

CORPOS QUE "NÃO CABEM": MEMÓRIAS DE ESCOLA NAS NARRATIVAS DE TRAVESTIS

Bruno do Prado Alexandre
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do
Departamento de História da UFMT.
brunoroo125@gmail.com

&

Raquel Gonçalves Salgado
Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Mato Grosso.
ramidan@terra.com.br

resumen: O objetivo deste artigo é compreender, a partir das narrativas de travestis, como elas significam e ressignificam o próprio corpo, as relações de gênero e as experiências que remetem à sexualidade no tempo e espaço da escola. Desse modo, gênero, sexualidade e corpo são categorias problematizadas sob perspectivas teóricas dos estudos de gênero e pós-feministas. São analisadas as narrativas que trazem as experiências vividas pelas travestis na escola e dialogam com discursos institucionais sobre os seus corpos infantis e com os distintos mecanismos de segregação e normatização aos quais estes foram submetidos. A escola apresenta-se como um espaço social de tensões e, portanto, atravessado por discursos que, por um lado, trazem uma moralidade aprisionadora e, por outro, abrem brechas para o grito contra essa mordida.

Palavras-chave: Travestilidades, Escola; Narrativas.

abstract: The aim of this article is to comprehend, based on travesties narratives, how they signify and re-signify their own body, gender relations and experiences related to sexuality in school time and space. Therefore, gender, sexuality and body are questioned by theoretical frame from gender and post-feminists studies. We analyze narratives that bring travesties experiences in school which dialogue with institutional discourses on their childhood bodies and different segregation and normalization mechanisms on which they were submit. School appears as a social space of tensions and, therefore, is crossed by discourses that, on the one hand, bring an imprisoned morality and, on the other hand, open gaps to the shout against this gag.

Key-words: Travesty Identities; School, Narratives.

introdução

Os debates que elegem como foco as questões das diversidades sexuais têm se intensificado nos últimos tempos, impulsionados principalmente pela emergência de movimentos sociais que têm trazido à baila a necessidade dos enfrentamentos aos preconceitos e às violências de gênero como uma pauta importante das discussões no âmbito dos direitos humanos, nem sempre pacíficas, dado o caráter de tensão que estas assumem em nossa sociedade. No âmbito cultural, tudo o que tem se contraposto às normas hegemônicas do gênero e da sexualidade tem sido tratado com certa subalternidade ou concebido como ameaça.

Direcionar esta perspectiva para o campo da educação, considerando todos essas tensões, que se intensificam com a presença de corpos, sexualidades e subjetividades que vão na contramão da matriz heteronormativa, é algo imperioso e, ao mesmo tempo, desafiador, considerando o atual contexto político, em que todas estas questões têm sido subtraídas dos planos de educação em todas as esferas, nacional, estadual e municipal, em nome da manutenção de uma ordem social sustentada por discursos hegemônicos de gêneros, que se definem exclusivamente por sua relação unívoca com o corpo biológico, e da sexualidade como uma imanência, também marcada por essa univocidade com o que é circunscrito como “natureza”.

Discutir todos estes temas em diálogo com a instituição escolar requer um posicionamento político compromissado, que não negue os processos dialógicos que são estabelecidos nesse espaço, bem como as negociações veladas ou não, que ocorrem em resposta às inúmeras disputas que são produzidas no interior das relações entre crianças e jovens, principalmente no que refere aos discursos normativos e disciplinadores relativos às questões de gênero e sexualidade.

À escola tem se colocado uma árdua tarefa. Se, de um lado, ela precisa abafar as questões relacionadas à sexualidade, de outro, ela precisa produzir uma orientação que tenha como foco as práticas heterossexuais, repelindo por meio de distintos mecanismos, por vezes dissimulados, as sexualidades ditas desviantes ou “periféricas”, sinalizadas por Foucault¹. Para tanto, é salutar nos debruçarmos sobre como os corpos têm sido interrogados em relação a todas estas questões e que práticas têm sido empreendidas a fim de disciplinar ou se confrontar o que está estabelecido como normativo.

Sob esta perspectiva, a proposta deste artigo é estabelecer um diálogo envolvendo essas nuances que atravessam a escola e os corpos que ela recebe ou estrategicamente expulsa. A escola é aqui entendida como espaço de produção e reprodução de desigualdades, mas também como uma instituição social, marcada por tensões, que tem a função política de produzir, mesmo que comedidamente, enfrentamentos a fim de problematizar a matriz normativa que tem excluído todos e todas que destoam dessa macroestrutura reguladora. Mais especificamente, o propósito central deste trabalho é compreender, a partir das narrativas de travestis, como elas significam e ressignificam as experiências vividas no interior da escola, que remetem ao corpo, às relações de gênero e à sexualidade, no tempo e espaço dessa instituição, como forma de problematizar, no presente, os discursos institucionais presentes nesse contexto e imprimir outros sentidos às alterações subjetivas vivenciadas em seus corpos.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, que consistiu em entrevistas semiestruturadas com cinco travestis, com idades entre 25 e 38 anos, que residem no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Dentre elas, três possuem o Ensino Médio completo, uma interrompeu a formação no 2º ano do Ensino Médio e outra se graduou em licenciatura plena em Pedagogia. As entrevistas foram realizadas em suas próprias residências, com exceção de uma que aconteceu na residência de um dos pesquisadores. Todas foram registradas em gravador de voz e em caderno de campo.

As pessoas que contribuíram para esta pesquisa participaram diretamente de seu processo de construção, ao trazerem em suas narrativas memórias de situações e experiências, que quase sempre são revisitadas com algum tipo de sofrimento, seja por reviver tempos de violência e exclusão, seja por rememorar o tempo do aconchego da família, que hoje não se faz mais presente, ou mesmo pelo abandono dos sonhos e de projetos de profissões que foram gestados por elas e agora se encontram barrados por um grande abismo chamado travestilidade ao se

¹ FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

configurar socialmente como sinônimo de subalternidade, passível de banimento dos meios sociais.

A travestilidade e a escola ganham centralidade neste trabalho e, por sua vez, constituem uma díade que põe em discussão as transformações subjetivas, no corpo, em busca da feminilidade, no sentido de compreender como pessoas que vivem tais mudanças ressignificam o seu tempo de escola a partir de suas experiências do tempo presente. Abre-se, portanto, a uma dialogia entre temporalidades e experiências subjetivas distintas e alteritárias: o passado na escola com o presente da vida adulta imersa na travestilidade; o corpo da criança na escola com o corpo da travesti adulta. Desse modo, gênero, sexualidade e corpo são categorias problematizadas no âmbito dos estudos de gênero e pós-feministas, que assumem uma perspectiva *queer*, a qual tem como propósito desestabilizar certezas, veridades tidas como absolutas ao sugerir a subversão, o protagonismo do excêntrico, ou seja, o que está fora do centro, o que não é, segundo Louro², em nenhuma medida, tido como referência.

dialogismo e alteridade: as experiências de gênero como discursos

Analisamos as narrativas das travestis como discursos em diálogos tensos com outros que se produzem em tempos e espaços distintos dos contextos imediatos de seus acontecimentos. Para tanto, lançamos mão dos conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin³, que nos permitem uma compreensão do discurso para além da sua materialidade, ou seja, nas relações com outros discursos que se produzem em situações sociais que extrapolam aquela que o desencadeou. Todo e qualquer discurso, na perspectiva bakhtiniana, está imbuído de ecos e lembranças de discursos alheios, por isso, não se pode pensá-lo fora de uma cadeia de comunicação verbal, posto que não há palavra que não tenha sido dita, que não venha de alguém. Toda palavra é, portanto, preta de vozes sociais, que são perspectivas, pontos de vista, julgamentos e apreciações, oriundos das relações sociais e dos contextos de onde brotam os diálogos. Como tal, está imersa numa cadeia de outros discursos, que se interpenetram, se confrontam, num diálogo incessante marcado por assimilações e contestações. É nesse sentido que o dialogismo se apresenta como o princípio constitutivo do discurso. Toda enunciação,

² LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

³ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

afirma Bakhtin⁴, já encontra seu objeto "desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura".

Da mesma forma como não há enunciação fora da comunicação verbal, não há existência humana fora desse diálogo incessante com os outros. Não há como existir na categoria do "eu-para-mim", afirma Bakhtin⁵, na dimensão do sujeito encerrado em si mesmo. A diversidade está no complemento e na alteração que cada um lança para o outro. Identificar-se com o outro, ver o mundo pelo olhar alheio, colocar-se no lugar do outro sem deixar de retornar a si próprio com o intuito de dar ao outro acabamento e completar-lhe o horizonte, tudo isso nos remete ao fluxo vivo da alteridade. "É a partir do outro que tentamos dar-nos vida e forma"⁶.

O gênero, portanto, como discurso nos coloca diante da possibilidade de ser despossuído numa relação de alteridade, "de abrir o desejo para aquilo que me desfaz a partir da relação ao outro"⁷. O processo de alteridade ganha relevo na compreensão do gênero ao considerarmos a imprescindível presença do outro nos modos como os corpos são significados e, por sua vez, como estes se apresentam e assumem materialidade, posto que é na diferença que os corpos se subjetivam. A ideia de gênero, argumenta Safatle⁸, nos coloca diante de uma "desposseção", que passa pela desestabilização do "eu autossuficiente e integrado" porque já não pode mais se manter como "si-mesmo" por estar em relação com o outro e, assim, se deparar com a diferença que ele lança.

Nesses contornos, convém considerar que os sujeitos que escapam às normas são dialogicamente relegados a um campo de marginalização e subalternidades, o que se intensifica principalmente no caso das pessoas travestis que, na compreensão de Sales⁹, aprendem a viver nas relações do cotidiano, corriqueiramente marcadas pelo sofrimento, pela negação de direitos e pela subalternização social.

⁴ BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998, p. 86.

⁵ Idem, *ibidem*.

⁶ Idem, *ibidem*, p. 52.

⁷ SAFATLE, Vladimir. Posfácio. In: BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 175.

⁸ Idem, *ibidem*, p. 184.

⁹ SALES, Adriana. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. Dissertação de Mestrado. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

os corpos que “não cabem” e a ideia de “não lugar” na escola

A escola, em sua dimensão normatizadora, afirma Louro¹⁰, acaba por produzir um espaço muito hostil para as pessoas que destoam da heterossexualidade culturalmente admitida, fazendo com que este seja sentido e percebido como um dos piores espaços para viver outras sexualidades ou performances de gênero distintas da matriz inteligível socialmente.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios¹¹.

Paradoxalmente, a escola, apesar de reprimir e relegar o lugar subalterno às sexualidades dissonantes da matriz heterossexual, precisa do “outro”, já que em meio a esse campo minado de poder o não heterossexual serve de limite para o “eu”, ou seja, para tudo aquilo que não é e não pode de forma alguma ser. De tal modo, as “rígidas” fronteiras de gênero requerem as diferenças que são subjugadas, posto que suas afirmações e reiteraões se sustentam na rejeição e na contrariedade dessas diferenças¹².

Os excertos trazidos neste artigo apresentam distintas situações vivenciadas na escola por diferentes pessoas em temporalidades que nem sempre são as mesmas. Embora cinco pessoas tenham sido entrevistadas, são trazidos aqui os excertos de situações vividas por três delas¹³, em função do recorte temático para a construção deste texto, que se delineou a partir das violências vividas na escola, seja pela agressão física, verbal, seja pela proibição de uso de determinados espaços, como o banheiro.

¹⁰ LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et. al (orgs.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

¹¹ Idem, *ibidem*, p. 31.

¹² Idem, *ibidem*.

¹³ Todas as participantes autorizaram a utilização do nome social no decorrer da pesquisa, como consta nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No interior da escola, as travestis, na condição de crianças, viveram muitas situações marcadas em suas memórias e ressignificadas em suas narrativas.

Pesquisador: Mas eles te chamavam de “viadinho”, você sabia o que isso significava?

Jully Andrews: Não, por isso eu chorava revoltada, eu nem sabia o que era. O “viadinho” pra mim era um xingamento, por mais que eu tava ali do meu jeito, naturalmente, eles me chamavam assim, mas era brigando, passavam e empurravam, eu chegava até perto das brincadeiras dos guri. Aí, me empurravam, mandavam eu sair: “Sai daqui viadinho!” Aí, eu ficava chateado, primeiro porque me xingavam, bravo, e outra, os meninos não me aceitavam brincando com eles, e as meninas não tinham aquela aceitação muito, não é todo guri que brinca com menina sem segunda intenção, eu não tinha intenção nenhuma, mas o meu negócio era brincar, a companhia.

Pesquisador: Uma pergunta, Jully. Você sabia por que eles te xingavam, porque eles te chamavam de “viadinho”? Você me disse que era diferente no começo da entrevista, em que você era diferente? Como que você percebia essa diferença em relação aos outros meninos?

Jully Andrews: Eu sabia que era diferente deles pelo fato de eu ter, eu não tinha desejo pra ficar com eles, eu não tinha cabeça ainda pra isso, esse negócio de dar em cima, eu era uma criança, estava no primário tinha seis, sete anos, mas eles não aceitavam, porque eles viam que eu era diferente deles, eles eram uns guri brincando, correndo, dando murro um no outro, e eu não fazia essas coisas, porque minha brincadeira era mais quieto, queria brincar assim, conversar, ou então eu via e achava interessante as meninas, brincando de “Cirandinha”, “Atirei o pau no gato”, essas coisas, era o que me interessava, queria brincar com elas. Às vezes, eu ficava chateado porque elas não deixavam eu brincar com elas e os guri também não, eu ia sair pra fora no recreio pra quê? E acabava ficando sentada lá dentro. Não era sempre que ficava lá dentro, mas uma boa parte do tempo.

Pesquisador: Você conseguia identificar alguém semelhante a você? Só era você que eles chamavam de “viadinho”? Não tinha mais ninguém que eles chamavam?

Jully Andrews: Nessa época não, sim, só era eu, diferente, principalmente na época da zona rural, era só eu que era daquele jeito, as guria, às vezes, não queriam brincar, tinha uma outra que aglomerava comigo, sempre tinha uma ou outra que fazia linha do bem, de aceitar brincar, enturmar, de repente, se identifica e aceita a amizade, mais tarde, um ou outro colega menino aceitava, não quer dizer que era igual, mas acho que eles viam que eram diferente, não aceitavam eu brincar com eles, se de repente eu fosse brincar, outros iam zoar, chamar eles de “viadinho”, se tava junto comigo, “viado” era, por isso, que eu acabava ficando sozinho, acredito. Hoje claro, minha cabeça é diferente, naquela época eu ficava chateado, muito chateado, eu não podia brincar com menino nem com as meninas, se eu ficava dentro da sala, a professora ou alguém mandava eu pra fora, mandava eu me divertir, brincar, era a recreação, e ficava sentada na área, na beira, ficava lá quieta.

Jully Andrews, ao narrar acontecimentos na escola, se posiciona no gênero masculino e no feminino como discursos que dialogicamente são atravessados pelas situações sociais a que remetem. O masculino aparece, na narrativa de Jully, em contextos marcados por conflitos com as outras crianças, como se fosse uma resposta ao que os outros requerem dela – a voz do menino encarnada no corpo masculino: “[...] aí eu ficava **chateado**, primeiro porque me xingavam, **bravo**¹⁴, e outra, os meninos não me aceitavam brincando com eles [...]”. Já, no mesmo excerto, quando Jully se encontra sozinha e narra uma situação de ofensa, o que vem à tona é o gênero feminino como modo de expressar e marcar os seus sentimentos, a exclusão que é sentida à flor da pele. É ela quem chora por ter que ser ele, como se fosse um dever existencial, do qual não se pode jamais escapar: “[...] por isso eu chorava revoltada [...]”.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.¹⁵

¹⁴ Grifos dos autores.

¹⁵ LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. Op. cit., p. 29.

É possível compreender, nos discursos de Jully, que a alternância masculino-feminino remete também às relações estabelecidas entre a infância e o tempo presente, na medida em que se entende que a temporalidade da travesti não é a da infância, mas a do corpo ressignificado, um corpo que transgride a fronteira do binário. O tempo da infância traz à tona o corpo do “menino diferente”, marcado como “viadinho”, rechaçado pelos colegas da escola. Nesse sentido, o gênero masculino, na narrativa de Jully, é o discurso do corpo masculino da infância que está fora de lugar na escola e já se coloca como “estranho” (*queen*) para ela. Já o gênero feminino é o discurso do presente, que ressignifica esse passado e, ao fazê-lo, sofre porque com a memória vem a marca da exclusão.

A infância na escola é o tempo do não-lugar, devido ao corpo que esta não suporta e, por isso, se torna passível de banimento, já que não são permitidas à Jully a sala de aula, no momento do intervalo, e as atividades recreativas com os colegas: “[...] se eu ficava dentro da sala, a professora ou alguém mandava eu pra fora, mandava eu me divertir, brincar, era a recreação, e ficava sentada na área, na beira, ficava lá quieta.”

Outra situação marcante, narrada e vivida por Jully aos treze anos de idade, em uma escola no período noturno, traz as marcas da violência manifesta por ataques verbais e agressões físicas, os quais foram denunciados à gestão da escola, a fim de que fossem tomadas as devidas providências. Dessa vez, o desrespeito veio por parte da coordenadora da escola ao cancelar as atitudes discriminatórias e violentas do aluno agressor.

Jully Andrews: [...] aconteceu um fato uma vez, eu fui reclamar [...] que o aluno tava me enchendo o saco, chamando de “viadinho” e me empurrou, e foi brigar comigo nos corredores durante o recreio, eu fui reclamar pra [...] coordenadora que ficava ali de olho em tudo, aí que o aluno tinha me chamado de “viadinho”, brigado comigo, empurrado, não sei o quê, aí ela olhou na minha cara e falou: “Mas você não é “viadinho” mesmo?” Assim, eu fui reclamar porque tinha acontecido uma briga comigo, me jogou pelo canto, e me xingou tudo, todo mundo falava as coisas, eu tinha que aceitar sempre, quando eu retruquei, resolvi reclamar a [...] coordenadora falou: “Mas você não é “viadinho” mesmo?” Não fez nada, não tomou nenhuma atitude em relação ao fulano que tinha me xingado e tudo, daí eu saí da sala da coordenação e fui pra sala de aula, porque ia ficar no pátio, no recreio, apanhando dos outros, o filho de uma égua do guri tava lá enchendo o saco, toda hora e eu fui lá reclamar, ele ia me dar um cassete ainda, saí da coordenação e fui direto pra sala de aula, porque senão de repente ele me dava um pau ainda, no recreio ainda.

O estranho ao “eu”, como representação de um modo de ser acoplado à manutenção da vida social em suas estruturas políticas, econômicas e simbólicas, aparece como ameaça, como aquilo que precisa ser expurgado e descartado como “corpo abjeto”¹⁶. Na atualidade, não há espaço fora do binarismo estruturante da heterossexualidade, logo, só se pode ocupar um lugar dentro das rígidas e estereotipadas categorias de homem e de mulher¹⁷.

O discurso da coordenadora como resposta à queixa de Jully implica reconhecer as marcas ideológicas que o compõem, carregadas de juízos de valor e de uma perspectiva produzida em torno de outros discursos conservadores, que representam uma evidente autorização da violência contra os sujeitos que se contrapõem às normas instituídas. O discurso da coordenadora, por sua vez, põe em evidência a voz da heteronormatividade que oprime todas as outras vozes que dela destoam, dando confirmação a uma “natureza subjetiva” que enclausura o outro dentro da sua verdade. Seu discurso funciona como um veredicto, em que não cabem dissonâncias: “Mas você não é “viadinho” mesmo?”.

normas, resistências, subversões e as experiências vividas na escola

As situações vividas na escola pelas participantes da pesquisa são envoltas de preconceitos, discriminações e violências que se intensificam mais, em algumas histórias, e menos, em outras, mas, em geral, não deixam de aparecer. Entretanto, algumas experiências mais potentes também compõem essas memórias, quer seja pelas competências construídas nesse espaço ou pelo protagonismo assumido em meio às relações de poder que compõem o seu cotidiano.

São inegáveis os poderes que, no caso da escola, controlam institucionalmente os corpos, as práticas e todas as relações sociais em conformidade com a matriz normativa. Entretanto, há, também, conjugadas a estes, brechas pelas quais são burlados, subvertidos e convertidos para outros lados que não o da ordem instituída. Mesmo considerando os intensos mecanismos de vigilância, os minúsculos e velados procedimentos que atravessam os sujeitos, há aqueles que jogam com as instâncias institucionais normatizadoras e acabam por alterá-las¹⁸.

¹⁶ BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 230.

¹⁷ BARBERO, Graciela Haydée. A garota dinamarquesa e algumas outras. **Periódicus**. Salvador, v. 1, n. 5, maio/out., 2016, p. 221-234.

¹⁸ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

Apesar dos discursos normatizadores e vigilantes da escola, é possível perceber, nas narrativas das participantes, algumas resistências que acontecem sutilmente pela via da subversão estratégica da ordem ou mesmo do assujeitamento tático em meio às operações normativas que estruturam a escola.

As resistências ou assujeitamentos podem ser opostos e complementares simultaneamente, pois mesmo ao se assujeitar as travestis estão fazendo uso de tática para permanecer na escola, promovendo uma crise na forma tradicional como é conduzida esta em relação aos gêneros, induzindo mesmo que paulatinamente mudanças e aberturas no presente e no futuro. A presença das travestis nas escolas se apresenta como dispositivo relevante para a formação da comunidade escolar na convivência com as singularidades delas, mesmo em meio a profundos conflitos.¹⁹

Todas estas questões denotam o caráter dialógico que cada sujeito assume nas relações sociais, quer seja por se submeter, resistir ou subverter a lógica opressora, ou mesmo por buscar institucionalmente via “conhecimento”, “agressividade”, “auto-repressão” ou “habilidade esportiva” meios de sobrevivências no espaço escolar.

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...] operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias [...] compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...].²⁰

¹⁹ ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Fortaleza: UFC, 2012, p. 247.

²⁰ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Op. cit., p. 41-42.

Algumas participantes da pesquisa trazem narrativas interessantes a esse respeito, mostrando como a criatividade e as invenções e reinvenções cotidianas interagem com os sistemas de poder que gerem as relações, sobretudo, dentro da escola, e como os modos de ser, agir e estar se contrapõem e subvertem o que se apresenta como inabalável.

Em suas memórias de escola, Suzi Bellison narra que, entre os dez e os dezessis anos, teve experiências relativamente positivas, graças à sua habilidade no vôlei, o que lhe possibilitou, por meio das bolsas de estudos que conquistou nas competições, estudar em várias escolas particulares na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso. O esporte e a agressividade foram os meios com os quais Suzi conquistou, de alguma forma, o respeito/“aceitação” por parte dos meninos, dada a sua desenvoltura com várias modalidades esportivas, o seu porte físico e a sua incisiva imposição frente às pessoas, a fim de evitar situações de preconceito ou violência contra ela. Em se tratando de campeonato, a sua presença representava grandes possibilidades de vitória. Assim, as diferenças socialmente produzidas em torno da sexualidade podiam ser relativamente “amenizadas”.

Suzi Bellison: Sempre me destaquei nos esportes, eu tinha meio que o respeito dos meninos por causa disso, eles sabiam que eu era, mas eles precisavam de mim [...] futebol, basquete, vôlei, handebol, tudo que eu me dediquei a fazer, eu sempre quis ser o melhor, porque eu fui educado assim, minha família me educou assim, se você vai fazer alguma coisa, você tem que fazer bem, não fazer pela metade.

Assumindo a perspectiva de Certeau²¹, podemos compreender, na narrativa de Suzi, o quanto suas negociações foram capazes de contornar as situações desafiadoras que viveu na escola, em especial com um determinado professor. Nessas circunstâncias, ela precisou se conter, já que, segundo ela, com ele não funcionava bater de frente nem partir para a agressividade como acontecia com os colegas de escola. Assim, Suzi teve que buscar na dedicação aos estudos uma maneira de enfrentar as diferenças, visíveis nas relações com esse professor, como forma de viver e “sobreviver” nesse contexto.

²¹ Idem, *ibidem*.

Suzi Bellison: [...] se você bater de frente não vai adiantar, você vai perder, porque você é o elo mais fraco, você batendo de frente não vai dar certo, você tem que arrumar um jeito de contornar a situação, você tem que colocar essas pessoas do seu lado, e o que aconteceu; esse professor fazia de tudo pra me prejudicar, só que ele não conseguia, todos os trabalhos que ele passava, as melhores notas eram as minhas, aí, ele viu que não tinha jeito, tentou prejudicar de outro e não deu jeito, a gente ficou meio de boa, não ficamos amigos, como outros professores, uma relação que podia se dizer controlada.

Essas estratégias empreendidas tanto por Suzi como pelas demais participantes da pesquisa, segundo Certeau, podem ser compreendidas, em outras palavras, como a sistemática manipulação das relações de força, elegendo calculadamente um espaço favorável onde se pode gerir e controlar o que se almeja e o que se teme. É graças a esse lugar de poder que se faz possível elaborar instâncias privilegiadas onde as forças operam e se distribuem: “Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender”²².

Vivenciadas de maneira diferente, mas na mesma direção, as memórias de Jully Andrews apontam para essas ações em busca de certa “aceitação” dentro da escola, como forma de abrandar as dificuldades decorrentes de preconceitos e discriminações vividas nesse espaço. Desse modo, Jully afirma que se dedicava muito aos estudos. Sua “nota boa” permitia que muitos colegas de sala se retratassem, o que, de certa forma, amenizava as situações de violência na escola, já que, durante os trabalhos em grupo, era sempre solicitada, dada a sua facilidade com a maioria das disciplinas.

Jully Andrews: [...] as coisas que fazia em grupo geralmente eu me destacava, porque quando era pra fazer assim, às vezes, tinha até um coleguinha que queria aproveitar disso, porque sabia que eu era dedicada, sempre vinham dois, três, e eu fazia o trabalho praticamente sozinha [...] mas eu acabava sendo a mais inteligente, eu acabava me sacrificando mais pra conseguir fazer a nota boa pra nós todos, sendo que eles não se esforçavam tanto, eu percebia isso, tinha que fazer em grupo, eu não podia abrir mão, também era uma forma de aproximação.

²² Idem, *ibidem*, p. 97.

As interações empreendidas pelos sujeitos em meio às relações de força, como as apontadas por Jully, representam os meios pelos quais os sujeitos se valem para burlar determinadas ordens, numa espécie de “antidisciplina” viabilizada por uma rede de micro-resistências que permeiam as relações sociais, especialmente aquelas de caráter limitador²³.

As análises das narrativas das participantes da pesquisa apontam o caráter fluido, singular e simultaneamente plural das experiências vividas na escola por diferentes sujeitos e em distintos contextos, e os mecanismos empreendidos por essas pessoas que dialogam a todo tempo com os discursos institucionais, as negações e as hierarquizações dos espaços, possibilitando perceber que, mesmo em presença de situações claramente desiguais, elas resistem à sua maneira e dentro das possibilidades existentes ao que está posto como normativo e como segregação social.

travestilidades e o banheiro na escola: lugar em que os corpos se revelam

Os padrões heteronormativos têm sido constantemente tensionados com as distintas manifestações culturais que põem em xeque as engessadas possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades, assentados apenas em pressupostos biológicos. Contudo, os corpos, os gêneros e as sexualidades que se contrapõem a esse modelo hegemônico de ser homem e de ser mulher têm sido alvos de intensas violências, o que tem proporcionado processos de “anormalização” e subalternização das subjetividades que destoam do que se concebe como referência²⁴.

Os artifícios promovidos pela escola se mobilizam em direção às travestis na incessante tentativa de reinseri-las no gênero masculino. Nessa acepção, as negativas em relação ao reconhecimento do nome social, ao acesso ao banheiro feminino e à permissão das vestimentas e acessórios femininos são intensas e estão inseridas num movimento vertical que objetiva restabelecer a ordem e o alinhamento entre corpo-gênero-sexualidade²⁵.

²³ Idem, *ibidem*.

²⁴ SALES, Adriana. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. Op. cit.

²⁵ ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**. Op. cit.

Compreender todas estas questões numa perspectiva crítica, de modo a problematizar as narrativas das participantes da pesquisa em questão, significa também perceber os modos como algumas delas negociam o uso do banheiro e a sua permanência na escola, o que pode ser entendido como uma resistência à norma institucional.

De maneira perspicaz, quando indagada sobre o uso do banheiro na escola, Jully Andrews pontuou aspectos interessantes no que tange às pequenas resistências que se estabelecem no espaço institucional da escola, e como são forjadas múltiplas maneiras de burlar o que se apresenta como normativo nesse contexto, buscando outros caminhos, que se apresentam como subversões, a fim de garantir a sua permanência nesse espaço. Desse modo, procurava astuciosamente ir ao banheiro masculino no meio da segunda aula, antes do recreio, já que o fluxo nesse período quase não existia, na tentativa de evitar, assim, maiores conflitos com os outros estudantes.

Já a postura adotada por Adriana Liário sobre esse aspecto aponta para um assujeitamento e concomitantemente uma resistência em não desistir da escola, devido à não permissão ao acesso ao banheiro feminino, sinalizando uma série de manobras e abstenções que contornaram, de algum modo, a necessidade de uso desse espaço. É preciso problematizar tudo isto, uma vez que essas experiências não podem ser tomadas como únicas. Ao contrário, são modos muito singulares aos quais nem todos os sujeitos estão dispostos a se submeter.

Adriana Liário: [...] muitas das vezes eu deixava de ir ao banheiro, aí como era ali no centro, eu saía da escola e procurava uma loja ou outra pra entrar num banheiro, quando eu precisava ir num banheiro, mas na maioria das vezes eu já pegava e levantava cedo e já tomava meu café e ia no banheiro e ia já pra lá, batia o horário de sino, eu não bebia água, nem merendava, porque eu sabia que, se eu bebesse água, se eu merendasse ou se eu comesse, dava vontade de eu ir no banheiro, então, eu ficava a aula inteira sem comer nada, sem colocar nada na boca.

O intenso processo de negação e privação de direitos empreendidos sobre os corpos considerados grotescos fez com que Adriana iniciasse um verdadeiro e doloroso procedimento de apagamento corporal de si mesma, principalmente ao tentar controlar todas as suas necessidades fisiológicas diante do não-lugar que lhe foi reservado, representado pelo banheiro, onde seu corpo não poderia estar, por onde ele não poderia transitar, exatamente por ser este – o banheiro – o lugar onde

os corpos se desnudam, se desmontam e, portanto, se revelam. Tal fato nos reporta às análises de Le Breton²⁶ ao afirmar que, na modernidade, o corpo tem passado por inúmeros mecanismos de apagamento, seja de odores, de sons, de gestos, de comportamentos, sobretudo daqueles que destoam das expectativas sociais. Os corpos, na maioria das vezes, estão sendo diluídos em meio às normas de etiqueta, a comportamentos esquadrihados a partir de funções sociais, que levam a uma discrição exacerbadamente exigida, fazendo do corpo muito mais uma máquina do que vida.

Para Le Breton²⁷, o corpo, nas sociedades modernas ocidentais, é vetor de individuação. Isto, de certa forma, o posiciona, também, como vetor de interrogação do gênero, posto que é ele, o corpo, que se apresenta, numa perspectiva binária e normativa, como a chancela do desvio. Ao tratar da deficiência física, o autor considera que qualquer alteração visível no corpo, percebida como transtorno, perturba e provoca o olhar de interrogação que, rapidamente, se desdobra em estigmatização. Para ele, o corpo alterado, portador do elemento perturbador, implica numa alteração moral de quem o porta e, por conseguinte, a exigência de consertá-lo. Legitima-se, assim, a permanência do julgamento por meio do olhar que deprecia o corpo “alterado”, “fora-de-lugar”, colocando-o, inclusive, sob a mira de violências. O corpo trans é, portanto, um dos alvos desse julgamento.

algumas considerações

As narrativas das participantes da pesquisa mostraram o quanto a escola se situa em um campo minado pelos discursos normativos, pelas múltiplas violências e pelas subversões. Ademais, a hostilidade, por vezes presente nesse espaço, apontada nos discursos de algumas participantes, representa um dos maiores mecanismos que provocam ou favorecem a evasão escolar, a qual se efetiva como um processo institucional de exclusão que se dá repetidamente por meio da reiteração da norma e da negação de direitos.

Esses corpos “feitos” ou em processo, ou mesmo os traços de “diferença” percebidos por algumas das travestis e pelos outros na escola, representam o abjeto e o grotesco que se contrapõem à norma e às teses de um ordenamento natural que atinge a todos/as. Desses corpos ecoam discursos que desestabilizam as certezas e borram as fronteiras da inteligibilidade.

²⁶ LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

²⁷ LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2013.

Esses corpos-discursos proferem palavras questionadoras e subversivas, compostos por um amplo conjunto de símbolos que os estrutura e que os (de)forma. Esses corpos, mesmo sem saber, representam a contrapalavra que contesta os discursos de normalidade.

Em meio aos intensos processos de silenciamento dessas vozes, essas pessoas foram – e são – submetidas à pedagogia da violência, que opera por meio da invisibilidade, da insensibilidade ante a demandas específicas, pela legitimação da violência e da exclusão. Porém, na condição de sujeitos históricos, essas travestis, em relações dialógicas e alteritárias e por meio de micro-ressistências, também subvertem, dissimulam e, até mesmo, se assujeitam à ordem normativa, no intento de permanecer no espaço da escola.

As narrativas mostram o corpo como um espaço de resistência, como campo marcado para além das distinções biológicas, pelos marcadores de raça, de classe social, de gênero e de sexualidade. Esse corpo-discurso se apresenta como um território, onde são construídas as narrativas, as experiências, as negociações e subversões que dialogam o tempo todo com o contexto social e com os diversos mecanismos de poder.

Culturalmente localizadas, as disputas e tensões vividas pelas corporalidades nos espaços sociais, em especial na escola, se configuram como bio-resistências, que se contrapõem aos discursos “(de)formadores” da escola ao resistirem ao alinhamento heteronormativo e à fagocitose social.

Embora alguns avanços tenham sido sinalizados e algumas travestis consigam enfrentar os cerceamentos impostos por discursos e práticas heteronormativas e transfóbicas no interior da escola, muito ainda há que ser feito, e as discussões precisam acontecer nas escolas e nas universidades, que são espaços com a potência de produzir conhecimentos e sentidos comprometidos com o respeito às diversidades, a fim de que esses corpos passem a caber dentro deles. A equidade de direitos precisa ser garantida e a ocupação dos espaços institucionais precisa contar também com a presença de pessoas travestis, a fim de que, por meio dos múltiplos enunciados produzidos e ecoados de diversos contextos, possa ressoar um grito por respeito.