferentes sistemas valorativos.

As teorias queer buscam desnaturalizar a matriz da heteronormatividade, matriz essa que se baseia em uma política identitária coerente<sup>38</sup> que naturaliza os gêneros e as sexualidades, considerando-as como formas de expressão de um sexo biológico, e naturalizando, desse modo, o desejo e a norma heterossexual (SEDGWICK, 1990; SULLIVAN, 2003).

Já os letramentos *queer* possuem como base de apoio o método da desconstrução derridiano<sup>39</sup> e, podem ser conceituado na visão de Gibson e Meen (2005) como a possibilidade de repensar noções tradicionais de leitura, que podem gerar desconforto da incerteza, da fala de respostas e da dúvida sobre aquilo que é tido como naturalizado. Podem ser visto ainda, como uma prática social em que uma postura questionadora e reflexiva é assumida em relação às regras e binarismo que podem levar ao sofrimento humano. (ROCHA, 2012).

É justamente esse sofrimento humano que temos assistido nos processos de invisibilidade que é imposto pelo universo escolar às identidades não hegemônicas. Processos que reforçam o preconceito e as transfobia.

Para Fabrício e Moita Lopes (2010) tais percepções sobre os gêneros e as sexualidades são solidificadas com base em um repertório de ideias tidas e transmitidas como naturalizadas sobre a vida de modo geral, acarretando a discriminação de pessoas consideradas desviantes das regras a serem seguidas.

Por isso, não faz sentido trabalhar com a perspectiva da desestabilização de abordagens essencialistas de forma aditiva, restritiva temas específicos (como sexualidades e gêneros) e a certos momentos da ação pedagógica, sob o risco de criar obstáculos às visões que se quer inaugurar. Estereótipos de sexualidade e de gênero obedecem a um mesmo paradigma fundacional que compreende os fenômenos sociais da linguagem, identidade, cultura, raça, etnia, religião, etc. como sendo unos, isomórficos e universais, independentes dos atores e contextos que os produzem. (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010, p. 294-295).

Um regime de verdade é imposto na escola, que exclui das disciplinas o assunto gêneros e sexualidades, já que muitos docentes preferem se calar por não saber lidar com a temática (MOITA LOPES, 2006). Porém, Louro (2010)

---

<sup>38</sup> Para a norma heterossexista, a política de identidade coerente produz identidades heterossexuais.

<sup>39</sup> É justamente por meio da prática de desconstrução que conseguimos, segundo Derrida (1972 [1988]), instaurar a descentralização do centro porque por meio desse processo logramos investigar e problematizar o modo como determinadas verdades são passíveis de ser verdade e se estabelecem como tal.

afirma que aos professores/as se esquivarem do assunto, optando por uma posição “neutra” acerca do tema, o que ocorre na verdade não é uma neutralidade, e sim uma reafirmação de grandes discursos hegemônicos, tornando heteronormativo o processo de escolarização.

Rocha (2012) alerta que, entendendo que a linguagem tem papel fundamental na perpetuação de discursos regulatórios, a aula de línguas é um ambiente primordial para a reflexão sobre os processos de construção de sentido que tornam modos de ser como algo relacionado às essências dos indivíduos. Esse processo reflexivo ocorre não apenas com alunos/as homossexuais ou com sexualidades consideradas excêntricas, mas também com as pessoas heterossexuais, pois todos poderão compreender melhor seu próprio corpo, seus desejos, sua forma de agir no mundo e, a partir dessa postura reflexiva, entender melhor o outro e respeitá-lo, independente de seu gênero e sexualidade.

## **TRAVESTIS E A ESCOLA**

Não seria a escola um lugar de reflexão dos conflitos? É o que se espera nos dias de hoje visto que alguns grupos têm sofrido mais o poder que exercido. Dentre tais grupos estão as chamadas minorias que buscam o lugar de acesso e de direito e não apenas de deveres.

Todas as identidades não hegemônicas constituem esses grupos, tais como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros de modo geral.

No caso das travestis o preconceito é ainda mais forte, e se considerarmos outros marcadores como os de classe e etnia por exemplo, percebemos que elas sofrem ainda mais. A escola que deveria ser um lugar de acolhimento é, na maioria das vezes um lugar de exclusão. Não apenas por parte dos estudantes, mas também em relação aos professores e gestores.

A primeira questão a ser definida diante da problemática é uma tentativa de definição de quem é e como a literatura define o sujeito travesti. Para tal recorreu-se a trabalhos de Bussinger (2008), Benedetti (2005), Silva e Barbosa (2005) e Pelúcio (2005, 2007, 2009).

Uma primeira definição afirma que travesti seria o sujeito que nasce com a genitália masculina ou feminina, mas se auto-define pelo sexo oposto ao seu nascimento. Nessa pesquisa os sujeitos travestis são aqueles do sexo masculino

que buscam assumir uma identidade de gênero oposta o seu sexo de nascimento.

Bussinger (2008, p. 40) afirma que diferentemente dos(as) transexuais, as travestis “não apresentam desejo pela cirurgia de transgenitalização (mudança de sexo), pois convivem com sua genitália, sem maiores conflitos. Preferem se relacionar sexualmente e afetivamente com os homens homo-orientados, os gays”. Quanto à orientação sexual, acrescenta Benedetti (2005, p. 4) que: “A identidade travesti está antes associada à fabricação de um novo corpo, do que às práticas e orientações sexuais.”

Travestis são pessoas que conseguem viver com o seu sexo de atribuição, ou seja são homens que gostam de se relacionar afetivo e sexualmente com outros homens, mas que de acordo com Pelúcio (2009, p. 44) “... para tal procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como próprio do feminino. Não desejam, porém, extirpar sua genitália, com a qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos.”

Silva e Barbosa (2005, p. 37) acrescenta que: “As travestis usam, ao identificarem-se, não só nomes femininos, mas também se utilizam dos repertórios discursivos femininos, bem como dos respectivos artigos de vestuário e beleza próprios do universo feminino”.

A exclusão da instituição familiar afeta diretamente a frequência escolar, o que prejudica o rendimento nas avaliações. Além disso, outros fatores que podem influenciar na frequência e rendimento das travestis são as situações de *bulling* ou ações de violência e agressão no próprio ambiente escolar. Por vezes, a escola reproduz cenas de exclusão, seja por meio de expulsão, transferência ou descaso com estudantes que sofrem ações agressivas ou de discriminação. “A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais” (PERES, 2005, p. 57). Nada na escola foi pensado para essas demandas identitárias. Nada foi pensado para acolher as travestis nas salas de aulas e nas escolas como um todo. Para Louro (2016, p. 73) no mundo escolar:

A recusa é experimentada, frequentemente, como intransportável e paralisante. Não formulamos outras questões, não há como sustentá-las dentro da lógica vigente. Não acolhemos curiosidades impertinentes, a menos que possamos torná-las “pertinentes” ou domesticá-las. Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se “ajustam”, são incontroláveis e incontroladas; elas perturbam o “domínio” do conhecimento que ambicionamos.

Tal ideia tão profundamente enraizada na educação não possibilitou a abertura para os novos sujeitos secularmente excluídos que agora buscam seus direitos, inclusive o direito aos processos de escolarização.

Nascimento (2004) comenta que essas narrativas “tradicionais” não dão conta da dimensão e da diversidade de experiências humanas e passam a ser relativizadas por outros atributos presentes na vida cotidiana. “... O exercício de masculinidade de um homem branco, heterossexual e de classe média certamente não é o mesmo de um homem negro, homossexual e pobre. Nesse sentido, gênero se entrecruza com raça e etnia, classe social e orientação sexual.” (NASCIMENTO, 2004, p. 106-107).

Neste sentido, é preciso reconhecer que a condição de gênero, na cultura, tem expressões diversas. Para Nascimento (2004), no caso da experiência do masculino, a “masculinidade” aparece atrelada a outras dimensões sociais como: raça, etnia, poder econômico, nível educacional, expressões afetivosexuais etc. Além disso, na nossa sociedade, o homem precisaria provar e confirmar continuamente sua condição de homem, refutando sempre atributos como: “não ser mulher” e “não ser homossexual”. O mesmo não ocorreria com as mulheres, que não precisariam provar, constantemente, “não serem homens” e “não serem lésbicas”, e nem deixariam de serem “vistas” socialmente como mulheres.

As premissas para uma educação inclusiva para travestis podem ser pensadas a partir da compreensão de que se trata de identidades transitórias. A ambiguidade das travestis entre os universos masculinos e femininos deve ser compreendida como performatividades de gênero (BUTLER, 2010). Quando o modelo disciplinar escolar abandonar as ideias de um sistema classificatório, dicotomizado sobre as questões de gênero e identidade será possível uma educação inclusiva e “para todos e todas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a ideologia de gênero é considerada a grande destruidora do modelo de família tradicional que temos e que devemos a todo custo buscar manter, eu pergunto: *De que modelo de família estamos falando?* Ou melhor dizendo: *De que modelo de humano e humanidade estamos falando?*

A sociedade é formada por cada um de nós, por todos, mesmo aqueles que se tenta invisibilizar. Diferentes sujeitos compõem a sociedade atual. Sujeitos considerados “invisíveis”, pois assim são vistos e tratados, sujeitos menosprezados e segregados pelo preconceito também buscam se organizarem e ocuparem os espaços da educação e da escola e exigem novas formas de ver e de pensar a própria concepção de homem/mulher e de sociedade.

São homens e mulheres que se articulam cada vez em busca de espaço e da garantia de suas diferenças e sobrevivências. Seres humanos que utilizam os mais variados artifícios para conseguir os direitos antes negados. Tal articulação ganha força e visibilidade na mídia, nas organizações e especialmente nas universidades.

Não se pode mais negar os direitos de humanidade, não se pode mais negar a existência real e as performances de gênero que se materializam no cotidiano das salas de aula e na sociedade como um todo.

Se a visão de humanidade menospreza e busca invisibilizar as demandas não hegemônicas, então está mais do que na hora de ressignificar tal visão. Qual modelo de humanidade pregamos e queremos preservar? Que modelo de família queremos manter? Não seria a hora de abalar os discursos ideológicos que fomentam o binarismo e repensar a sociedade sobre outras bases?

Uma sociedade de fato acolhedora e inclusiva que possa acolher a todos enquanto diferentes que somos sem que essa diferença torne-se motivo para menosprezo ou causa de violência.

É preciso ruir com esse modelo de sociedade cristalizado para que se possa renarrativizar novas formas de pensar e ver os seres humanos. E o lugar onde tais bases devem ser ressignificadas é, em primeiro plano, a escola e o campo da educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Francisca Elenir; SOARES, Viani da Silva. Meninos e meninas: universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA, 2001. p. 115 -128

BARTON, David; HAMILTON, Mary. "Understanding Literacy as a Social Practice". In: ---. **Local literacies**. Reading and writing in one community. Londres: Routledge. pp. 3-22. 1998. In: publicacoes.ufes.br/sinais/article/download/2751/2219. Acesso em 02 de jan/2018.

BENEDETTI, M. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá – Pr. EDUEM. 2007.

BUSSINGER, R. V. As travesti e o "gênero na margem": algumas reflexões. **Anais do III Congresso Capixaba de Formação e Atuação do Psicólogo: Éticas e Cidadanias**. Vitória, Set. 2008.

CAGLIARI, L. C. **Fonologia do português** – Análise pela geometria de traços (Parte I). Campinas: Edição do Autor, 1990.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIBSON, Michelle; MEEM, Deborah. T. Performing Transformation: reflections of a lesbian academic couple. **Journal of Lesbian Studies**. The Hathworth Press. p. 107-128. 2005. In: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/15435/10570>. Acesso em 02 de jan/2018.

GROSSI, Miriam Pillar. **Masculinidade**: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, v. 75, p. 1-37, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, [1997] 2010.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NASCIMENTO, Marcos. (Re)pensando as "masculinidades adolescentes": homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Ana Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard Guy (Orgs.). **Construções da Sexualidade**: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, IMS/Uerj, Abia, 2004. p. 105-112.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro." **Investigações Linguística e Teoria Literária**. Vol. 17. no. 2. pp. 47-68. 2005.

\_\_\_\_\_. **Identities fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras. 2. ed. 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca. Desestabilizações Queer na sala de aula: "táticas de guerrilha" e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, J.P; FABRÍCIO, B. **Exclusão social e microrresistências**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.p.283-301.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo da aids. São Paulo, Annablume: 2009.

\_\_\_\_\_. "Eu me cuido, mona": saúde, gênero e corporalidade entre travestis que se prostituem. **Anais I Seminário Homofobia, Identidades e cidadania GLBTTT**, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Na noite nem todos os gatos são pardos**: notas sobre a prostituição travesti. Cadernos pagu, Campinas, v. 25, p. 217-248, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. "Transgressive theories" In: ---. **Global Englishes and transcultural flows**. Londres: Routledge. Cap. 3. pp. 36-57. 2007. In: publicacoes.ufes.br/sinais/article/download/2751/2219. Acesso em 02 de jan/2018.

PERES, William Siqueira. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana C. M.; PORTO, Rozeli M.; MÜLLER, R. de C. R. (Org.). **Movimentos Sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

ROCHA, Luciana Lins. Hibridização entre Práticas de Letramento Não-Oficiais e Oficiais na Escola: mangás, animês, educação 2.0 e questões de gênero. In: SINAIS - **Revista Eletrônica – Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.06, v.1, Dezembro. 2009. pp. 06-25.

\_\_\_\_\_. Letramentos queer na escolar pública: performativizando uma pesquisa-ação. In: **Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**. UNICAMP. p. 1-14, 2012.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the closet**. London: Penguin, 1990.

SEFFNER, FERNANDO. Leitura e escrita na história. In: NEVES, I. C. B., SOUZA, J. V., SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, A. S.; BARBOSA, R. Diversidade sexual, gênero e exclusão social na produção da consciência política de travestis. **Revista Athenea Digital**, no. 8:27-49, outono 2005.

SULLIVAN, Nikki. A critical introduction to queer theory. Nova Iorque: New York University Press, 2003.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 8 de janeiro de 2018.

Aceito em 28 de março de 2018.