

## HETERONORMATIVIDADE E ABJEÇÃO NA ESCOLA: REFLEXÕES CONSTRUÍDAS JUNTO A UM GRUPO LGBT NO INTERIOR DE SÃO PAULO

*HETERONORMATIVITY AND ABJECTION IN THE SCHOOL: REFLECTIONS FORMED IN  
ASSOCIATION WITH A LGBT GROUP IN THE INTERIOR OF SÃO PAULO*

Ana Paula Leivar Brancaleoni<sup>1</sup> Sylvia Maria Godoy Amorim<sup>2</sup>

### RESUMO

Vivemos em uma sociedade pautada no dispositivo cultural de poder da heteronormatividade. Assim, a homofobia e a transfobia, frequentemente já vivenciadas na família, são reproduzidas na escola. No presente trabalho, pretende-se construir compreensões sobre as vivências escolares de um grupo LGBT, que enfrentam condições de vulnerabilidade, na relação com a heteronormatividade, assim como elencar elementos importantes para a construção de um cotidiano escolar em que caiba a diversidade sexual e de gênero. Adotou-se uma abordagem de cunho cartográfico. O trabalho com o grupo foi desenvolvido em um centro de referência a pessoas em situação de rua que frequentavam o local para refeições e banho. Os encontros foram semanais ao longo de um ano. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: o diário de bordo e entrevistas. Constatou-se que as histórias demonstram com intensidade a ação da heteronormatividade enquanto dispositivo cultural de poder, legitimando hierarquizações e processos de exclusão e violência. A transfobia e homofobia resultaram em processos de isolamento e expulsão da escola, assim como da negação das condições básicas de aprendizado, expressas no não domínio da escrita e da leitura. Ao longo do trabalho desenvolvido, destacou-se o potencial do trabalho em grupo, através do qual puderam reconhecer e reinterpretar as próprias dores, entendendo-se como sujeitos que possuem uma história que merece ser contada e que apresenta um potencial de ajuda a outras pessoas que vivenciam condições semelhantes.

**Palavras-chave:** Heteronormatividade. Escola. Abjeção.

<sup>1</sup> Ana Paula Leivar Brancaleoni - Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Psicóloga, mestre e doutora pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo. E-mail: anapaulabrancaleoni@gmail.com; <sup>2</sup> Sylvia Maria Godoy Amorim – Psicóloga e mestranda do Programa de Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: sylmagorim@gmail.com

## ABSTRACT

We live in a society based on the cultural device of heteronormativity power. Thus, homophobia and transphobia, often experienced in the family, are reproduced in the school. In the current study, we intend to for understandings about the school experiences of a LGBTT group, who experience conditions of vulnerability, in relation to heteronormativity, as well as to list important elements for the formation of a school where there's room for sexual diversity. A cartographic approach was adopted. The work with the group was developed in a reference center for street people who frequented soup kitchen for meals and bathing. The meetings were held weekly for a year. The data collection instruments used were: the logbook and interviews. It was verified that the stories demonstrate with intensity the action of the heteronormativity as cultural device of power, legitimating hierarchizations and the processes of exclusion and violence. Transphobia and homophobia resulted in processes of isolation and expulsion from school, as well as denial of basic learning conditions, expressed in the non-domain of writing and reading. Throughout the work developed, the potential of group work was highlighted, through which they were able to recognize and reinterpret their own pains, understanding themselves as subjects who have a story that deserves to be told and that presents the potential of help for other people who experience similar conditions.

**Keywords:** Heteronormativity. Gender. Abjection.

## INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas resultam de um trabalho desenvolvido com um grupo de pessoas que rompem com os padrões heteronormativos, ruptura que se dá seja pela orientação homoafetiva do desejo, seja pela forma como se relacionam com os corpos e com o gênero, dissonantes ao socialmente esperado. São pessoas que, na ocasião, viviam em uma cidade do interior de São Paulo e enfrentavam condições de extrema vulnerabilidade social. Frequentavam um centro de referência para pessoas em situação de rua, onde costumavam passar o dia, tomar banho e fazer refeições. A opção pelo desenvolvimento do trabalho com esse grupo específico e não com outros que também frequentam o serviço, deu-se frente à observação, por parte da coordenadora do mesmo, de que ainda que todos os atendidos enfrentassem condições severas de vulnerabilidade social, essas pessoas eram "excluídas entre os excluídos". Observam-se preconceitos e discriminação por parte dos demais em relação a elas. Assim, vivenciavam processos de exclusão ainda mais profundos.

Os trabalhos desenvolvidos com o grupo ocorriam no centro de referência e apresentavam como objetivo geral a promoção de saúde e cidadania. Ao longo do encontro com essas pessoas, a questão da educação escolar fora ganhando destaque, na medida em que traziam histórias marcadas por processos de discriminação e exclusão na vivência da educação formal, que compreendiam como fundamentais para o entendimento da condição de vida que enfrentavam naquele momento. Destarte, essa questão será assumida como recorte para o presente trabalho. Pretende-se, portanto, a partir de uma incursão cartográfica, construir compreensões sobre as vivências escolares desses sujeitos, na relação com a heteronormatividade, assim como elencar elementos que os participantes apresentam como importantes para a construção de um cotidiano escolar em que caiba a diversidade sexual e de gênero.

Assume-se, assim, como relevante colocar em questão os impactos da cultura heteronormativa, hegemonicamente organizadora do cotidiano escolar, na experiência concreta de sujeitos, conforme nos dedicaremos nesse artigo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se a cultura como um terreno real de práticas, representações e costumes, de caráter fluído, coletivo e produtivo. Pondera-se que não se trata de reduzir todas as questões a uma explicação estritamente cultural, mas sim assumir um posicionamento em que se considera que em toda prática social estão envolvidas questões de significado cultural. Assumindo-se que os seres humanos interpretam e instituem sentidos, tem-se que a ação social é significativa para aqueles que praticam, mas também para os que observam e vivem. Constituem-se sistemas de significados que são utilizados na codificação, definição, organização e regularização das condutas de uns frente aos outros, dando sentido às ações. A partir disso, interpretamos também as ações alheias, além das nossas. Em seu conjunto, os sistemas de significados constituem nossa cultura. Assim, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, portanto, são práticas de significação (HALL, 2001). Compõem esse conjunto de códigos aqueles que significam e regulam a sexualidade e gênero. Como afirma Weeks (1999), dá-se o nome de heteronormatividade ao dispositivo cultural de poder que, através do gênero, age com vistas a produzir sujeitos e corpos heterossexuais. Assim, articulam-se e legitimam-se processos de diferenciação, que produzem desigualdades sociais, tais como a homofobia e a transfobia. Esse dispositivo é uma das formas de regulação dos gêneros e tem sua ação através da censura e da vigilância da sexualidade. Portanto, em uma cultura heteronormativa os dissonantes são rechaçados. Segundo Butler,

os gêneros não são expressivos, mas performativos, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. O fato da realidade do gênero ser criada mediante a performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculino e feminino verdadeiros ou permanentes também são construídas como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e heterossexualidade compulsória (2002, p.201).

Conforme aponta Bento (2011), vive-se em um sistema heteroterrorista, em que aquilo que é inscrito e determinado em um campo discursivo, é tomado como o natural e “original”. A autora designa como heteroterrorismo as reiterações ininterruptas produtoras da representação binária dos gêneros (pênis determinando o ser homem e a vagina o ser mulher), bem como da heteronormatividade, o que patologiza as identidades que escapam a essas normativas. Assim, configura-se como sexualidade normal e natural unicamente a heterossexualidade, desconsiderando, conforme posiciona Foucault (2001), que a mesma sempre se situa no interior das matrizes de poder. Dessa forma, a sexualidade é produzida no bojo de práticas históricas específicas, que apresentam um caráter discursivo e institucional. Portanto, essa construção da heterossexualidade compulsória estaria a serviço de um sistema de sexualidade reprodutiva e reguladora.

Aqueles que põem em questão os padrões estabelecidos são rotulados como “anormais” que, são entendidos como os que podem contaminar os “saudáveis”. Nesse entendimento e fixação da percepção acerca dos sujeitos, a atribuição do rótulo é justificada pelas práticas sexuais assumidas por essas pessoas, pelo percurso de construção de suas identidades, ou pela relação que estabelecem com seus corpos. Constituem-se, assim, como seres abjetos.

O abjeto é aquele que habita o espaço da dessemelhança e da não identidade, o que o torna ser “repulsivo porque manifesta uma confusão de limites, que pontua, fratura e fragmenta a suposta unidade [...] dos sujeitos hegemônicos e do corpo político da nação”(KRISTEVA, 1982, p. 198). Como afirma Butler,

o “abjeto” significa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (2002, p.v191).

Os abjetos contam de uma posição social de clandestinidade e monstrosidade ao passo que também denunciam que esse lugar do “estranho” diz daquilo que também é entranho, do recalcado que não pode socialmente comparecer às luzes do dia.

Dizemos, portanto, de reiterações performáticas que compõem e naturalizam os processos de exclusão daqueles que destoam, mas também da potencia do olhar para esses que são apartados, indesejados, convertidos em excremento a ser desprezado. Isso ratifica a importância da desconstrução das noções hegemônicas, com vistas à desnaturalizar os processos excludentes (BENTO, 2011).

A escola participa desse movimento performático de produção de abjetos e é para dentro de seus muros que também precisamos olhar. Ressalta-se que o ambiente escolar é um espaço permeado pela sexualidade e questões de gênero. Nesse contexto, estão representados diversos grupos, identidades e culturas, porém é onde também se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades múltiplas que não se coadunam com o normativo. A escola é um lugar de informação e formação, no qual estão presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um “currículo”, um percurso a ser percorrido pelo estudante, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos seus membros (SEFFNER, 1998). E é também por isso que algo que ocorre entre os seus muros, pode petrificar-se no tempo, marcar uma história.

Destacando o contexto de sala de aula, conforme Seffner (2011), ainda que se planeje e disponha de recursos técnicos variados, o processo de ensino/aprendizagem se dá numa “condição de incerteza”. Entre os assuntos e temas intrusos à programação cotidiana, salientam-se as questões de gênero e sexualidade. Contudo, o autor ressalta o grande incômodo que estes temas trazem quando irrompem inadvertidamente o espaço da educação escolar (SEFFNER, 2011). Diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização dos jovens e silenciamento, acarretando discriminações e sofrimento.

Segundo Miskolci, referindo-se às relações estabelecidas com aqueles que demonstram um posicionamento homoafetivo,

silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. (2010, p.81).

A escola é o lugar por excelência para manter e controlar convenções culturais relativas às imposições heteronormativas em nossa sociedade, reproduzindo os valores hegemônicos (BENTO, 2011). Os currículos escolares priorizam apenas os conteúdos pautados em conhecimentos formais, sem a significação da experiência, puramente dedutivos. Em sala de aula, os alunos não encontram atrativos para o estudo vinculado a uma exposição exaustiva de conceitos separados por disciplinas, sem conexão umas com as outras. Assuntos relativos à sexualidade e à diversidade de gênero, quando comparecem explicitamente, são trazidos de forma a dizer àqueles que rompem com a heteronormatividade que deveriam ser diferente daquilo que são.

Os estudantes que não se enquadram à normatização institucionalizada são penalizados. Mesmo porque

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, locais das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 1997, p. 64).

Louro (1997) também afirma que a escola participa do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Reitera, através de suas práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação a produção e a legitimação de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. Assim, a instituição compõe produtivamente o sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e sexualidades. Como afirma,

é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...] A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81).

Miskolci (2012) faz uma reflexão sobre as normas sociais e os interesses biopolíticos entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como viver as regras convencionais de masculinidade ou feminilidade, hétero ou homossexual e questionar se este aprender pode objetivar não algo normalizador e compulsório, mas sim, um educar na experiência mesma do aprender.

As barreiras impostas à expressão de identidades ou à reafirmação de uma concepção polarizada, ou seja, binária ainda reforça uma educação pauta-

da em separação entre o masculino e o feminino. Observa-se que nas instituições escolares noções de normalidade dos gêneros são constantemente reforçadas e reiteradas por meio da linguagem e da expressão corporal que exemplifica o que é socioculturalmente esperado. Pessoas são generificadas e têm que representar adequadamente sua expressão que se reduz à binaridade homem/mulher. Brincadeiras, brinquedos, cores e modos de expressão levam a constatar que na maioria das vezes, separam-se “coisas de menina” e “coisas de menino” como se gênero se resumisse em sexo e que este teria o papel definidor do que é ser homem ou mulher (BENTO, 2011). Como afirma Bento,

essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. (2011, p. 551).

Desta forma, a homofobia e a transfobia já vivenciada anteriormente no ambiente familiar, se reproduzem também na escola e muitos estudantes vivem uma verdadeira expulsão desse espaço, muitas vezes camuflada sob o termo “evasão escolar”. Para além da expulsão, dizemos da negação do direito ao acesso à escola, à permanência com dignidade e ao aprendizado.

Destaca-se a negação, na escola, do atendimento a necessidades básicas. Os banheiros generificados binariamente expressam uma dessas negações, na medida em que não permitem que todos possam fazer seu uso. Longe de uma, são muitas as questões, contudo, o uso frequente de um nome que não atende à identidade e expressão de gênero de uma pessoa é um ponto fulcral. O isolamento e o sofrimento psíquico se instalam fazendo com que alunos transexuais e travestis abandonem os bancos escolares por não terem seus direitos de ser humano observados. Mesmo com seus direitos assegurados previstos nas legislações eles são frequentemente ignorados na escola. Como exemplo, temos a garantia do direito ao uso do nome social através da resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, publicada no Diário Oficial da União, em janeiro de 2015, a qual também garante o direito ao uso do banheiro de acordo com o gênero com o qual a pessoa se identifica.

Louro (2004), seguindo os conceitos de Butler, questiona o atual modelo educacional indagando como articular uma pedagogia, que rompe com binarismos, que pensa os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina ajusta e normaliza.

## ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

Adota-se para esse trabalho um cunho cartográfico, compreendendo que o que temos em um processo de pesquisa e intervenção é um desenho resultante dos encontros, visto que, como afirma Rolnik (1989, p.6) “a cartografia se faz ao mesmo tempo em que um território”, nesse movimento não se pretende empreender verdades, mas construir compreensões. Como afirmam Passos e Barros, nessa perspectiva:

o ponto de apoio é a experiência entendida como uma saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico (2015, p.18).

## PROCESSO DE COLETA DE DADOS

O local da coleta dos dados foi um centro de referência a pessoas em situação de rua, localizado na região periférica de uma cidade do interior de São Paulo. A entrada em campo foi favorecida por agentes de redução de danos do município em questão, que já atuavam junto a essas pessoas, nesse local. Inicialmente, acompanharam-se os agentes de redução de danos em seus trabalhos de campo, tanto no serviço referido, quanto nas “ações de rua”, nas proximidades. Após esse período inicial de aproximação, constituiu-se um grupo, com frequência semanal, em que eram desenvolvidas oficinas e outras atividades no eixo da promoção de saúde e cidadania. O trabalho foi desenvolvido ao longo de um ano e teve sua interrupção em decorrência de transformações na configuração do serviço. Os encontros em grupo tinham duração de duas horas.

A coleta de dados ocorreu ao longo do trabalho desenvolvido com o grupo. Tratava-se um grupo aberto, em que aqueles que estavam no centro de referência naquele dia e se identificavam com a proposta “promoção de saúde e cidadania a pessoas que rompem com os padrões heteronormativos” poderiam participar. Contudo, a composição do grupo fora mantida, com faltas esporádicas.

Iniciava-se com uma dinâmica de aquecimento, escolhida a partir das discussões ocorridas no encontro anterior. Em alguns deles, elencaram-se, além da dinâmica inicial, outra subsequente. Em todos eles ocorreu, a pedido do grupo, a exibição de vídeos e sua discussão posterior. Os vídeos funcionaram como potente facilitador do reconhecimento, reflexão, diálogo e resignificação do vivido, especialmente no que se refere à vivência do preconceito, da discriminação,

dos processos de negação dos direitos, salientando-se entre eles o acesso e permanência na educação formal. Entre os filmes trabalhados destacam-se: “Se essa escola fosse minha”; “Memorial de travestis e transexuais”; “Minha infância gay”; “E se fosse com você?”; “Meu eu secreto: crianças, gênero e transexualidade”; “À luz do dia”.

O registro sistemático dessas experiências deu-se através de um diário de bordo, em que a cada encontro narrava-se a experiência vivida. Como afirmam Aun e Morato,

os diários de bordo não são apenas possibilidade de restituição da historicidade de uma pesquisa; são também o narrar a biografia da experiência de um profissional, na perspectiva de quem comunica como ocorreu o revelar-se do outro a esse profissional/pesquisador (2009, p. 123).

Além dos registros realizados nos diários de bordo, também foram realizadas entrevistas breves com os integrantes do grupo, sobre questões relativas aos seus processos de escolarização, com a intenção de aprofundar o entendimento dos sentidos atribuídos a suas vivências escolares.

Ao longo das apresentações dos resultados, comparecerão falas e relatos dos sujeitos, utilizando-se, como fonte, tanto o diário de bordo, quanto as entrevistas realizadas. Indica-se, ao longo do texto, que o dado apresentado é oriundo de registro em diário de bordo através da notação “NB”, seguida da numeração recebida de acordo com o encontro em que a mesma ocorrera. Os dados referentes às entrevistas trarão, ao seu final entre parênteses, essa indicação.

## **ANÁLISE DE DADOS**

No que se refere ao processo de análise dos dados, na perspectiva cartográfica não há um distanciamento necessário para que o mesmo se efetive, conforme Passos e Barros (2015, p. 19): “A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados.”

Registra-se ainda que os nomes utilizados no presente artigo são fictícios para resguardar o sigilo das fontes. A escolha dos nomes, no que se refere à generificação, ou não do mesmo, atendeu à característica do nome social do sujeito e a forma como se autodenominava. Aqueles que se apresentavam por nomes não generificados, foram também denominados dessa forma, assim como para aqueles que assumiam o masculino ou feminino em seus nomes, escolheram-se

nomes que mantivessem essa designação. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## OS TRABALHOS COM O GRUPO: ENCONTRO COM AS VIVÊNCIAS ESCOLARES E RESIGNIFICAÇÃO

Dedicaremos a partir de agora a apresentar e discutir as vivências de nossos sujeitos na relação com a escola, assim como o processo de resignificação das mesmas, que fora vivenciado em grupo.

### OS SUJEITOS ATRAVÉS DE CENAS ESCOLARES

Apresentaremos brevemente abaixo os sujeitos que compuseram o grupo. Essa apresentação foi composta a partir de dados tanto coletados nas entrevistas, quanto registrados em diário de bordo. Destaca-se que essas pessoas trazem em comum histórias de fracasso escolar e/ou interrupção dos estudos, frente a uma cultura heteronormativa que processa a expulsão daqueles que não se enquadram nela (BENTO, 2011).

#### Rubi – 20 anos

Identificava-se como mulher, trajava-se com roupas instituídas como femininas, quando conseguia algum recurso, fazia ingestão de hormônios femininos, contudo, não havia feito uso de silicone industrial para modelar o corpo, o que chamam de “bombar”. Esse procedimento é realizado pelas bombadeiras, que são travestis mais experientes, que dominam essa prática. A substância, de uso automotivo, é injetada no corpo com agulha veterinária, sendo o furo resultante da agulha, em geral, fechado com esmalte ou cola instantânea. A aplicação costuma ser feita em condições sanitárias precárias, sendo frequentes complicações de saúde em decorrência da prática.

Rubi possuía uma relação distante com a família, que não aceitava “sua forma de ser”. Referia que trabalhara como profissional do sexo por um tempo, mas que “não gostava” e “não conseguia mais fazer isso”. Havia concluindo o Ensino Médio há pouco. Contudo, não estava alfabetizada. Afirmava que “não era capaz de ler”. Dizia que era burra, não aprendia, mas percebia também que as professoras e professores sempre tiveram “medo ou nojo” de sua pessoa. Nunca se aproximaram dela. Afirmava que “sempre foi estranha, diferente e acabava ficando sozinha no canto”. Desde muito pequena sabia que não era homem, que era mulher. Mas dizia não ter companhia, pois, por ter pênis era rejeitada pelas meninas, por se portar como menina era rejeitada pelos meninos. Sentia como se houvesse um “muro separando ela e os outros” e que o mesmo era de uma natureza intransponível. Percebia que seu jeito de ser incomodava as pessoas que,

por tal motivo, afastavam-se dela. Entre risos dizia: “parecia que tinham medo de se contaminar pela minha presença”. Referia que foi “ficando num canto da escola até sair”. Ao “concluir” o Ensino Médio, não conseguiu emprego, o que atribui à relação que estabelece com seu corpo, mas também ao fato de não ser alfabetizada. Na medida em que passou a “investir mais para deixar seu corpo mais feminino”, afastou-se mais de sua família, restando poucos vínculos e referências. Mantinha um grande carinho e algum contato com sua avó, já bem idosa que, segundo ela, era a única pessoa da família que a respeitava.

### **Jaiene – 21 anos**

Também usava roupas tidas como femininas, fizera uso de hormônios, e bombara silicone industrial nos peitos. Inditificava-se como travesti. Viera de outro estado, chegara até o município em questão trazida por uma cafetina, com a qual “assumira uma dívida”. Por ocasião do adoecimento de sua avó, que estava com câncer em grau avançado e pedia para vê-la, tentou retornar à sua cidade natal. Isso porque afirmava possuir um vínculo forte com a avó. Segundo ela, era a única pessoa da família que a protegia. Ao expressar o seu desejo, foi proibida pela cafetina de seguir viagem. Em uma vivência de muita violência, teve seus cabelos cortados pela cafetina, seus documentos picotados, sendo obrigada a ingerir parte deles. Um tempo depois conseguiu fugir do local, indo morar na rua, sem qualquer documentação.

Jaiene trazia memórias muito dolorosas do período escolar, sendo que abandonou a escola sem concluir o Ensino Fundamental. Não dominava a leitura e a escrita de forma fluente. Afirmava que a permanência na escola era uma “tortura” insuportável. Era zombada e apanhava dos colegas, assim como era discriminada pelos professores “como se fosse uma aberração”. Afirmava que “gastava boa parte do tempo” pensando quando aquele sofrimento iria acabar.

### **Mel – 25 anos**

Natural de uma pequena cidade da região, também rompera com a família quando decidiu promover modificações em seu corpo. Identificava-se como travesti. Quando dispunha de recursos fazia uso de hormônios femininos, mas ainda não havia bombado silicone industrial no peito, ou outra parte do corpo.

Em seus relatos, traz a escola como um espaço onde “não tinha lugar para ela”, o que a fazia se sentir “defeituosa” e desejar estar fora de lá. Também não concluía o Ensino Fundamental.

Mel nos ajuda a compreender as restrições da divisão binária dos espaços. Relatava as várias infecções urinárias que viveu por não tomar água para conseguir permanecer sem ir ao banheiro durante todo período escolar. Como ela dizia, a escola é toda dividida em dois: masculino para quem tem pênis e feminino

para quem tem vagina. Mas não há alternativa para aqueles que escapam a essa divisão binária. Referia que não cabia em nenhuma dessas caixas e para esses, como ela, o lugar era fora da escola, ou como disse: “para ser mais honesta, fora do planeta Terra”. Apresentava sua história escolar como um aprendizado a conviver com o sofrimento.

### **Marcos – 26 anos**

Marcos era natural do município em questão, morava na rua já há algum tempo. Utilizava roupas que lhe conferissem aparência masculina, cabelos curtos, mas não fizera, até então, uso de hormônios masculinos. Identificava-se como homem. Afirmava que sua família tinha preceitos religiosos muito rígidos e que ele não se enquadrava. Relatou uma convivência familiar sempre muito difícil, com várias tentativas de corrigi-lo e curá-lo. Na sua percepção, na escola ocorria tal qual na sua família. Contou-nos sobre um dos dias mais tristes de sua vida. Relatou a “conversa” com uma professora que questionava incisivamente seu “jeito masculino de ser, quando deveria ser mais feminina”. Nesse momento, Marcos posicionou-se dizendo ser homem e em resposta ouviu sonoramente: “você nunca vai ser o que quer ser e tem que se conformar com isso”. Afirmção esta que foi justificada pelo fato de que seu desejo era “contra a natureza”. Marcos disse que chorou muito e por dias seguidos, ouvindo repetidamente “aquela fala da professora em sua cabeça”. Diz que às vezes ainda pensa se não é ele o errado mesmo. Não tem um bom domínio da leitura e da escrita.

### **João – 25 anos**

João nasceu em uma pequena cidade das redondezas do município em questão. Afirmava que sempre se sentiu diferente, “estranho” tanto na família quanto na escola. Concluiu apenas o Ensino Fundamental. Identificava-se como homem. Referiu-se a “algo que escutou e que o aprisionava”. Na escola fora descoberto como gay, fora forçado a “sair do armário”. Ao saber desse “defeito” uma professora viera conversar com ele, dizendo que iria chamar seus pais para “ajudá-lo”. Ainda em tom de conselho seguiu dizendo que seus pais eram pessoas boas e que ele deveria pensar nisso, que talvez não merecessem um filho que tivesse esse tipo de conduta e que ela dizia aquilo para o seu bem. Segundo João, ainda “se sente preso naquela conversa, se sente parado naquela manhã”. Acabou se distanciando da família, diz que em vários momentos se virou “trocando favores sexuais”, “fazendo o agrado”, inclusive em relações com agentes que trabalhavam em instituições de assistência social que chegou a frequentar. Diz que ainda muitas vezes “se vira assim”.

## NO ENCONTRO COM AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DO VIVIDO

Como descrito, em tese, todos os participantes cursaram ao menos o Ensino Fundamental. Foi com essa informação que nos direcionamos ao grupo. Contudo, no primeiro encontro que propusemos uma atividade em que era necessária a leitura de algumas palavras, deparamo-nos com a “confissão envergonhada”: “é que a gente não lê e escreve direito”. A primeira a dizer foi Rubi. Com um papel na mão referia que reconhecia algumas letras, mas não aprendera “a juntar e formar palavra”, ainda que tivesse o diploma de Ensino Médio (DB 01).

No início do trabalho com o grupo, os sujeitos relatavam suas experiências escolares, especialmente o que se refere ao “não aprendido” como decorrência de burrice, incapacidade de aprender. Traziam afirmações como: “minha cabeça não entendia”, “nunca fui muito dos estudos”, “acho que era meio avoadá”, “sou burra pra isso”. Destaca-se que os processos de culpabilização são constituídos em meio à reposição contínua e reiterada de discursos que desqualificam as formas de ser desses sujeitos e, portanto, compõem a forja de suas identidades e sentidos atribuídos à sua existência e ação no mundo. Identifica-se, portanto, um processo em que se culpabilizam pela exclusão que sofrem. Como afirma Guareschi (2002), “a culpabilização das vítimas é um dos processos psicossociais de manutenção da exclusão”. Resulta desses mecanismos a exclusão dos saberes que, conforme Guareschi (2002), “constitui-se também em um dos elementos que compõem os processos psicossociais de exclusão”. Assim, não se questiona a cultura escolar que reproduz a hoternormatividade e produz mecanismos de abjeção e eliminação do diverso (LOURO, 2009; BENTO, 2011).

Nesse processo de abjeção, vivenciado por todos, destacamos Rubi que foi “ficando no canto da escola até sair”, com o sentimento de que os demais temiam se contaminar pela sua presença, sendo, portanto, objeto de nojo. Assim, o estar fora da ordem hegemônica é assumido como estado sórdido da natureza, na medida em que se apaga o caráter performativo do gênero e atribui-se ao mesmo uma estabilidade representada por um binarismo assumido como originário e universal (BUTLER, 2002).

Percebe-se, portanto, ao atentar-se às trajetórias escolares das pessoas aqui apresentadas, a eficiência dos processos performativos de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, partindo da sexualidade e do gênero, em que se naturalizam a exclusão e a violência (LOURO, 1997).

Salienta-se que o grupo reconhecia que o não domínio desse saber escolar resultava na exclusão de outros direitos, como, por exemplo, o direito ao trabalho. Como disse Jaiene, “quem vai contratar a gente? Além de ser o que a gente é e que a sociedade não gosta, nem sabe ler e escrever direito...?” (entrevista)

A própria responsável pelo serviço de assistência trazia essa questão. Segundo ela, com aquela condição de leitura e escrita eram “inimpregáveis” (NB 05).

Na percepção de Jaiene, Rubi e Mel, para travestis o “caminho que sobra” para conseguir dinheiro e sobreviver é a prostituição, o que é ruim quando é a única opção. Na medida em que não desejavam trabalhar no mercado do sexo, não dispunham de renda e necessitavam do serviço de assistência inclusive para a alimentação e acesso a banhos (NB 13).

Os participantes do grupo referiam também o quanto era difícil ir à busca de seus direitos na assistência e saúde por falta de domínio desses saberes formais. Como afirmou Mel: “assim a gente fica na mão dos outros” (NB11).

Em relação às trajetórias escolares, resumiam como: “sofrimento”, “nem gosto de lembrar”, “período que queria que acabasse”, “tortura”, “não tinha lugar para mim”. Resgatamos, como exemplo, as memórias de Jaiene, que diante das zombarias, agressões e discriminações por parte de colegas e professores, entendia-se vista “como se fosse uma aberração”, sendo permanente o desejo de encerrar aquele sofrimento (NB 05).

A relação estabelecida com os corpos e sua modificação de forma que os mesmos expressem melhor sua identificação com o gênero é essencial para travestis, trans homens, trans mulheres e todos os que rompem com binarismo instituído a partir do genital de nascimento (PERES, 2010). Contudo, essa dimensão que é essencial para essas pessoas, não pode ser contemplada e aceita na escola. Como afirmou Marcos, “você só não vai ter problema se não mostrar aquilo que é. Se você se comporta como eles esperam, na caixa.” (entrevista)

Ao longo do desenvolvimento do trabalho com o grupo, passaram a comparecer explicitamente relatos de violências vividas na trajetória escolar. Diziam dos banheiros, de toda performática que mantém o binarismo na escola (condutas, brincadeiras, possibilidades para meninos e para meninas), de serem sempre vistos como aberrações que não cabem naquele lugar (LOURO, 2009). Como afirmou João, “é assim... a escola diz isso é de menino, isso é de menina... menino gosta de futebol e pode brigar... menina é diferente. Se você não é assim, estará fora, ninguém vai querer você.”(entrevista)

Relembramos a experiência de Marcos, em que sua professora repetidamente dizia que deveria ser “feminina” e o que deseja ser era “impossível”, “contra a natureza”.

A fala de Mel também destaca a organização binária dos fazeres e espaços na escola, (LOURO, 2009).

Tinha que acabar com essa coisa de menino e de menina, isso é de menino, isso é de menina, só tem um jeito de ser. Banheiro de menino, banheiro de menina, tudo dividido em dois, prejudica muito. (NB 14)

Lembramos que Mel enfrentou repetidas infecções urinárias decorrentes de suas estratégias para evitar os contrangimentos que eram vividos a cada vez que era imprescindível utilizar o banheiro.

Junqueira (2011) se utiliza de um termo inicialmente apresentado por Morgade e Alonso (2008), que apenas nomeiam dessa forma, mas não caracterizam o que se trataria, para dizer do conjunto de práticas regulatórias que visam manter a ordenação e classificação heterossexista sob a pena de submissão a insultos e violências. Assim, a homofobia e transfobia também compõem os mecanismos de manutenção da heterossexualidade compulsória. Pretende-se, portanto, que os sujeitos “mantenham-se no armário”.

Em síntese, a invisibilização e não reconhecimento enquanto sujeitos marcam a trajetória escolar dessas pessoas. Não reconhecimento expresso, produzido e reproduzido por toda a performática das relações cotidianas, que inviabiliza espaços e que reafirma constantemente que aquilo que são é aberração e não deveriam existir.

Ao longo dos trabalhos desenvolvidos com o grupo, as vivências escolares, assim como suas crenças sobre suas capacidades, ou não, para o aprendizado foram sendo revisitadas e questionadas. Interessavam-se muito por assistir vídeos de pessoas que vivenciavam situações semelhantes às deles. Era como se as vivências dessas pessoas fossem legítimas, contudo, as suas ainda não. Mas a partir do olhar para a vivência desses outros, puderam começar a pensar sobre os processos sociais de exclusão que também vivenciam (GUERESCHI, 2002). Como referiu João,

Como a gente viu ai, a escola não foi boa pra essas pessoas. Eles não aprenderam porque era difícil ficar lá. Sabe, pra mim também foi difícil, acho que isso prejudicou eu aprender. Se fosse diferente talvez eu aprendia mais. (NB 16)

Esses eram os momentos em que mais dialogavam entre si, reconhecendo as semelhanças entre suas histórias e daqueles que compunham os filmes. Questionavam preconceitos, reconheciam violências. Como afirmou Marcos, “Como assim, dizer que o que sou é contra a natureza? O que é natureza, o que é de deus? A gente não fala isso pra ninguém. Machuca.” (NB 15)

Assim, foram sendo observados efeitos disruptivos em que, de alguma forma, o grupo passou a questionar os pressupostos psicossociais da exclusão,

especialmente a culpabilização social por aquilo que vivem (GUARESCHI, 2002), assim como a cultura heteronormativa. Como afirmou Rubi, “Dizem tanto que a gente é errado, que tudo o que a gente vive é por culpa e escolha nossa, que a gente acaba acreditando e deixa de reagir.” (entrevista)

Diante do reconhecimento da condição enfrentada por aqueles que rompem com a heteronormatividade, Jaiene referia sobre a urgência da mudança, na medida em que muitas pessoas continuam sofrendo e sendo expulsas da escola que, conforme Bento (2011), promove o heteroterrorismo.

Por que...que nem a gente viu nos vídeos. Não foi só com a gente. Tem muita gente que sofreu e ainda tem muita gente que sofre. É muito duro e a vida vai ser dura também... por que o que nós e essas pessoas vão ser sem estudo? (NB 25)

Ao reconhecerem o lugar de abjeção que ocupam, afirmavam que os “movimentos” e o “governo” poderiam ajudar mostrando que “são gente”, “Porque travesti, traveco é que nem lixo, o povo acha que é monstro, que a gente não é gente... o movimento, o governo deveria ajudar a mostrar que somos gente.” (entrevista)

Convidamos o grupo a refletir sobre aspectos importantes para a promoção de uma educação escolar que respeite o diverso. Referiam sobre a dificuldade de mudar a “mentalidade das pessoas”. Assim, denunciavam os efeitos da heteronormatividade e urgência do combate à mesma (BENTO, 2011). Como afirmou Mel, “tem que trabalhar com o pessoal da escola, porque professor e funcionário tem preconceito, que nem a sociedade, né? Mas a gente sofre na família e chega lá sofre igual.” (entrevista)

Como afirma Bento (2011), e o grupo reconhece, a homofobia e transfobia já vivenciadas na família é reproduzida na escola. Nesse convite ao grupo para pensar rupturas, apresentaram o trabalho com a equipe educativa como fundamental, indo ao encontro dos apontamentos de Seffner (2011). João disse, “É porque são as pessoas que vão fazer a diferença, né? Se tem preconceito vai agir com preconceito.” (entrevista)

É importante destacar, contudo, a relação estabelecida por Rubi e Jaiene com suas avós, que diferente dos demais familiares demonstravam aceitação e acolhimento.

Por fim, diziam que contar suas histórias para outros também poderia ajudar nesse processo de mudança. João disse, “Porque também a gente pode ajudar contando o que a gente viveu. É difícil pra gente, pode ajudar outros, né... que nem o vídeo pra nós.” (NB 28)

Assim, tem-se um processo em que inicialmente não legitimavam suas dores, mas que com a ajuda de outros (através dos filmes) puderam se reconhecer enquanto sujeitos que sofreram e sofrem exclusões em virtude da heteronormatividade e que poderiam, através de suas histórias, ajudar outros que sofrem também por esses motivos. Os vídeos, portanto, favoreceram a aproximação com o vivido, de forma que pudessem também valorizar suas trajetórias.

A partir de então, começamos a pensar com o grupo sobre a possibilidade de estudos e desejos para o futuro. Foi possível falar de sonhos. O domínio da escrita e da leitura comparecia entre um deles. A partir disso, Rubi, Jaiene e Mel diziam do desejo de retificação do nome e acesso à documentação adequada, para “existirem de fato”. Isso porque entendiam que sem a documentação adequada a inserção em instituições, incluindo a escola, era ainda mais difícil. Mostravam-se também mais dispostos e encorajados a uma nova tentativa educacional. Cogitavam retomar os estudos em programas de educação para jovens e adultos. Destaca-se que, por essa ocasião, ainda existia o interesse do próprio serviço em implementar um projeto de alfabetização e avanço nos estudos, no próprio local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação em Extensão Universitária junto a esse grupo lançou luz em aspectos importantes quando almejamos uma educação escolar que respeite e contemple o diverso. As histórias demonstraram com intensidade a ação da heteronormatividade enquanto dispositivo cultural de poder, legitimando hierarquizações e processos de exclusão e violência.

Nas trajetórias apresentadas, deparou-se com as profundas marcas da vivência da homofobia e transfobia, inicialmente vivenciadas na família, mas que se reproduziram e ganharam novas facetas na trajetória escolar dessas pessoas. As vivências de transfobia e homofobia resultaram em um processo de isolamento e expulsão da escola, assim como na negação das condições básicas de aprendizado, expressas no não domínio da escrita e da leitura.

Assim como perceberam os entrevistados, a exclusão do saber formal da leitura e da escrita, colaborou para exclusão a todo um conjunto de direitos, desde o acesso ao trabalho, bem como à saúde e assistência. Dessa forma, por trajetória de negações de direitos, o trabalho no mercado do sexo acabou por comparecer como única alternativa de trabalho, por vezes recusada.

Ao longo do trabalho desenvolvido, destacou-se o potencial do trabalho em grupo em que, através do encontro com outras histórias semelhantes – mediadas pelos vídeos, puderam reconhecer e reinterpretar suas próprias dores, en-

tendendo-se como sujeitos que possuem histórias que merecem ser contadas e que podem ajudar outros que venham a se encontrar com elas.

Destarte, destaca-se a importância da promoção de espaços de escuta e reconhecimento a pessoas que rompem com a heteronormatividade e vivenciam condições de vulnerabilidade social, o que pode ocorrer por meio de trabalhos de extensão universitária que atuem junto a elas. Entende-se que, os mesmos podem se constituir favorecedores do questionamento e ruptura de concepções heteronormativas.

## REFERÊNCIAS

AUN, H.A.; MORATO, H.P.M. Atenção psicológica em instituição: o plantão psicológico como cartografia clínica. In: MORATO, H.T.P. (org). **Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.p. 121-138.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.**Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19,n. 2,ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**:feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal,2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, F.F.; MELLO, E.M.B. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011, p. 74-92.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror**. **Columbia**: University Presses of California, 1982.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R.D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica; UFPO, 2012.

MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORGADE, G.; ALONSO, G. Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. In: **Cuerpos y sexualidades en la escuela.** Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 19-39.

PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERES, W.S. Travestis, cuidado de si e serviços de saúde: algumas reflexões. In: COSTA, H.; PERES, W.S.; GARCIA, W. (orgs). **Retratos do Brasil homossexual:** fronteiras, subjetividades e desejos. São Paulo: Edusp; 2010. p. 303-319.

ROLNIK, S. B. **Cartografia sentimental da América:** produção do desejo na era da cultura industrial. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1989.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Rev. **Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026-2011000200017X&lng=pt&nrmiso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026-2011000200017X&lng=pt&nrmiso)>. Acesso em: 08 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Aids e escola. In: MEYER, D. E. E. (org.). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.125-143.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

**Data de recebimento:** 15 de julho de 2017.

**Data de aceite para publicação:** 12 de setembro de 2017.